

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DESARROLLO SOSTENIBLE. UNA LLAMADA URGENTE A PENSARLAS JUNTAS

Gerardo Echeita Sarrionandia^a y Diego Navarro Mateu^b

Fechas de recepción y aceptación: 15 de septiembre de 2014, 14 de octubre de 2014

Resumen: En este artículo se pretende reflexionar acerca de dos conceptos importantes para la configuración de un proyecto social con equidad; la educación inclusiva y el desarrollo sostenible, puesto que sin una garantía de sostenibilidad, la inclusión educativa, al igual que cualquier otro principio o valor, carece de sentido; no dispondría del substrato ambiental mínimo requerido para poder llevar a cabo cualquiera de las acciones humanas. Desde el punto de vista de la sostenibilidad se recuerdan conceptos como “los límites del planeta” (Folke, 2013) y los consiguientes indicadores de este, así como su relación con otros límites sociales (Ratworth, 2013). Por otra parte, se presenta la tercera edición del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2011), en el que se introduce un conjunto de valores sobre los que sustentar la construcción de la educación inclusiva, en forma de prácticas, culturas y políticas educativas. Precisamente, uno de los valores es la sostenibilidad. En la misma obra se desarrolla un currículum para la sostenibilidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, sostenibilidad, valores inclusivos, currículum para la sostenibilidad.

^a Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

^b Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella (Valencia), España.

E-mail: diego.navarro@ucv.es



Abstract: This article aims to reflect on two important concepts for developing an equity social project; inclusive education and sustainable development, since without a guarantee of sustainability, inclusive education like any other principle or value is meaningless; since it would not have the minimal environmental substrate required to perform any human actions. Regarding sustainability, concepts like “planetary boundaries” (Folke, 2013), and related indicators and their relationship to other social boundaries (Ratworth, 2013), are considered. On the other hand, also resume the foundations of the third edition of the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2011), in which there are a set of values that nourish the construction of inclusive education in the form of practical, cultural and educational policies. Among those values one is sustainability. Also there is a proposal for thinking how ought to be a curriculum for sustainability.

Keywords: Inclusive Education, sustainability, inclusive values, curriculum for sustainable development.

1. INTRODUCCIÓN. UN PLANETA INSOSTENIBLE, UN MUNDO DE EXCLUSIÓN

La temática de la educación inclusiva no deja de crecer y suscitar interés y controversias entre investigadores, políticos y prácticos. Ese carácter controvertido depende en buena medida del hecho de que mientras para algunos se trata de un concepto ambiguo y mal definido, que se percibe como una cuestión, sobre todo, cercana a la preocupación por algunos estudiantes en mayor riesgo de exclusión, para otros es, sobre todo, una “filosofía educativa” (Goransson y Nilholm, 2014) global que debería configurar los sistemas educativos “del futuro”, y finalmente un “asunto político” (Slee, 2011: 73) que tiene que ver con agobiantes cuestiones ideológicas/políticas sobre: “¿Qué tipo de mundo deseamos? ¿Es un mundo en el que podamos racionalizar cómodamente la exclusión y la segregación de diferentes grupos de personas? ¿Cuál es la naturaleza de la justicia y la democracia? ¿Acaso no se aplica esto a las personas que consideramos con n.e.e.?”.

Aunque ambas miradas no son incompatibles (¡ni mucho menos!), resulta bastante obvio que a lo que sí conduce cada una de estas *perspectivas* es a políticas y prácticas educativas muy diferentes, sobre todo en relación con su objetivo y ambición. En todo caso, nosotros nos sentimos cómodos poniendo el énfasis en la necesidad de adoptar una mirada poliédrica y comprensiva sobre la educación inclusiva (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013) y con una actitud de continua reflexión crítica sobre nuestras propias concepciones y prácticas investigadoras (Echeita, Martínez, Sandoval y Simón, en prensa).

En este texto lo que queremos es llamar la atención sobre una de esas facetas de la inclusión educativa que con frecuencia queda eclipsada por otras más cotidianas entre



las preocupaciones del profesorado y las administraciones educativas competentes en el asunto. Nos referimos a la crucial relación entre *inclusión* y *sostenibilidad*.

Dicho de manera sencilla y cruda: si nuestro modo de vivir actual se prolonga sin control y hace nuestro planeta insostenible, el debate sobre “la inclusión” dejará de tener sentido, pues no habrá un mundo en el cual poder vivir y participar con equidad. No podrá haber un contexto social sobre el que llevar a cabo “la inclusión” de aquellos miembros en situación de vulnerabilidad. También podríamos decirlo de otro modo. Es condición *sine qua non* para la inclusión (aunque no suficiente) educar, sobre todo, a las futuras generaciones (aunque también, por supuesto, a las que ahora ya somos adultos) para que el desarrollo de su modo de vida (¡no como pasa ahora con el nuestro!) les permita “satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (CMMAD, 1987, citado por Engelman, 2013: 27). Un concepto amplio y ecosocial del *desarrollo* que va mucho más allá de las meras consideraciones relativas solamente al crecimiento de la economía y del que Amartya Sen (1998) es uno de sus más preclaros exponentes y defensores.

Por esa razón debemos felicitarnos por el hecho de que este importante asunto haya llegado finalmente a la esfera educativa, tanto de la mano de quien tiene el mandato de promover internacionalmente “la educación, la ciencia y la cultura” (UNESCO, 2012), como de autores que, precisamente, son reconocidos por su influencia en todo lo relativo a la educación inclusiva. Tal es el caso de los profesores Mel Ainscow y Tony Booth, quienes –sobre todo de la mano del profesor Booth– han repensado su bien conocido *Index for Inclusion* con motivo de su tercera edición (Booth y Ainscow, 2011), poniendo el acento en la importancia del *valor de la sostenibilidad* y trasladando esa preocupación a la tarea de repensar el currículum escolar para que desde este se aborde tan crucial asunto.

Partiendo de estas consideraciones, en primer lugar, haremos una breve incursión en el asunto de la *sostenibilidad*, no tanto como expertos, ¡que en absoluto lo somos!, como con la intención de sumar nuestra humilde voz a la urgente necesidad de adquirir conciencia de su relevancia y trascendencia. En segundo lugar, pasaremos a resumir los principales aportes que en materia de *sostenibilidad* e *inclusión* realizan en su obra Booth y Ainscow (2011), y que colegas del Consorcio para la Educación Inclusiva (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>) hemos traducido al español y adaptado y que pronto verá la luz gracias a la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (<http://www.oei.es/educacion.php>) y de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) (<https://www.fuhem.es/ecosocial/>), dos instituciones que también comparten la urgencia de esta doble e interconectada temática. Esta segunda parte nos permitirá, de paso, volver a compartir algunas reflexiones generales sobre el significado sentido que tiene para nosotros la *educación inclusiva*.



2. APUNTES SOBRE SOSTENIBILIDAD

El interrogante de si la civilización puede seguir por la misma senda sin mirar sus posibilidades de bienestar futuro es la cuestión de fondo del dilema medioambiental del mundo actual. Tras las fracasadas cumbres internacionales ambientales y sobre el clima, con unos gobiernos nacionales que no adoptan medidas acordes al riesgo de un cambio ambiental catastrófico, ¿existen todavía vías que permitan a la humanidad modificar las conductas actuales para hacerlas más sostenibles? ¿Es aún posible la sostenibilidad? Si la humanidad no logra alcanzar la sostenibilidad, ¿cuándo y cómo terminaran las tendencias insostenibles? ¿Y cómo viviremos esos finales y después de ellos? Independientemente de los términos utilizados es preciso que formulemos estas duras preguntas. De no hacerlo nos arriesgamos a la autodestrucción (Engelman, 2013: 28-29).

Aunque bien sabemos que algunas personas y grupos siguen negando la realidad de los cambios medioambientales y sus causas y otros contraponen sostenibilidad y empleo¹, nosotros sí creemos en la solidez de los argumentos y los indicadores que nos advierten del catastrófico riesgo con el que estamos jugando y que con tan cruda claridad denuncian Engelman y otros muchos investigadores y analistas, cuyos trabajos están tan oportunamente recogidos en los informes anuales que produce el Worldwatch Institute y que regularmente publica en España FUHEM/Ecosocial (web).

Compartimos la reflexión de Engelman (2013: 27) de que el uso del concepto de sostenibilidad, tan extendido en los últimos años, podría correr el riesgo de perder su fuerza para el cambio, toda vez que hoy lo vemos aplicado a cuestiones que van desde la urgencia de reducir de modo drástico la producción de gases de efecto invernadero, hasta la propaganda de las grandes compañías áreas en la que nos cuentan que han introducido en sus vuelos (¡sobre todo de la clase turística!) “recipientes sostenibles” para su servicio de *catering*. Nosotros nos quedamos como marco de referencia para nuestros análisis con la definición que glosábamos en la introducción y que apareció en el informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD), fruto de la conferencia desarrollada en 1987 “Nuestro Futuro Común”. Fue en ella donde la primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland y los demás comisarios declararon que el desarrollo sostenible “satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.

¹ En una reciente “carta abierta” de las grandes empresas europeas siderúrgicas a los gobiernos europeos, estas, reconociendo la existencia del dilema entre empleo y sostenibilidad, han pedido “que el nuevo marco político europeo en materia de energía y lucha contra el cambio climático para 2030 no ponga en peligro los millones de puestos de trabajo que dependen de la industria siderúrgica en Europa”. Disponible en: <http://spain.arcelormittal.com/news-and-media/news/2014/octubre/60-ejecutivos-siderurgia.aspx>.



Con el tiempo los expertos han ido aprendiendo que para que la sostenibilidad tuviera sentido debería vincularse a definiciones, sistemas de medición e hitos claros y rigurosos, pues de lo contrario sería aún más difícil de lo que ya es convencer a la mayoría de la población de que piense “con qué derecho las generaciones presentes están mejorando su suerte a cuenta de hacer más difícil e incluso imposible, que puedan hacer lo mismo las generaciones futuras” (Engelman: 2013: 32). Esas preocupaciones son las que han llevado a plantear conceptos como “los límites del planeta” (Folke, 2013) y los consiguientes indicadores de este, así como su relación con otros límites sociales (Ratworth, 2013), igualmente medibles y que tomados en conjunto (gráfico 3.1. del trabajo de Ratworth, pág. 67) sirven para definir el espacio justo y seguro en el que la humanidad deberíamos poder vivir:

Combinar de este modo los límites planetarios y sociales proporciona una nueva perspectiva sobre el desarrollo sostenible (...). Este marco combina ambas cosas, creando un espacio delimitado tanto por los derechos humanos como por la sostenibilidad ambiental, reconociendo a la vez numerosas interacciones complejas y dinámicas entre los distintos límites (Ratworth, 2013: 67).

Por lo que respecta a los “límites del planeta”, se trata de un enfoque que permite comprender mejor la importancia de la biosfera y de cómo su funcionamiento contribuye a mantener el desarrollo social y económico:

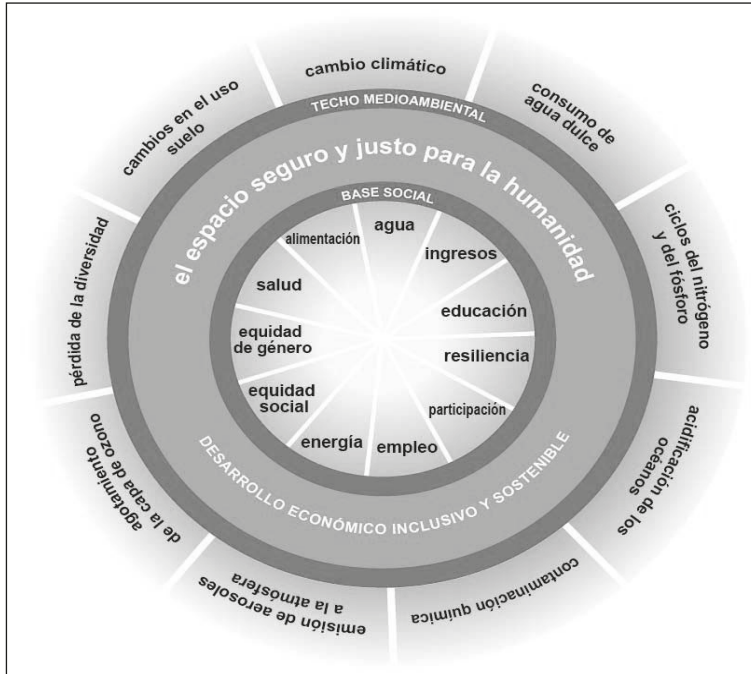
Pretende hacer visibles los condicionamientos biofísicos de un estado similar al del Holoceno², el único del que podemos estar seguros que garantizará un entorno propicio para que puedan seguir desarrollándose las sociedades humanas. Han sido identificados nueve límites planetarios (tabla 1) (...). Es preciso evitar superar ciertos límites que nos situarían en una zona de incertidumbre donde pueden existir umbrales críticos (...) (Folke, 2013: 55).

Pues bien, como se recoge en la tabla 1, que reproducimos del trabajo de Folke (2013: 56), ¡tres de ellos ya han sido sobrepasados!: el cambio climático, el ritmo de extinción de la biodiversidad y el ciclo del nitrógeno (que comparte límite con el ciclo del fósforo!

² El holoceno (del griego *holos*, ‘todo’, y *kainos*, ‘reciente’: la era totalmente reciente), una división de la escala temporal geológica, es la última y actual época geológica del período Cuaternario y que hasta la fecha es el estado relativamente estable entre procesos interrelacionados, como la regulación del clima, el ciclo del agua y el ciclo del nitrógeno, que ha resultado tan beneficioso para la humanidad durante los últimos 10.000 años. (Basado en información de la Wikipedia).



FIGURA 1
Un espacio justo y seguro para la humanidad



Fuente: Extraído de Ratworth (2013: 67).

TABLA 1
Nuevos límites planetarios

Proceso del sistema terrestre	Parámetros	Límite propuesto	Situación actual	Valor pre-industrial
Cambio climático	Concentración atmosférica de dióxido de carbono (partes por millón en volumen)	350	387	280
	Cambio en forzamiento radiativo (varios por metro cuadrado)	1	1,5	0
Ritmo de extinción de biodiversidad	Ritmo de extinción (número de especies por millón de especies y año)	10	>100	0,1-1

<i>Proceso del sistema terrestre</i>	<i>Parámetros</i>	<i>Límite propuesto</i>	<i>Situación actual</i>	<i>Valor pre-industrial</i>
Ciclo del nitrógeno (comparte límite con el ciclo del fósforo)	N2 extraído de la atmósfera para uso humano (millones de toneladas anuales)	35	121	0
Ciclo del fósforo (comparte límite con el ciclo del nitrógeno)	Cantidad de P que se incorpora a los océanos (millones de toneladas anuales)	11	8,5-9,5	-1
Agotamiento del ozono estratosférico	Concentración de ozono (Unidades Dobson)	276	283	290
Acidificación de los océanos	Saturación media global de aragonita en las aguas superficiales	2,75	2,90	3,44
Utilización mundial de agua dulce	Consumo de agua dulce por el ser humano (km ³ anuales)	15	11,7	bajo
Cambios de uso del suelo	Porcentaje mundial de tierras convertidas en cultivos	15	11,7	bajo
Contaminación atmosférica por aerosoles	Concentración de partículas en la atmósfera, por regiones	Sin determinar		
Contaminación química	Por ejemplo, cantidades emitidas al medio ambiente global, o concentración en este de contaminantes orgánicos persistentes, plásticos, disruptores endocrinos, metales pesados y residuos nucleares, o sus efectos en el funcionamiento de los ecosistemas y el Sistema Tierra	Sin determinar		

*Los límites de los procesos resaltados en gris han sido ya traspasados

Fuente: Folke (2013: 56).

Al mismo tiempo sabemos también lo que está ocurriendo con respecto al “suelo social”. Una primera evaluación basada en datos internacionales indicaría que la humanidad está cayendo muy por debajo de ese mínimo social en ocho aspectos para los que contamos con indicadores comparativos (tabla 2).

Es cierto que existe un rango de incertidumbre ante tan catastróficas previsiones, en buena medida vinculado a la capacidad humana para hacer frente con creatividad a los desafíos de todo tipo con los que se ha ido topando, en este caso además apoyada por el impresionante desarrollo de las tecnologías de la información.



TABLA 2
Nuevos límites planetarios

<i>Suelo social</i>	<i>Indicadores que ilustran la situación de privación a nivel mundial</i>	<i>Porcentaje de la población</i>	<i>Año</i>
Seguridad alimentaria	Población desnutrida	13	2010-2012
Ingresos	Población que vive con menos de 1,25 dólares diarios (paridad de poder adquisitivo)	21	2005
Agua y saneamiento	Población sin acceso a una fuente de agua potable mejorada	13	2008
	Población sin acceso a saneamiento mejorado	39	2008
Sanidad	Población sin acceso habitual a medicamentos esenciales	30	2004
Educación	Niños sin escolarizar en primaria	10	2009
	Analfabetismo entre los 15 y los 24 años	11	2009
Energía	Población sin acceso a la electricidad	19	2009
	Población sin acceso a instalaciones limpias para cocinar	39	2009
Igualdad de género	Diferencia de empleo en trabajos remunerados (excluyendo la agricultura) entre hombres y mujeres	34	2009
	Diferencia de representación en los parlamentos nacionales entre hombres y mujeres	77	2011
Igualdad social	Población de los países con grandes desigualdades de rentas	33	1995-200
Participación	Población de países que no permiten la participación política o la libertad de expresión (según su imagen en las encuestas)	Sin determinar	
Empleo	Mano de obra que carece de un empleo digno	Sin determinar	
Resiliencia	Población que padece múltiples aspectos de la pobreza	Sin determinar	

Fuente: Extraído de (Ratwork, 2013: 68).

No hay forma de saber que invenciones aparecerán y revolucionarán nuestras formas de vida, y quizás minimicen nuestros impactos. Quizás las corrientes oceánicas o la fusión en frío ofrezcan un suministro energético seguro, neutro en términos climáticos y eficientemente inagotables. No hay base suficiente para afirmar con una certeza petulante que nos enfrentamos a una catástrofe. Sin embargo, a la vista del daño provocado y del que estamos causando cada vez más intensamente a la atmósfera, a los océanos, a los suelos, a las pesquerías y a la propia vida, confiar en unos resultados tan optimistas en todo el escenario ambiental requiere una fe casi religiosa (Engelman, 2013: 43).



Todo ello no hace sino poner en evidencia, como tantas veces ha denunciado Sen (1998), en primer lugar, lo profundamente desigual e insostenible que ha sido el modelo de desarrollo mundial seguido hasta el momento y, en segundo lugar, la importancia de pasar de un simple sistema de medición monetaria a otro que incluya los aspectos naturales y sociales.

Pero hay un análisis que resulta insoslayable y que nos servirá para reclamar un papel fundamental de la *educación escolar* (en lugar de *confiar religiosamente* en que el futuro será mejor), en la tarea de intentar revertir esta situación.

Acabar, por ejemplo, con la pobreza de los 7.000 millones de habitantes que la sufren o con la carencia de electricidad que afecta al 19% de la población mundial no tiene por qué representar una presión importante sobre los límites del planeta. ¿Cuál es entonces la causa de mayor presión sobre los límites planetarios en la actualidad?, se pregunta Raworth (2013: 69): el excesivo nivel de consumo del 10% más rico aproximadamente de la población mundial (en el que nos encontramos), que acapara el 57% de los ingresos mundiales y que mantiene un modelo de producción basado en un elevado consumo de recursos de las empresas que producen bienes y servicios para esa minoría.

Tenemos entonces que empezar, desde la educación primaria hasta la universidad, a preparar a nuestros jóvenes para que adquieran conciencia de estos hechos y sus implicaciones y, después, a dotarlos, como diría Senn (1998), de *capacidades* (saberes, formas de hacer y valores) que les capaciten mejor que lo que hemos estado nosotros y las generaciones previas para tener un estilo de vida sostenible y para ser ciudadanos activos que vigilen que sus gobiernos y empresas promueven y se comportan con criterios de sostenibilidad.

Esa *educación para la sostenibilidad* (UNESCO, 2012) será entonces el contexto propicio para que también pueda ser una educación más inclusiva, sin duda alguna otro de los grandes desafíos que igualmente nos hemos planteado desde hoy para preparar un futuro mejor y más digno *para todos* los estudiantes.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA. *EL CAMINO HACIA EL FUTURO*

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005: 15).



Como apuntábamos en otro lugar (Sandoval, Simón y Echeita, 2012: 120), aunque resulte paradójico, debemos reconocer que no disponemos de una definición única y consensuada de *educación inclusiva*. Lo que sí compartimos es un conjunto de elementos nucleares que, de una forma u otra, se reconocen como definitorios de aquella y que queda sintetizado en el análisis de la UNESCO (2005), con el que partíamos en este epígrafe y que las propuestas posteriores (UNESCO, 2008) han venido a confirmar.

Como cabe apreciar, en su acepción más abarcadora, la educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Etxebarria, 2004).

Sin lugar a dudas se trata de una tarea compleja en la que continuamente las administraciones educativas, los centros, sus profesores y las familias transitan en una especie de equilibrio precario en el que valores, principios, recursos y voluntades contradictorios entran en conflicto y alimentan una serie de dilemas éticos y técnicos que, por lo general, pocas veces se resuelven con equidad. Pero no por ello se trata de una meta cuestionable, más bien lo contrario, pues es consustancial con *la visión*, con *el sueño* sostenido desde mucho tiempo atrás –con gran esfuerzo y empeño por parte de amplias mayorías sociales– de ir avanzando hacia sociedades más justas e igualitarias (Echeita, 2013).

Aunque muchos autores y desde distintos ámbitos han puesto de manifiesto el fundamento moral y ético que hay tras el empeño por avanzar hacia una educación más inclusiva, probablemente pocos como el profesor Tony Booth han puesto tanta insistencia en ello (Booth, 2006: 212).

Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible.

Este planteamiento está en el núcleo del *Index for inclusión* (Ainscow y Booth, 2002), una obra elaborada conjuntamente con el profesor Ainscow pero que, en su tercera edición (Ainscow y Booth, 2011), él ha revisado y ampliado en varios sentidos. En primer lugar, como venimos diciendo, haciendo explícito el marco de valores que, a su juicio, sostiene la educación inclusiva, entre los cuales la *sostenibilidad* ocupa un lugar central. En segundo término, añadiendo en la sección correspondiente a la tarea de repensar un “Currículum para todos” un importante conjunto de indicadores y preguntas relativas



precisamente al aprendizaje de conceptos, actitudes y formas de hacer propiciatorios de la *sostenibilidad*.

4. UN GUÍA PARA LA INCLUSIÓN. UNA GUÍA PARA LA SOSTENIBILIDAD

La *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002), título con el que se tradujo el *Index for inclusion* al español, fue publicado por primera vez en inglés en el año 2000. Se desarrolló durante un período de tres años en el Reino Unido, con la ayuda de un equipo de profesores, padres de familia, directivos e investigadores, quienes en conjunto habían desarrollado distintas experiencias fomentando el desarrollo inclusivo de los centros escolares. En otro lugar (Sandoval *et al.*, 2002) hemos analizado el sentido y la estructura de su segunda edición, que un grupo de profesores y profesoras de distintas universidades españolas, agrupados alrededor de lo que convenimos en llamar “Consortio para la educación Inclusiva” (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>), tradujimos y adaptamos al contexto español. Ya hemos acometido también la tarea de traducir esta tercera edición y en breve estará disponible gracias a la colaboración prestada en esta ocasión por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM).

Se han realizado versiones del *Index* (Booth, Ainscow y Kingston, 2004 y 2006) adaptadas para los primeros años y a los centros de Educación Infantil y aunque fue diseñado para los centros escolares ingleses se ha adaptado para su uso en muchos otros países y traducido a treinta y siete idiomas³ (entre ellos al catalán y euskera). Un equipo internacional apoyado por la UNESCO revisó las versiones del *Index* disponibles de forma que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del sur (Booth y Negro-Hawkins, 2005).

Como hemos anticipado, las mayores innovaciones de la tercera edición, acometidas por Tony Booth (2011), tienen que ver, en primer lugar, con una mayor extensión de la parte correspondiente al trabajo con *valores inclusivos* y también para trabajar los conceptos de ciudadanía nacional y global, la no violencia o la promoción de la salud. La segunda es una nueva invitación al diálogo sobre el contenido de un *currículum para la sostenibilidad*. Esta aparece en una sección llamada “La construcción de un currículum para todos”. En esta edición el *Index*, más que en las anteriores, busca precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones entre *culturas, políticas y prácticas* que acontecen *en* los centros escolares y *entre* los centros escolares y

³ http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&trype=0&country=0.



sus comunidades. Lo que no varía es la comprensión de la inclusión como un proceso de mejora o desarrollo escolar, que implica a toda una comunidad, que debe movilizarse y trabajar de forma explícita, coordinada y sostenible para “llevar sus valores a la acción”.

La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores. Ello puede hacerse de modo informal, pero estas acciones serán a la larga poco incisivas a menos que haya también un compromiso de hacer un plan formal de mejora que refleje tales valores inclusivos. El *Index* facilita sobremanera esta planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro y su relación con sus comunidades y el contexto en el que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres o tutores y a los estudiantes (Booth y Ainscow, 2011: 13).

¿A qué valores se refieren? El marco de valores propuesto, como aparece en la tabla 3, diferencia entre aquellos que hacen más hincapié en las *estructuras* y que inciden más en el carácter de los que tienen que ver con las *relaciones*. Un tercer grupo se vincula a la tarea de alimentar el *espíritu humano*. En todo caso, para los autores todos estos valores están interrelacionados y unos y otros afectan en algún grado a las estructuras, se refieren a las relaciones y tienen una conexión espiritual.

TABLA 3
Valores inclusivos

<i>Estructuras</i>	<i>Relaciones</i>	<i>Espíritu</i>
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No-violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Fuente: Extraído de (Booth y Ainscow, 2011: 22).

Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos –*igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad*– pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Los *derechos* surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es



debido a la importancia estratégica del concepto de *derechos* en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. ¿Si usted duda de la contribución de un determinado valor, trate de quitarlo de la educación! ¿Qué sería de la educación, por ejemplo, sin confianza, honestidad, coraje o compasión? ¿Qué ocurriría si no hubiera alegría, amor, esperanza o belleza? (Booth y Ainscow, 2011: 21).

Como venimos insistiendo, uno de los valores nucleares de este marco es la *sostenibilidad*:

Un objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras. El debate sobre la inclusión siempre contiene la pregunta “¿inclusión en qué?”. Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación.

Se actúa de manera sostenible cuando se evita llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo, así como cuando se evita la puesta en marcha de proyectos y programas que no puedan mantener sus compromisos a largo plazo. Es fundamental para la inclusión la sostenibilidad medioambiental en un tiempo en el que la degradación, la deforestación y el calentamiento global están amenazando la calidad de vida de todos nosotros y además minando la vida de millones de personas en el mundo.

Los centros escolares con un desarrollo inclusivo tienen que ser conscientes de la importancia de mantener un entorno natural dentro del centro escolar y más allá. Pero el compromiso ecológico es algo que debe nacer de la comprensión y el respeto por la naturaleza, no del miedo a la catástrofe. Debe estar unido a la *esperanza* y al *optimismo* de que se pueden superar los riesgos. Para ser sostenible, los cambios deben integrarse en las *culturas* y a través de ellas desarrollar diferentes identidades (Booth y Ainscow, 2011: 24).

En la obra en cuestión se lleva a cabo una revisión del significado y sentido del resto de valores y de las interrelaciones que existen entre ellos. No es este el lugar para reproducirlos, máxime cuando en breve estará accesible el texto para los lectores en español. En lo que nos resta de espacio nos parece más útil, a efectos de ayudarnos a “pararnos y pensar”, compartir las reflexiones de los profesores Booth y Ainscow sobre las relaciones entre valores y currículum.

Tras la publicación de las versiones anteriores del *Index*, algunas veces habíamos recibido la petición de hacer explícitas las implicaciones que los valores inclusivos del *Index* tendrían en todos los aspectos del centro escolar: la sala de profesores, las clases, los patios,



las relaciones entre los estudiantes y los adultos, y obviamente en cómo enseñamos y aprendemos. Ahora nos damos cuenta de que en esas ediciones dejamos un gran vacío por cubrir, ya que no especificamos las implicaciones de nuestro marco de valores en un tema tan central como las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ahora hemos tratado de cubrir ese vacío en el currículum (...). En esta nueva edición del *Index* se presenta una nueva sección con sugerencias sobre el currículum en la Dimensión C. Esperamos que esto sirva para promover el diálogo en el Reino Unido y en cualquier otro lugar del mundo, sobre la naturaleza de un currículum inclusivo, sobre lo que se enseña en los centros escolares y por qué y sobre cuál sería un currículum apropiado para el siglo XXI. Vemos como algo urgente la necesidad de cambiar la forma en que se estructura el conocimiento y las competencias a aprender en los centros escolares si la educación tiene que ser parte de la solución (¡y no una parte más del problema!), frente a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global (Booth y Ainscow, 2011: 34).

Las reflexiones de Booth y Ainscow (2011: 35) sobre la centralidad de la *sostenibilidad* en el currículum las introducen en su texto con apoyo de una importante reflexión que el filósofo y pensador alemán Theodor Adorno realizó hacia el final de su vida: “La demanda principal de cualquier sistema educativo es que Auschwitz no vuelva a suceder. Su prioridad antes de cualquier otro requisito es tal, que no creo que necesite y ni que deba justificarlo. Yo no entiendo por qué se le ha dado tan poca importancia hasta ahora”⁴.

Como bien nos hacen ver, Adorno utiliza el Holocausto como una metáfora para los conflictos destructivos, habidos y existentes y sobre los cuales la educación debe tener un papel relevante para que puedan evitarse. Lo que unos y otros nos están diciendo es que tengamos en cuenta que las sociedades pueden volver caer en la barbarie, y nos advierten sobre la necesidad de que se realicen cambios en la forma en que se está educando a las actuales generaciones.

En este sentido el *Index* tiene indicadores que están directamente relacionados con los valores de la no-violencia y el respeto a la diversidad, que se acercan bastante a la preocupación expresada por Adorno (1966). Pero los argumentos para llevar a las personas hacia *una nueva relación con el medio ambiente*, si se quieren preservar los recursos para vivir, son ahora tan imprescindibles como la necesidad de evitar el racismo y otros conflictos. Lo que implica reflexionar con sentido crítico y aprender sobre los efectos de lo que consumimos y sobre cómo podemos crear alternativas para un consumo responsable y sostenible.

⁴ T. Adorno Presentado por primera vez como un discurso radiofónico el 18 de abril de 1966 con el título *Padagogik nach Auschwitz* ('Education after Auschwitz', 'La educación después de Auschwitz') en T. Adorno *Critical Models: Interventions and Catchwords*. Nueva York, Columbia University Press, 2005. Disponible en: <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>.



El marco de valores propuesto requiere, entonces, de la tarea de revisar la estructura y contenidos del *currículum* de manera que se promuevan acciones sobre *sostenibilidad*, se reflejen los derechos, se una a la gente globalmente, se ofrezca a los estudiantes cierto control sobre sus vidas y se les prepare para ser ciudadanos activos nacional y globalmente. Con esta finalidad en esta edición del *Index* se presenta una propuesta alternativa a la estructura tradicional de materias del currículum y se la contrapone (ver tabla 4), con nuevos ámbitos de competencia más próximos a las necesidades de una sociedad que tiene que revertir la tendencia insostenible que en materia medioambiental y social estamos llevando.

TABLA 4
Comparativa de currículums

<i>Un currículum global basado en los derechos</i>	<i>Un currículum tradicional</i>
Comida	Matemáticas
Agua	Lengua y literatura
Ropa	Lenguas Extranjeras
Casas/edificios	Física
Transporte	Química
Salud y relaciones	Biología
El entorno	Geografía
La energía	Historia
Comunicación y tecnologías de la comunicación	Diseño y tecnología
Literatura, artes y música	Arte
Trabajo y actividades	Música
Ética, poder y gobernanza	Religión
	Educación Física
	Educación para la salud y el desarrollo personal y social

Fuente: Extraído de Booth y Ainscow (2011: 36).

A la derecha se muestra un listado de materias tradicionales. Se pueden encontrar en la inmensa mayoría de los centros escolares desde hace más de cien años y son familiares en la mayoría de países del mundo. Si nos preguntamos sobre su origen, podemos concluir que no están diseñadas para atraer el interés de todos los estudiantes, sino más bien para preparar a una élite para la tradicional educación universitaria. A la izquierda, sin embargo, encontramos una serie de grandes ámbitos para un *currículum global* basado en los derechos y en la sostenibilidad. Estas denominaciones no son materias, pero se pretende darles el mismo estatus que a las asignaturas o materias tradicionales. (...). Las temáticas



que aparecen a la izquierda de la tabla 4 muestran las preocupaciones comunes de las personas en todos los lugares del mundo (...) y, de esa forma, unir y relacionar a las personas de esos países y sus circunstancias. Proporcionan la base de un currículum para personas desde tres a ciento tres años, y para los estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Superior. Son contenidos que pueden relacionarse con experiencias compartidas por todos los estudiantes, independientemente de sus logros. Se preocupan por las actividades de las personas en las comunidades alrededor de los centros escolares y, de esa forma, refuerza la contribución que el currículum puede hacer a las familias de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2011: 36).

La existencia de dos flechas en el esquema quiere llamar la atención sobre el hecho de que en esta propuesta “no se desprecia”, ni mucho menos, el conocimiento propio de las materias tradicionales del currículum (véase, por ejemplo, la Física, la Química o la Biología), sino que lo que se quiere es hacer énfasis sobre la urgente necesidad de que esos saberes se integren e interrelacionen al servicio de una mejor comprensión y actuación ante los grandes desafíos del siglo XXI, el primero de los cuales es el de preservar un espacio justo para la humanidad, “el que se encuentra entre el techo medioambiental y el suelo social” (Raworth, 2013: 67).

La revisión del currículum basado en los valores de la tabla 4 se articula a través de los indicadores y preguntas de la Dimensión C (correspondiente a las *Prácticas inclusivas*), y el relativo a la *sostenibilidad* en la sección 1: “Construyendo un currículum para todos” (tabla 5).

TABLA 5
Indicadores de la Dimensión C, Sección 1: “Construyendo un currículum para todos”

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo. 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo. 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. 7. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo. 8. Los estudiantes estudian la vida en la tierra. 9. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. 10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. 11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. 12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. 13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y el Gobierno. |
|--|

Fuente: Extraído de Booth y Ainscow (2011: 120).



No está de más, finalmente, un ejemplo de algunas de las preguntas asociadas a uno de esos indicadores.

TABLA 6
Ejemplo de preguntas asociadas a indicadores

C1.7 Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo
<p><i>Comprendiendo el cambio climático</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes tienen en cuenta la naturaleza de los gases de efecto invernadero, sus fuentes y su duración en la atmósfera? • ¿Los estudiantes comprenden que el vapor de agua, como gas de efecto invernadero, contribuye al aumento de las temperaturas? • ¿Los estudiantes exploran los efectos de la industrialización en el uso de combustibles fósiles y en la producción de gases de efecto invernadero? • ¿Los estudiantes aprenden cómo funciona el efecto invernadero y cómo se acelera el calentamiento global? • ¿Los estudiantes tienen en cuenta la contribución de la actividad humana en la producción de gases de efecto invernadero y en el cambio climático a través de combustibles fósiles, la destrucción de los bosques y el aumento del consumo de carne y productos manufacturados? • ¿Los estudiantes tienen en cuenta cómo el calentamiento global produce: cambios en el comportamiento animal y vegetal, pérdida de bosques, cambios en los patrones de las enfermedades, clima extremo, aumento del nivel del mar, inundaciones, deslizamientos de tierra, pérdida de hielo del Ártico y la Antártida, retroceso de los glaciares, amenazas al suministro de agua y la seguridad alimentaria? • ¿Los estudiantes consideran cómo el aumento de los niveles de dióxido de carbono en la atmósfera acidifica los mares con consecuencias para los corales y otras especies marinas? • ¿Los estudiantes aprenden acerca de la pérdida de permafrost –agua en el suelo permanentemente congelado–, que afecta a un cuarto de las tierras del hemisferio norte, y cómo esto conduce a la caída de árboles y edificios y la liberación de metano y dióxido de carbono de la materia orgánica muerta? <p><i>La lucha contra el cambio climático</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes investigan cómo el calentamiento global puede ser disminuido y reducido por la eficiencia energética, la reducción del consumo, una menor dependencia de los combustibles fósiles y el creciente uso de las energías renovables? • ¿Los estudiantes aprenden sobre los argumentos a favor y en contra de la energía nuclear como una forma de reducir la dependencia de los combustibles fósiles? • ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra del uso de la tierra para los biocombustibles? • ¿Los estudiantes tienen en cuenta los argumentos a favor y en contra de las empresas y los gobiernos que compensan sus emisiones de gases de efecto invernadero mediante la plantación de árboles? • ¿Los estudiantes aprenden sobre los acuerdos internacionales para combatir el cambio climático y qué es lo que sus partidarios y sus críticos dicen de ellos? • ¿Los estudiantes investigan la manera en que la gente se ha adaptado a los cambios climáticos? • ¿Los estudiantes aprenden acerca de los intentos de algunos movimientos sociales de realizar una transición a una vida con un consumo reducido, consumiendo alimentos orgánicos locales y haciendo un menor uso de combustibles fósiles?

Fuente: Extraído de Booth y Ainscow, (2011: 139-140).



5. ¡LO DIFÍCIL QUE ES CAMBIAR! EL CONOCIMIENTO NO ES SUFICIENTE

A principios de la década de 1990, el profesor David Orr, del Oberlin College, acuñó el término *alfabetización ecológica* (o *ecoalfabetización*), para describir la capacidad de la gente para comprender los sistemas naturales complejos que posibilitan y sustentan la vida en la Tierra. El término llevaba implícita la presunción de que si los seres humanos fuésemos más entendidos en ecología sería más probable que respetásemos los límites de estos sistemas y que creásemos comunidades que funcionaran en armonía con el mundo natural –el requisito clave de la sostenibilidad–. Desde entonces ha habido cientos de programas que pretenden aumentar el nivel de ecoalfabetización de los alumnos y hasta cierto punto de la sociedad en general.

Sin embargo, los resultados han sido desiguales y siguen existiendo graves interrogantes. Por ejemplo: ¿mejorar la ecoalfabetización es la clave para una gobernanza ambiental más fuerte? (Hempel, 2014: 79).

Hemos traído estas palabras de Hempel (2014) como preámbulo a nuestras últimas reflexiones en este texto, para atemperar nuestra tradicional tendencia a confiar en exceso en el supuesto poder racional de los argumentos y los datos, o en el sustrato moral a favor de una *educación sostenible e inclusiva*. Aunque muchos sabemos que una educación para la sostenibilidad y para la inclusión es necesaria, incluso urgente, también estamos aprendiendo que el saber y el abundante conocimiento disponible (McLeskey, Waldron, Spooner y Algozzine, 2014) no son suficientes para cambiar las culturas, las políticas y las prácticas escolares que se oponen.

En este sentido es urgente que ideemos y desarrollemos conocimientos y estrategias más complejas de las que, seguramente, estamos llevando hasta la fecha para acometer tan importantes cambios en uno y otro terreno. En este sentido parece que tenemos mucho que aprender, sin ir más lejos, de quienes precisamente han intentado promover esta *ecoalfabetización*. Como nos explica Hempel (2014), por ejemplo, aunque la mayoría de los pioneros en esta materia, como el propio David Orr (2006), comprendieron desde el principio la necesidad de integrar conocimiento ambiental y acción política y ética, la noción típica de la disciplina sigue estando limitada a la ciencia ecológica. Nosotros nos preguntamos si, en el terreno de la inclusión educativa en particular, estamos siendo excesivamente dependientes de la “ciencia psicopedagógica”, en detrimento, igualmente, de una mayor imbricación de esta con la acción política, social y ética.

Se pregunta Hempel (2014) también qué pasaría si se ofreciera un acceso generoso a la educación ambiental a los 7.200 millones de personas que somos. ¿Supondría una importante diferencia de resultados en términos de alteración de los límites planetarios? Sorpresivamente su respuesta es “NO”, y en sus explicaciones hay también mucho saber que debemos considerar con atención cuando analicemos los procesos e intentos de



mejorar la inclusión educativa. Nos dice la autora que ese “no” se explica porque una educación ambiental (inclusiva) eficaz tiende a amenazar muchos valores y cosmovisiones profundamente arraigadas, por lo que será tachada de “sospechosa”.

No ocurre lo mismo, sin embargo, con los aprendizajes que, por ejemplo, nos ayudan a evitar enfermedades. Pero los análisis que cuestionen nuestra libertad para tener tantos hijos como nos plazca (y parafraseando la idea en términos de inclusión, por ejemplo, “para querer que nuestros hijos destaquen sobre los demás en la escuela”), para mantener niveles elevados de consumo (“para elegir el centro educativo que me plazca sin estar atado a criterios de equidad”) o para conducir coches que derrochan combustible (“para enseñar lo que siempre he enseñado y de la forma en la que lo he hecho”) se encontrarán con las resistencias de la naturaleza implícita, encarnada y difícilmente modificable de las creencias y concepciones humanas (Pozo, 2006). Sencillamente, como ha dicho Shermer (citado por Hempel, 2014), “la mayoría de la gente ignora o desecha mediante razonamientos toda afirmación que contradiga sus creencias”.

Si queremos cambiar nuestras concepciones, *tenemos que cambiar nuestras prácticas*, lo que hacemos, los comportamientos, sea en el campo de la ecología y nuestra relación con el medio ambiente o en el ámbito de la inclusión educativa. Tenemos que enseñar ecología más a menudo en la naturaleza y menos en las aulas. Tenemos que asumir mayor diversidad en nuestras aulas, y no solo declararla como valiosa en los documentos institucionales del centro. Tenemos que evaluar las actuaciones de los alumnos o su cambio de conducta –en relación por ejemplo con su huella ecológica– en lugar de conformarnos con la facilidad de una prueba escrita sobre “el ciclo del carbono”. Tenemos que promover actuaciones de reconocimiento y respeto a la diversidad entre nuestro alumnado, y no esperar solamente a que sepan lo que dicen los libros de texto al respecto.

Creemos firmemente que solo a través de una educación para la sostenibilidad y la inclusión estaremos en condiciones de capacitar a *todas y todos* los estudiantes, “para llevar el tipo de vida que consideran valioso e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Senn, 1998: 67), aunque solo el tiempo nos dirá si nuestra esperanza era ilusoria o transformadora.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BOOTH, T. (2006) *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones* en M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, Amarú: 211-217.



- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid, Consorcio para la Educación Inclusiva. (Traducción española disponible en <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>).
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol, CSIE.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. y KINGSTON, D. (2004, 2006) *Index para la inclusión. Desarrollando el juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol, CSIE. (Traducción española disponible en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>).
- BOOTH, T. y NEGRO-HAWKINS, K. (2005) *Developing learning and participation in countries of the south. The role of the Index for inclusion*. París, UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>).
- ECHÉITA, G. (2013) “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo ‘voz y quebranto’”, *REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 2008, 6 (2): 9-18. Recuperado el 26 de julio de 2014 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- ECHÉITA, G.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M., y URBINA, C. (2013) Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (coords) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca, Amarú: 307-328.
- ECHÉITA, G.; MUÑOZ, Y.; SIMÓN, C. y SANDOVAL, M. “Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunas aportaciones de la investigación sobre educación inclusiva” en *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva* (en prensa). (http://www.rinace.net/rlei/rlei_proximos_num.html).
- ENGELMAN, R. (2013) *Más allá de la sostenibilidad* en E. Assadourian y T. Prugh *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*. Madrid, FUHEM Ecosocial/Icaria Editorial: 27-50.
- ETXEBARRÍA, X. (2004) Ética y discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 35(2), 210: 68-79.
- FOLKE, C. (2013) *Respetar los límites del planeta y recuperar la conexión con la biosfera* en E. Assadourian y T. Prugh *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*. Madrid, FUHEM Ecosocial/Icaria Editorial: 51-62.
- GÖRANSSON, K. y NILHOLM, C. (2014) “Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education”, *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3) a: 265-280.
- HEMPEL, M. (2014) *Ecoalfabetización: el conocimiento no es suficiente* en T. Prugh y M. Renner (dirs.) *Gobernar para la sostenibilidad. La situación del mundo 2014. Informe*



- anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*. Madrid, FUHEM Ecosocial/Icaria Editorial: 79-93.
- MCLESKEY, J.; WALDRON, N.L.; SPOONER, F. y ALGOZZINE, B. (eds) (2014) *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools*. Nueva York, Routledge.
- ORR, D. (2006) "Framing sustainability", *Conservation Biology* 20: 265-6 y 266.
- POZO, J. I. (2006) *Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento* en J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó.
- RAWORTH, K. (2013) *Definir un espacio seguro y justo para la sociedad* en E. Assadourian y T. Prugh (dirs.) *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*. Madrid, FUHEM Ecosocial/Icaria Editorial: 63-76.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M. L.; MIQUEL, E.; DURAN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, G. (2002) *Index for inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5: 227-238.
- SANDOVAL, M.; SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2012) "Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva", *Revista Educación*, número extraordinario: 117-137.
- SEN, A. (1998) "Capital humano y capacidad humana". *Cuadernos de Economía*, 29: 67-72.
- SLEE, R. (2011) *La escuela extraordinaria*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, UNESCO. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO (2008) *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. París, UNESCO. Recuperado el 22 de junio de 2014 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- UNESCO (2012) *Educación para el desarrollo sostenible*. París, UNESCO. Recuperado el 2 de julio de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.



