

Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: pensamiento hegemónico de la educación especial

Conceptualising inclusive education in the initial training of specialist teachers: hegemonic thinking in special education

David Pérez-Castejón¹, María Begoña Vigo-Arrazola²

¹ Universidad de Zaragoza dperezca@unizar.es

² Universidad de Zaragoza mbvigo@unizar.es

Recibido: 21/06/2023

Aceptado: 26/4/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

David Pérez Castejón
Universidad de Zaragoza
Facultad de Ciencias Humanas y
Sociales
(Teruel)
C/ Atarazanas, 4
44003 Teruel

Resumen

En un contexto en el que las políticas educativas de todo el mundo apuestan por una educación para todos/as, los planes de formación inicial parecen estar fallando en la preparación del profesorado para desarrollar una educación inclusiva. Entre los motivos se destaca la existencia entre el futuro profesorado de un pensamiento mayoritario tradicional apoyado en la educación especial. Las investigaciones han puesto el foco sobre las actitudes, percepciones, habilidades o pedagogías del futuro profesorado. Sin embargo, pocos estudios han realizado un análisis profundo sobre el porqué. Menos lo han hecho poniendo el foco sobre el futuro profesorado especialista. El objetivo es identificar cuáles son las lógicas que dan forma a este pensamiento hegemónico basado en la educación especial del futuro profesorado especialista. La investigación, desde un diseño etnográfico, utiliza relatos de vida, observación participante y entrevistas individuales a lo largo de 2 años con 28 estudiantes. Los resultados muestran la existencia y aceptación inconsciente de las lógicas de (i) una educación orientada por una finalidad neoliberal; (ii) una práctica educativa asentada en el modelo del déficit; y (iii) una práctica basada en la exclusión. Finalmente, se discuten las posibles implicaciones en la formación inicial.

Palabras clave

Pensamiento Hegemónico, Educación Inclusiva, Formación de Profesores, Profesorado Especialista

Abstract

In a context where education policies around the world are committed to education for all, Initial Teacher Education plans seem to be failing to prepare teachers to develop inclusive education. Among the reasons is the existence within preservice teachers of a traditional majority thinking underpinned by special education. Research has focused on attitudes, perceptions, skills or pedagogies. However, few studies have carried out an in-depth analysis of why. Fewer have done so with a particular focus on preservice specialist teachers. The aim is to identify the logics that shape this

hegemonic thinking based on the special education of preservice specialist teachers. The research, based on an ethnographic design, draws on life stories, participant observation and individual interviews over a period of two years with 28 preservice specialist teachers. The results show the existence and the unconscious acceptance of the logics of (i) an education oriented by a neoliberal purpose; (ii) an educational practice based on the deficit model; and (iii) a practice based on exclusion. Finally, the possible implications for Initial Teacher Education are discussed.

Key Words

Hegemonic Thinking, Inclusive Education, Teacher Training, Specialist Teachers

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad cambiante y cada vez más globalizada, la educación inclusiva es un referente en la mayor parte de los países. La Agenda 2030 (UNESCO, 2015) aboga por promover las oportunidades de aprendizaje para todos/as a través de una educación inclusiva y equitativa de calidad. Como ya ha sido reconocido por diferentes autores con anterioridad (ej. Both y Ainscow, 2002) esta tarea implica promover en las escuelas el acceso, participación y el logro de todo el alumnado. Sin embargo, pese a los esfuerzos por avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos (Ainscow et al., 2013), y debido a la naturaleza compleja y controvertida de la educación inclusiva (Fernández de la Iglesia et al. 2013), la realidad es que las políticas y prácticas educativas de muchos países están fallando para atender los objetivos de la educación inclusiva en las escuelas (ej. De Beco, 2018) y, también, en la formación de profesorado (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). El carácter neoliberal de la sociedad actual junto a las originales formas de producción capitalista (Bubaker, 2021) dan forma a una cultura performativa basada en el rendimiento y resultado (Ball, 2012) en la que si algo no es medible no genera un beneficio (Giroux, 2013). La presencia de valores como la competitividad (Parrilla, 2008) o la falta de cuestionamiento acerca de la finalidad de la educación (Biesta, 2009) se podrían presentar como resistencias en la búsqueda de una sociedad cada vez más equitativa, cohesionada e inclusiva (Parrilla, 2013) y en el proyecto de una educación inclusiva que sigue considerándose como una extensión del principio de integración o la búsqueda de normalidad educativa (Sapon-Shevin, 2013).

En este escenario, el papel del colectivo docente, y de manera particular el profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) y el de Audición y Lenguaje (AL), adquiere relevancia. En el contexto español, las funciones de estas figuras varían dependiendo del contexto (Abellán-Rubio et al., 2021) pero en todos los casos son consideradas como un recurso para la inclusión del alumnado. Sin embargo, y frente a una concepción amplia de la educación inclusiva, sus funciones se han centrado tradicionalmente en el alumnado con necesidad de apoyo educativo (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). En este sentido, el papel de la formación inicial del profesorado como motor de cambio es evidente (Guðjónsdóttir y Óskarsdóttir, 2020). Diferentes investigaciones muestran la correlación entre la formación y una mejor respuesta educativa inclusiva del profesorado (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Sin embargo, el futuro profesorado generalista y especialista tras pasar por la formación universitaria parece no estar suficientemente preparado para enfrentarse al desafío inclusivo (González-Gil et al., 2017; Sánchez-Serrano et al., 2021). Más específicamente, varios estudios señalan sus dificultades a la hora de comprender los

axiomas de una educación inclusiva. Los estudios muestran cómo el futuro profesorado asocia la educación inclusiva con procesos de normalización (Gilor y Katz, 2018), el pensamiento tradicional de la educación especial (Rice, 2020), el concepto de discapacidad (Buenestado-Fernández et al., 2023) o con el modelo del déficit en unos casos (Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024) o con el modelo interactivo de necesidades educativas especiales o de integración en otros (Gajardo y Torrego, 2020; Lacruz et al., 2021b).

Cuando el foco de investigación ha sido únicamente el futuro profesorado especialista los estudios no son tan abundantes. El estudio de Lacruz et al. (2021a) a través del uso de cuestionarios muestra la necesidad de cambiar unas concepciones de los recursos de la educación especial como única responsabilidad del futuro profesorado especialista. Sanz-Cervera et al. (2017) identifican, en su estudio con 75 futuros y futuras especialistas, la falta de formación. Los estudios han focalizado la investigación en las habilidades, metodologías o estrategias para llevar a cabo una educación inclusiva. Algunos ejemplos son la investigación mixta de Ansari et al. (2017), a través de encuestas y la observación de 34 futuros docentes, entre los que se encontraban varios especialistas durante sus prácticas escolares, la de Cutrer-Párraga et al. (2022), a partir de entrevistas con 53 futuros docentes especialistas o la de Ricci y Fingon (2017) a partir del uso de talleres y reflexiones de 34 futuros docentes en formación sobre su experiencia en los centros escolares. Pérez-Castejón (2023), a través de un estudio etnográfico, identifica prácticas en la formación inicial que pueden contribuir a desafiar esta comprensión de la educación inclusiva como una nueva educación especial. Todos estos estudios destacan la importancia de las habilidades colaborativas, la coenseñanza y del modelado para implementar nuevas prácticas en relación a la educación inclusiva, o la necesidad de espacios de reflexión, construcción teórica y prácticas de investigación en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, las investigaciones no consideran cuál es la comprensión de la educación inclusiva del futuro profesorado especialista.

El análisis presentado tiene una doble implicación. De una parte, las investigaciones evidencian la existencia de una pseudoversión de la educación inclusiva basada en una “nueva” educación especial (Artiles, 2020). Desde esta perspectiva, que pone especial énfasis en la respuesta individual al alumnado con discapacidad, no se tienen en cuenta las características sociales y contextuales (Dyson, 2010). Este modelo, alineado con el propósito neoliberal de la educación actual (Liasidou, 2015), limita la participación y puede conllevar estigmatización, etiquetado y exclusión (Beach y Dyson, 2016). De otra parte, el análisis muestra la existencia de investigaciones acerca de las actitudes, habilidades, metodologías o estrategias del futuro profesorado especialista o de las prácticas en la formación inicial que pueden contribuir a la educación inclusiva. Sin embargo, también se muestra la falta de investigaciones que identifiquen las lógicas de este pensamiento basado en la educación especial mayoritaria en el futuro profesorado.

A la luz de estos datos y la existencia de esta pseudoversión de la educación inclusiva, como investigadores creemos que también es necesario atender la educación inclusiva como una cuestión ideológica informada (Ohito y Oyler, 2017). Para ello, puede ser necesario reorientar el interés hacia el papel que desempeñan las ideologías hegemónicas y los modos de producción y construcción del conocimiento (Ocampo, 2016). El concepto de ideología puede proporcionar una forma útil de explicar el proceso a través del cual los sistemas de significado se estructuran en la sociedad de forma que se producen, reproducen y son compartidos y aceptados como creencias obvias o sentido común

(Gramsci, 1971), en este caso, una forma de entender la educación inclusiva como una “nueva” educación especial. En el sentido presentado, tomamos como referencia la función de la ideología a partir del concepto de hegemonía de Antonio Gramsci. Siguiendo a Gramsci (1971), la sociedad se configura mediante un sistema de valores, creencias, actitudes y moral que mantiene el status cultural, social, político y económico. Este conjunto de valores o creencias, considerado como natural e inevitable, perpetuo y beneficioso para todos, reduce la capacidad de las personas para pensar y actuar fuera de él (Ohito y Oyler, 2017). Para Gramsci (1971), mediante la hegemonía se controlan los medios de producción físicos, pero también los medios de producción simbólica, y la creencia o conciencia dominante se convierte en lo que se denomina “common sense” o “sentido común”. Donoghue (2018, p. 395) define este “sentido común” como la “interiorización y normalización de una determinada visión del mundo, que toma posiciones subjetivas y las hace inocuas y, por tanto, incuestionables”. En un contexto cada vez más diverso, preparar al futuro profesorado especialista para implementar una educación inclusiva exige identificar las lógicas que dan forma a este “common sense” (Gramsci, 1971) o pensamiento dominante basado en la educación especial.

Tomando como referencia las voces de las y los protagonistas, este trabajo tiene el objetivo de identificar las lógicas que dan forma a este pensamiento hegemónico basado en la educación especial en el futuro profesorado especialista.

2. DISEÑO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el objetivo señalado se plantea un estudio de corte etnográfico en el contexto de la formación inicial del profesorado. Las titulaciones de Magisterio en el contexto español tienen una duración de cuatro años. En la mayoría de las universidades, tres de esos años son comunes para todo el estudiantado, pero en el último año existe la posibilidad de elegir una especialización, que incluye graduarse como especialista o como maestro/a generalista. De acuerdo con la estructura hegemónica presente en el sistema educativo español que diferencia entre centros educativos ordinarios y específicos, y a pesar de que la ley educativa española contempla la inclusión, los programas de formación inicial del profesorado siguen diferenciando entre profesores “generalistas” y “especialistas” pese al carácter problemático de esta dualidad (Sapon-Shevin, 2013). En este contexto, la muestra de esta investigación está formada por 28 estudiantes de una universidad española, 23 mujeres y 5 hombres con un rango de edad desde los 21 hasta los 31 años. La investigación se ha llevado a cabo durante el último año académico de especialización de las y los participantes como maestros/as de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje durante el curso 2019/2020. La selección intencionada de las y los participantes en su año de especialización atiende a los criterios del objetivo de la investigación por el carácter valioso y relevante de la información que aportan. Los y las participantes, además de presentar un claro compromiso con la investigación, pueden contribuir de forma significativa a la cuestión de estudio. Cada participante ha sido asignado, etiquetado y codificado para el desarrollo del análisis en un rango que va desde FDE_01 a FDE_28 y el año en el que se recogen los datos.

El acceso al campo de la investigación se inició con una reunión con los potenciales participantes. La condición era que fueran estudiantes cursando la mención de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje. En esta reunión se presentó la investigación y se

discutieron los posibles beneficios de la misma para la formación inicial del profesorado, la comunidad educativa y la sociedad. Desde una perspectiva etnográfica ética y conscientes como investigadores de nuestra intervención en el escenario (Dennis, 2018), se hizo hincapié en cuestiones éticas, confidencialidad y anonimato, y en su derecho a participar o no sin consecuencias negativas, la importancia de evitar el sesgo de deseabilidad social y la no existencia de beneficio académico por la participación. Todas las y las docentes en formación interesados firmaron un formulario de consentimiento.

Las técnicas de recogida de datos han incluido la observación participante (Hammersley, 2018), entrevistas individuales semiestructuradas (Spradley, 1979), relatos individuales sobre sus experiencias, pensamientos o creencias (Rivas et al., 2012) y grupos de discusión (Barbour, 2013). El desarrollo de las diferentes técnicas en los diferentes contextos de la investigación ha tenido lugar en el sentido que se detalla a continuación a través de cuatro fases que se recogen en la Tabla 1.

Fases	Periodo de tiempo	Participantes	Contextos	Instrumentos
Fase I	Septiembre 2019	28		Relato individual
Fase II	Septiembre 2019 a febrero 2020	28	Asignatura optativa formación inicial Visita a un colegio de educación especial Proyecto	Grupos de discusión (N 4) Entrevistas individuales (N 37) Observación participante (130 horas)
Fase III	Febrero / marzo 2020	6	Prácticum escolar	Grupo de discusión
Fase IV	Septiembre a Noviembre de 2021	7	Centro educativo	Entrevista individual (N 7)

Tabla 1. Fases de la investigación

En la fase I de la investigación se solicitó a las y los participantes un relato individual acerca de sus creencias sobre la educación inclusiva. Estos relatos fueron codificados individualmente. La fase II se desarrolló en una modalidad temporal selectiva e intermitente con un enfoque flexible (Jeffrey y Troman, 2004) desde septiembre de 2019 a febrero de 2020. Esta fase abarcaba una asignatura optativa de 60 horas de la mención de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje impartida en el último de los cuatro años que conducen al título de grado en Magisterio y diferentes actividades y proyectos que se enmarcan dentro de la formación inicial de la mención que estaban cursando las y los participantes. Las técnicas de recogida de datos en esta fase fueron varias. Por un lado, los datos se obtuvieron a partir de las notas del diario de campo de uno de los investigadores en diferentes contextos de la formación inicial. En esta fase, la observación participante ha cubierto cerca de 130 horas de observaciones y se ha desarrollado en diferentes contextos: (i) en el aula universitaria durante el desarrollo de la asignatura; (ii) en una escuela de educación especial, a partir de una visita voluntaria de las y los participantes de 6 horas conociendo su funcionamiento e interactuando con su alumnado; (iii) un aula multiusos pública en la que de forma voluntaria, durante 6 horas, los y las

participantes implementan un proyecto que busca contribuir a la educación inclusiva. El proyecto supone el diseño y la implementación de una propuesta práctica inclusiva con alumnado de dos centros ordinarios y una escuela de educación especial. En esta fase, junto con la observación participante, los datos se completaron con 4 grupos de discusión, las conversaciones informales y el desarrollo de un total de 37 entrevistas individuales.

La fase III, abarcó un mes de asistencia de los y las participantes a sus centros de prácticas (Prácticum) una vez terminada la formación universitaria. En esta fase se realizó un grupo de discusión con 6 participantes. Finalmente, la fase IV se ha completado 2 años después del inicio de la investigación, desde septiembre a noviembre de 2021. En esta fase los datos se han completado mediante 7 entrevistas individuales a 7 participantes ya incorporados a los centros educativos como profesorado especialista. Todas las entrevistas realizadas en ambas fases, un total de 44, han sido grabadas y realizadas en un despacho o aula de la universidad con una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos cada una.

2.1. Análisis de datos

La información recogida en las diferentes fases fue transcrita a word y analizada siguiendo las fases establecidas por Charmaz (2006) de la Teoría Fundamentada. El procedimiento se caracterizó por un proceso simultáneo de recogida de datos y análisis no lineal con continuos viajes de ida y vuelta entre el campo y los datos recogidos. El uso del método comparativo constante fue clave. En primer lugar, se realizó una codificación individual inductiva de cada relato individual en la que se nombró cada segmento de datos en un proceso de fragmentación. En segundo lugar, se refinaron los códigos iniciales mediante nuevos datos provenientes de las primeras entrevistas, grupos de discusión y notas de campo de la observación participante. Los códigos más significativos y recurrentes se construyeron como categorías iniciales. La búsqueda del punto de saturación mediante las distintas rondas de entrevistas y la observación participante permitió redefinir las categorías iniciales. Posteriormente, mediante una combinación de pensamiento inductivo y deductivo, se buscó la cohesión de los datos, la relación entre categorías y subcategorías y el porqué de esas relaciones (Charmaz, 2006). El *peer review* entre los dos investigadores que acompañó parte del proceso generó la discusión y temas finales emergentes. En la Figura 1 se muestra un esquema del proceso llevado a cabo.

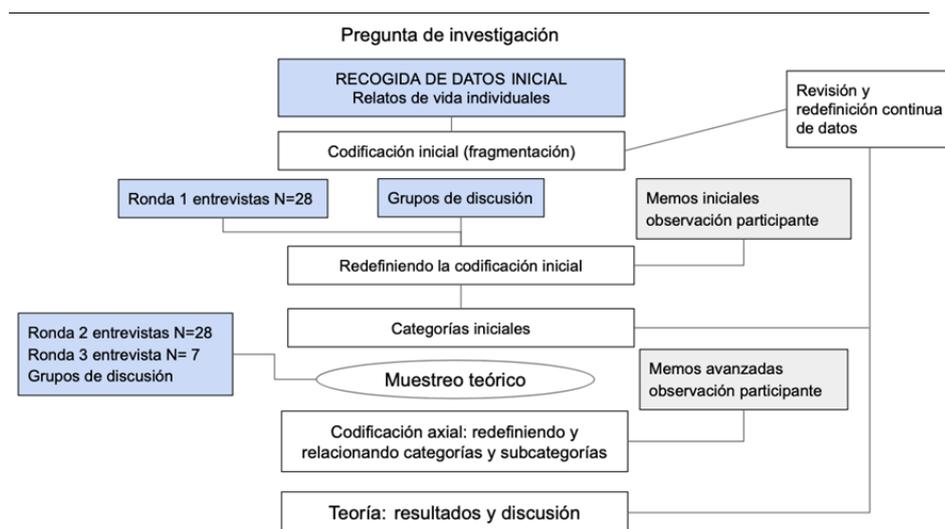


Figura 1. Proceso de recogida de datos y análisis

A continuación, en la Tabla 2, se muestran ejemplos de códigos iniciales, las subcategorías y las categorías finales obtenidos en el proceso de análisis.

Códigos iniciales	Subcategorías	Categoría
Midiendo y comparando, priorizando resultados, pensando en el currículo, individualismo, buscando eficacia-eficiencia	(i) Competitividad	Educación orientada por una finalidad neoliberal
Naturalizando la exclusión, pensando en habilidades curriculares, priorizando progreso, desprofesionalizando, identidad fallida	(ii) Cultura performativa	
Discriminado, buscando inserción laboral, buscando productividad	(iii) Equidad neoliberal	
Categorizando y patologizando, usando lentes de educación especial, normalizando y excluyendo, comparando		Práctica educativa asentada en el modelo del déficit
Situando el problema en el alumno/a, inclusión excluyente, diferenciando	(i) Respuesta individual y diferenciada	Práctica basada en la exclusión
Estigmatizando, discriminado con el recurso, asumiendo responsabilidades, generando identidades, reproduciendo y manteniendo	(ii) Provisión de recursos especializados	

Tabla 2. Códigos iniciales, categorías y temas

2.2. Credibilidad y ética de la investigación

Como investigadores etnográficos accedemos al campo comprometidos teórica y éticamente. La triangulación de las diferentes y variadas técnicas etnográficas de recogida de datos y la transcripción y codificación ofrecen validez y precisión sobre los datos analizados. La extensión en el tiempo, con una primera fase de 7 meses y una segunda 2 años después para completar los datos aporta consistencia. El análisis constante y simultáneo de codificación de ida y vuelta sobre los datos aporta solidez al trabajo realizado. La credibilidad se ha reforzado al contar con la participación de una segunda investigadora que ha permitido la discusión de las asunciones de los investigadores, valores e identidad cultural en relación con los datos de la investigación (Barden y Cashwell, 2014). Siguiendo a Glesne (2016), la revisión por pares de una segunda investigadora externa contribuye al análisis de las notas del trabajo de campo y su posterior interpretación. Ambos investigadores han desarrollado el contraste, la discusión y las posibles implicaciones de los resultados.

3. RESULTADOS

El objetivo de este trabajo es identificar las lógicas del pensamiento hegemónico basado en la educación especial a la hora de conceptualizar la educación inclusiva, presente en el futuro profesorado especialista. Para analizar cuáles son estas lógicas, se toma como referencia el proceso de hegemonía cultural de Gramsci (1971) mediante el cual unos valores y creencias dominantes han servido para mantener el statu quo y crear un “sentido común” con respecto a la educación inclusiva basado en la educación especial. Sin intención de generalizar, el análisis muestra la existencia y aceptación inconsciente de las lógicas de (i) una educación orientada por una finalidad neoliberal; (ii) una práctica educativa asentada en el modelo del déficit; y (iii) una práctica basada en la exclusión. Se presentan a continuación los resultados mostrando ejemplos desde las voces del futuro profesorado especialista.

3.1. Educación orientada por una finalidad educativa neoliberal

El análisis ha permitido identificar que las y los futuros especialistas interpretan la finalidad de la educación a partir de los rasgos de una lógica neoliberal que ha dado forma a este pensamiento hegemónico basado en la educación especial. Estos rasgos son: (i) competitividad, (ii) cultura performativa, y (iii) equidad neoliberal. A continuación, se detallan cada uno de ellos.

La competitividad se presenta como uno de los primeros rasgos identificados en el análisis. Este rasgo tiene su origen en las políticas educativas vinculadas a los discursos neoliberales presentes en el contexto global desde los años 80 y 90 y de una forma más intensa en España a partir del año 2000 (Martínez, 2014). Es en este momento cuando adquieren importancia en la educación valores como la competitividad o el individualismo (Parrilla, 2008). El análisis muestra la presencia inconsciente pero también consciente de estos valores en el pensamiento del futuro profesorado especialista. Se muestran varios ejemplos. El primero de ellos fruto de la observación participante en los primeros debates sobre la educación inclusiva:

“La competitividad ha aparecido esta semana varias veces en los temas de discusión. Es usada como una justificación para las dificultades que encuentra la educación inclusiva. Frases como “hoy en día hay mucha competitividad” o “los valores de la sociedad son contrarios a la inclusión” son recurrentes” (Diario del investigador_2019).

Las entrevistas también muestran este desplazamiento de valores que antes eran importantes en relación con la educación inclusiva por unos nuevos: “la finalidad de la educación actual es muy curricular y por culpa de la sociedad hay valores que se dejan de lado” (FDE_13_2019). Por último, los relatos individuales ofrecen hallazgos similares: “vivimos inmersos en una competitividad continua en todos los ámbitos, no dando cabida a todas las personas” (FDE_10_2019).

La presencia de la competitividad como valor neoliberal ha contribuido al segundo rasgo identificado en el análisis. Este segundo rasgo tiene su origen en la existencia de una cultura performativa en la sociedad, pero también en el ámbito educativo y formativo, en la que lo importante son los resultados o el rendimiento (Ball, 2012). La performatividad se presenta como una tecnología neoliberal que ha contribuido a una finalidad de la educación en la que nadie que no pueda ser cuantificado, medido o genere beneficios es considerado útil (Giroux, 2013). Una finalidad de la educación vinculada a los intereses económicos y a una identidad y profesionalismo del docente enfocado a la medida, la comparación o los resultados (Ball, 2016). Sin embargo, situar el foco de atención sobre los resultados (Ball, 2012) puede acabar derivando en una mayor segregación o exclusión de aquellos/as que presentan menos habilidades, capacidades o peores resultados en estos términos (Lundahl et al., 2013). Se muestra un ejemplo. Una participante en una entrevista, en relación a su experiencia en las prácticas escolares, pone el foco de atención en los resultados: “no quieres sacar a los alumnos fuera del aula, pero si quieres que avancen en el currículo, debes hacerlo” (FDE_01). Esta performatividad, además de naturalizar la exclusión, ha podido contribuir a la construcción de una identidad del futuro profesorado especialista como un técnico funcional que debe implementar una guía o manual de las necesidades educativas especiales a la hora de implementar prácticas inclusivas. Del mismo modo, uno de los participantes en un grupo de discusión vinculaba su función como especialista con un mayor conocimiento teórico basado en la educación especial: “Tengo claro que nos hace falta un mayor conocimiento sobre las discapacidades para atender sus necesidades” (FDE_06). La desprofesionalización del docente y su conversión en un mero técnico con fines de progreso curricular evidencia esta lógica del mercado y del resultado como fin último de la educación. La siguiente nota del diario del investigador muestra esta desprofesionalización:

“Su perspectiva docente se reduce a lograr el progreso curricular del alumno/a. Les sirve para justificar la falta de formación específica sobre discapacidades o trastornos, o la necesidad de un apoyo individual, aunque conlleve segregación o exclusión /.../ deberían liderar la agenda inclusiva, pero la identidad profesional que adquieren/asumen, o que se les trasmite, puede estar contribuyendo justo a lo contrario” (Diario del investigador_2020)

El último rasgo identificado en el análisis se relaciona con la equidad. Siguiendo con la influencia neoliberal en la finalidad de la educación, Hardy y Woodcock (2015) analizan cómo la OCDE, tomando como referencia la equidad, presenta la inclusión como una cuestión de adquisición de habilidades y conocimientos para que el alumnado sea social, cultural y económicamente productivo. Se muestra como ejemplo una nota del diario del investigador:

“Hoy han debatido en grupos sobre la equidad y la igualdad de oportunidades. Una de las participantes indicaba que la equidad podría conllevar consecuencias discriminatorias, sin

embargo, otro participante destacaba que su objetivo era la inserción laboral, y tendría que hacer todo lo necesario para que sus alumnos/as estén preparados para el futuro” (Diario del investigador_2019).

Los extractos podrían mostrar un futuro profesorado especialista comprometido con la educación inclusiva, pero mediante la reformulación de las cuestiones de equidad bajo parámetros económicos (Hardy y Woodcock, 2015) y prácticas neoliberales (Bubaker, 2021). Junto con esta finalidad neoliberal, las prácticas educativas asentadas en el modelo del déficit también han dado forma a este pensamiento tradicional basado en la educación especial.

3.2. Práctica educativa asentada en el modelo del déficit

El análisis también ha permitido identificar la existencia de una práctica educativa asentada en el modelo del déficit. El modelo del déficit implica una respuesta individual y diferencial docente que utiliza como referencia lo que el alumnado no puede hacer, su trastorno o discapacidad, sin atender cuestiones relacionadas con el contexto y sus barreras. Se muestra en un ejemplo del diario de campo una conceptualización de la educación inclusiva basada en referencias al déficit o categorías:

“Para ellos y ellas hablar de educación inclusiva es hablar de trastornos, discapacidades, problemas, deficiencias, especialistas... ponen el foco en el “problema” del alumno/a, en la mejor respuesta al “problema”. Su rol parece ser el de encargados/as de hacer que estos alumnos/as encajen mejor en la escuela, en “normalizarlos” ... como suelen decir” (Diario del investigador_2019).

La primera parte del extracto muestra la asociación entre educación inclusiva y el déficit y la persistencia de un modelo tradicional centrado en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos (Gallego et al., 2018). Los conceptos de “discapacidad” o “deficiencia” son una evidencia. Sin embargo, la segunda parte del extracto muestra también el concepto de “normal” o la acción de “normalizar”. Estas referencias de la educación inclusiva como una búsqueda de la normalidad (Sapon-Shevin, 2013) han sido identificadas en el trabajo de campo de forma recurrente. Esta práctica toma como referencia la concepción del “alumno/a ideal” y consecuentemente una noción del “alumno/a no ideal” que implica la atribución al alumnado de una identidad subordinada (Liasidou, 2015). Se muestran más ejemplos obtenidos en las entrevistas: “diversidad es todo lo que no se considera como normal” (FDE_24_2019) o “/.../ normalizar al alumno para que pueda seguir el ritmo de la clase” (FDE_12_2020). Las y los futuros especialistas adoptan una posición inclusiva basada en la normalización (Gilor y Katz, 2018) que ha contribuido a silenciar la diversidad generando patrones que no son “normales”, pero sí “hegemónicos”, y en los cuales la idea homogénea de normalidad excluye (Belavi y Murillo, 2020) y se presenta como un obstáculo para la educación inclusiva (Sapon-Shevin, 2013). La presencia en el subconsciente social de una concepción de la educación basada en la existencia del “alumno ideal” es evidente. Este concepto de “alumno ideal” se presenta como un constructo ideológico mediatizado social y culturalmente que supone desiguales relaciones de poder (Liasidou, 2014). El futuro profesorado especialista pone el foco sobre el alumno/a y las distintas categorías de clasificación de trastornos y discapacidades (Artiles, 2020), apartando el foco de las características escolares o sociales que pueden producir las dificultades (Dyson, 2010). En el sentido presentado, el futuro profesorado especialista, pese a ser una figura clave en el desarrollo de la agenda inclusiva, puede estar considerando la educación inclusiva

desde las lógicas de una práctica educativa asentada en el modelo del déficit. Desde esta óptica su interés se centra en buscar un emplazamiento para el alumnado y en ofrecer los ajustes que necesite para ese emplazamiento sin considerar el estigma y etiquetado que puede implicar.

3.3. Práctica basada en la exclusión

Por último, el análisis recoge la aceptación inconsciente y naturalizada por parte del futuro profesorado especialista de las lógicas de una práctica basada en la exclusión. Desde esta lógica, su práctica se guía por: (i) la necesidad de una respuesta individual y diferenciada y (ii) la importancia de atender las necesidades del alumnado mediante una provisión de recursos especializada. Por un lado, el futuro profesorado especialista acepta las lógicas de una práctica educativa basada en la exclusión mediante la respuesta individualizada. Tomando como referencia estas lógicas, asumen una identidad o rol que en nombre de la inclusión puede generar exclusión (Liasidou, 2015). Estos resultados corroboran estudios como los de Gallego et al. (2018) y la consideración de los sistemas de apoyo en las escuelas como sistemas que pueden facilitar u obstaculizar la inclusión educativa. La necesidad de recursos o la importancia del progreso y bienestar del alumnado son razones utilizadas para justificar la exclusión a través de una respuesta individualizada y diferenciada: “/.../ intentas trabajar con todos dentro del aula, pero a veces el alumno por sus características no puede seguir el ritmo /.../, debes hacerlo fuera” (FDE_01_2021). Las notas del diario de campo también reflejan esta aceptación del trabajo diferenciado sin un cuestionamiento acerca de sus consecuencias: “Justifican un trabajo individual y diferenciado para algunos alumnos, pero no se cuestionan si pueden estar generando exclusión o discriminación con ello, no hay un cuestionamiento de sus consecuencias” (Diario del investigador_2021).

Asociada con esta respuesta individual y diferenciada que puede generar exclusión se relaciona la justificación de una provisión de recursos especializados como son las y los especialistas. Se muestran evidencias obtenidas en los relatos individuales: “Los alumnos que tenían necesidades especiales eran sacados del aula y tratados por especialistas para atender mejor sus necesidades” (FDE_18_2019) o “No creo que a algunos niños se les pueda tratar en un centro ordinario, faltan especialistas... además se bajaría a un nivel más bajo” (FDE_19_2019). Varias conclusiones se pueden obtener de los ejemplos. En primer lugar, la consideración de la figura del especialista como el encargado de ofrecer una respuesta diferencial al alumnado que presenta una necesidad educativa especial o discapacidad. En segundo lugar, la asunción de que la presencia de determinados alumnos y alumnas en el aula de referencia puede implicar una carga (Spratt y Florian, 2013). En este sentido, las diferentes concepciones y prácticas educativas en los centros educativos para atender a la diversidad identificadas por Gallego et al. (2018), entre las que se destacan modelos que asocian la diversidad con determinados grupos de alumnado, pueden contribuir a esta cuestión. Por último, la creencia de que esta figura es la única que posee los conocimientos específicos necesarios para atender a determinadas necesidades. Todas estas cuestiones dan forma a un “sentido común” que conlleva una pseudoversión de la educación inclusiva que naturaliza la exclusión y la distinción entre lo ordinario o normal y lo especial. Este pensamiento mayoritario supone la aceptación de una práctica basada en la exclusión al diferenciar entre alumnado “normal” y “especial”, aula “ordinaria” y “especial”, o docente “ordinario/generalista” y “especial”.

Como se refleja en el siguiente ejemplo obtenido en una entrevista, se aceptan de forma consciente e inconsciente, se naturalizan y se justifican situaciones de injusticia y desigualdad como algo natural e inevitable: “Como especialista no quieres contribuir a esa exclusión, pero al final, por las personas y como está montado el sistema educativo la generas” (FDE_07_2021).

4. DISCUSIÓN

Investigar sobre la educación inclusiva y la reducción de la exclusión (Parrilla, 2013) en búsqueda de la transformación conduce muchas veces a la formación inicial del profesorado (Fernández de la Iglesia et al., 2013). Los resultados muestran la necesidad de que la formación inicial adquiera un mayor compromiso por la justicia social (Spratt y Florian, 2013) y no se convierta en un obstáculo para la educación inclusiva (Lacruz et al., 2021a). Sin embargo, esta tarea no es fácil.

La finalidad de esta investigación ha sido identificar las lógicas que, en el futuro profesorado especialista, dan forma a un pensamiento mayoritario basado en la educación especial a la hora de conceptualizar la educación inclusiva. En la línea de Gramsci (1971) y su explicación del proceso de hegemonía cultural, existe un sistema de valores, creencias y actitudes o un “sentido común” que mantiene el status cultural y social en la cuestión de la educación inclusiva. Investigar e identificar los rasgos de este “sentido común” o sistemas de valores y creencias del futuro profesorado especialista puede contribuir a cambios en la formación inicial del profesorado que contribuyan al desarrollo de la educación inclusiva como un proceso contra-hegemónico. Los hallazgos corroboran estudios previos (Gajardo y Torrego, 2020; Gilor y Katz, 2018; Lacruz et al., 2021b; Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024; Pérez-Castejón, 2023; Rice, 2020). Por un lado, se muestra de forma general la presencia del modelo neoliberal en todas las dimensiones de la educación (Ocampo, 2016). De forma particular, la existencia en el subconsciente del futuro profesorado especialista de una finalidad de la educación neoliberal en la que lo importante son los resultados y el rendimiento (Ball, 2012). En este sentido, la performatividad ha dado forma a unas creencias y una identidad docente que pone el foco de atención sobre la medida, la comparación y el resultado (Ball, 2016). El futuro profesorado especialista, usando parámetros económicos como referente, puede llegar a aceptar, naturalizar y justificar determinadas prácticas no inclusivas por la importancia de alcanzar resultados. Estos hallazgos corroboran trabajos previos como el de Hardy y Woodcock (2015) en su consideración de la equidad como una mera adquisición de habilidades del alumno/a para ser productivo en la sociedad. Los futuros especialistas, bajo esta cultura performativa, optan por una equidad neoliberal en la conceptualización de la educación inclusiva. Se posicionan por una igualdad de oportunidades que termina responsabilizando al alumno/a del fracaso del sistema (Murillo y Martínez-Garrido, 2020). Estas cuestiones evidencian la importancia de cambios en la formación inicial hacia su consideración como un espacio desde el que ofrecer a las y los docentes en formación la oportunidad de cuestionar críticamente la influencia neoliberal en: (i) la finalidad de la educación y los valores que le dan forma, y (ii) la identidad o rol del especialista a la hora de contribuir a mantener y reproducir este “sentido común” (Gramsci, 1971). Es decir, un espacio desde el que atender el papel que desempeñan las ideologías hegemónicas en las creencias (Ocampo, 2016; Ohito y Oyler, 2017),

reorientando el interés hacia y en el desarrollo de procesos de toma de conciencia social del futuro profesorado (Vigo-Arrazola et al., 2019). Una formación inicial que contribuya a la consideración de los docentes como intelectuales públicos (Giroux, 2013), en su propia consideración y en sus prácticas, en lugar de como técnicos (Ball, 2016), como actores y actrices principales a la hora de tomar una posición crítica.

Por otro lado, el análisis realizado ha permitido identificar cómo el modelo del déficit y las prácticas basadas en la exclusión se constituyen como referentes o marco teórico de interpretación por los futuros especialistas. Las evidencias muestran la relación que se establece entre la educación inclusiva y la educación especial (Rice, 2020), el uso como marco interpretativo del modelo del déficit (Artiles, 2020; Pérez-Castejón y Vigo-Arrazola, 2024) y una forma de interpretar la educación inclusiva basada en el concepto de integración (Lacruz et al., 2021b). Utilizando estos referentes que dan forma a este “sentido común” de la educación especial, las y los futuros especialistas sitúan el problema en el alumno/a usando como referencia la ideología de la normalidad. Estos resultados confirman el estudio de Gilor y Katz (2018) y la existencia de una idea hegemónica de normalidad que excluye (Belavi y Murillo, 2020). El uso de estos referentes teóricos hegemónicos contribuye a que el futuro profesorado especialista pueda naturalizar y justificar situaciones de injusticia (Méndez-Núñez y Murillo, 2017). En este sentido, hacer referencia a los marcos teóricos de interpretación y sus implicaciones es hacer referencia de nuevo al papel de la formación inicial. Sin embargo, estudios en el contexto español como los de Muntaner et al. (2021) y Sánchez-Serrano et al. (2021) muestran una formación inicial que sigue evidenciando rasgos dominantes de la educación especial y un interés mayoritario en las discapacidades, dejando al margen o de forma anecdótica otros tipos de diversidades. De igual forma, el carácter problemático de una formación inicial del profesorado que diferencia entre profesorado generalista y especialista debe ser una cuestión que se debe considerar (Sapon-Shevin, 2013; Vigo-Arrazola et al., 2019).

Frente a ello, la formación inicial puede, en primer lugar, contribuir al desafío de la educación inclusiva ofreciendo un marco teórico común sobre la educación inclusiva (Walton y Rusznyak, 2020). En segundo lugar, presentarse como un espacio desde el que cuestionar y desafiar la presencia de un pensamiento hegemónico (Gramsci, 1971) que incluye a las mismas estructuras que generan procesos de exclusión (Ocampo, 2016). Sin embargo, además de cuestionar, la formación inicial debe generar oportunidades para una construcción crítica de conocimiento (Walton y Rusznyak, 2014). Una construcción crítica de conocimiento que puede contribuir al proceso de cuestionamiento de un “sentido común” sobre la educación inclusiva constituido como una forma de mantener la hegemonía al justificar, legitimar o suprimir discursos (Gramsci, 1971). La modificación de ese “sentido común” exigirá un proceso contra-hegemónico. En este sentido, y relacionado con la finalidad de la educación, Biesta (2009) establece unas funciones de la educación que se presentan interconectadas. El autor presenta una función de la educación calificadora, que pone el foco en los conocimientos y habilidades, una función social, relacionada con la transmisión cultural y de valores y, por último, una función relacionada con la subjetivación. La subjetivación implica contribuir a la agencia del individuo, a que sea más autónomo y crítico en su pensamiento. Frente a un “sentido común” basado en la educación especial a la hora de pensar en la educación inclusiva, puede ser necesario repensar la formación inicial para contribuir al proceso de subjetivación o intelectualización del futuro docente. Este proceso puede ayudar a

constituir la educación inclusiva como un proceso contra-hegemónico frente a una cultura e ideología dominante (Gramsci, 1971) que se presenta como una resistencia para el cambio de paradigma.

5. CONCLUSIONES

Como investigadores comprometidos por cambiar la realidad y construir una mejor sociedad a través de la formación inicial, el objetivo de este trabajo ha sido identificar las lógicas y los rasgos que dan forma al pensamiento hegemónico de la educación especial a la hora de conceptualizar la educación inclusiva. Las implicaciones prácticas de esta investigación invitan a repensar la formación inicial del futuro profesorado especialista como un espacio que permita, tomando como referencia a Gramsci (1971), el desarrollo de la educación inclusiva como un proceso contra-hegemónico a través de un proceso de toma de conciencia no individual, sino colectivo en la forma de una educación crítica y liberadora. La intención de este trabajo no ha sido generalizar ni trasladar los hallazgos de un contexto a otro. Las limitaciones y a la vez potencialidad de la muestra reducida, así como las diferencias en los diferentes contextos evidencian la necesidad de seguir investigando acerca del pensamiento tradicional de la educación especial. Futuras líneas de investigación invitan a explorar este pensamiento en el profesorado generalista en activo y en la formación inicial.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es parte de una tesis doctoral en curso. La Universidad de Zaragoza financia esta investigación a través de los siguientes Proyectos de Investigación e Innovación:

- PIIDUZ 197_2021 “Investigación e innovación para la Justicia Social con y desde la formación de y del profesorado”
- PIIDUZ 551_2022 “Innovación desde la investigación en educación inclusiva para una formación crítica del profesorado”
- PIIDUZ 4799_2023 “Innovación en educación inclusiva y justicia social en la formación inicial desde procesos de concientización e intelectualización”

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán-Rubio, J. A., Arnaiz Sánchez, P. y Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1966>
- Ansari L., Zetlin, A. y Osipova, A. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5), 687-703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. Recuperado a partir de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>

- Artiles, A. (2020). Inclusive education in the 21st century: Disruptive interventions. *The Educational Forum*, 84, 289-295. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1831821>
- Ball, S. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Ball, S. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1.129-1.146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barden, S. y Cashwell, C. (2014). International Immersion in Counselor Education: A Consensual Qualitative Research Investigation. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(1), 42-60. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2014.00043.x>
- Beach, D. y Dyson, A. (Eds.). (2016). *Equity and Education in cold climates, in Sweden and England*. Tufnell Press.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO.
- Bubaker, E. (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. *Globalisation, Societies and Education*, 19(5), 610-624. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369>
- Buenestado-Fernández, M., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E.F. y Jiménez Millán, A. (2023). ¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98, 395-417. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94750>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Cutrer-Párraga, E., Hall-Kenyon, K., Ellsworth E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E. y Beer, T (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26(4), 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 143(3), 396-415. <https://doi.org/10.1017/S1744552317000532>
- Dennis, B. (2018). Tales of working without/against a compass: Rethinking ethical dilemmas in educational ethnography. En D. Beach, C. Bagley y S. Marques da Silva (Eds.). *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 51-70). Wiley.
- Donoghue, M. (2018). Beyond Hegemony: Elaborating on the Use of Gramscian Concepts in Critical Discourse Analysis for Political Studies. *Political Studies*, 66(2), 392-408. <https://doi.org/10.1177/0032321717722362>
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective. *Revista Educación Inclusiva* 3(1), 69-96. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/213/207>

- Fernández de la Iglesia, C.J., Fiuza, M.J. y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1977>
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(1), 11-38. Recuperado a partir de: <https://revistas.uam.es/repes/article/view/12187>
- Gallego Vega, C.G., Toledo, A.J. y Vélez, C.C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2131>
- Gilor, O. y Katz, M. (2018). From normalisation to inclusion: effects on pre-service teachers' willingness to teach in inclusive classes. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1559365>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 2, 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Pearson
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. International Publishers.
- Guðjónsdóttir, H. y Óskarsdóttir, E. (2020). Dealing with diversity: debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education* 43(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2021a). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23(1), 53-63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz, P. y Tarraga-Mínguez, R. (2021b). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Liasidou, A. (2014). Social Justice in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. Springer.
- Lundahl, L., Arreman, I., Holm, A. y Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4, 497-517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Martínez, C.R. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F.J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1).

<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

- Muntaner-Guasp, J., Bartomeu, A. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación Inicial En inclusión en los Grados De Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 9-27.
<https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 18(4), 5-8. Recuperado a partir de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>
- Ocampo, A. (2016). Introducción. En *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 12-13). Centro de Estudios Lat. de Educación Inclusiva.
- Ohito, E. y Oyler, C. (2017). *Feeling Our Way Toward Inclusive Counter-Hegemonic Pedagogies in Teacher Education*. En L. Florian y N. Pantić (Eds.). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 2 (pp. 183-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_13
- Parrilla, Á. (2008). Inclusive Education in Spain: A view from Inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7_3
- Parrilla, Á. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1964>
- Pérez-Castejón, D. (2023). Practices and intellectual requirements for attaining inclusive education and social justice in Initial Teacher Education: ethnography. *Ethnography and Education*, 18(1), 112-126. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2186740>
- Pérez-Castejón, D. y Vigo-Arazola, M.B. (2024). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 178-195. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>
- Ricci, L.A. y Fingon, J.C. (2017). Faculty Modeling Co-Teaching and Collaboration Practices in General Education and Special Education Courses in Teacher Preparation Programmes. *American Journal of Education*, 4(4), 351-362.
<https://doi.org/10.30958/aje.4-4-4>
- Rice, B.M. (2020). Opportunities for Inclusive Practice: The Stories Our Students Tell. En M.K.E. Thomas, L. Heng y P. Walker (Eds.). *Inclusive Education Is a Right, Right?* (pp. 132-144). Brill.
- Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y del Río, A.Z. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 311-340.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224.
<https://doi.org/10.1177/088840641770096>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1969>
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart y Winston

- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1975>
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- Vigo, B., Dieste, B. y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Walton E. y Rusznyak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 957-974. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.872203>
- Walton, E. y Rusznyak, L (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>