



## ANÁLISIS DE LA BÚSQUDA DEL CIMIENTO OLVIDADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS <sup>1</sup>

Analysis of the search for the forgotten foundation of educational inclusion in training centers through  
teaching strategies.

**Leisly Carolina Otero Zafra** <sup>1</sup>  
[Leisly.Otero@unad.edu.co](mailto:Leisly.Otero@unad.edu.co)

**Ezequiel Aparicio Ayala** <sup>2</sup>  
[Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co](mailto:Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co)

**Orlys Katrina Cárcamo Baquero** <sup>3</sup>  
[Katrina-karkamo@hotmail.com](mailto:Katrina-karkamo@hotmail.com)

Envío del artículo: 31/07/2024

Aceptación del artículo: 06/09/2024

Año: 2024. Numero: III. Volumen: I. Páginas: 19 - 34

DOI:

Publicaciones Energizadas por:  
Editorial de las Ciencias - Ediciencias



**Resumen:** Este texto está dedicado a la cuestión de hasta qué punto la "inclusión" -como tema y luego como especificación de la pedagogía o de la educación y las ciencias de la educación, y si puede cumplir la promesa de una mayor educación o un retorno a ella. Como recordatorio: fue el trabajo de Feuser en particular (1982; 1995) el que desde el principio alineó la pedagogía integrativa con la teoría educativa y al mismo tiempo quiso que se entendiera como un instrumento para criticar las prácticas institucionales comunes. Precisamente por esto es comprensible su resumen como "decadencia de un proyecto social" (Feuser, 2017). Queremos comenzar con esta consideración porque tanto la teoría educativa como el momento crítico de la pedagogía inclusiva se basan en cuestiones de efectividad y "aplicación" del apoyo educativo especial en la enseñanza compartida (p. ej. Hartke, 2017; Walter, 2008; también: Hechler, 2016; También quedará claro que la inclusión como crítica de las condiciones existentes coincide con la pregunta "¿Qué es la educación inclusiva?" y que ambas deben ser sometidas a un renovado proceso de reflexión en conjunto.

**Palabras clave:** Origen de inclusión, Educación inclusiva, Estrategias educativas, Formación, Didáctica.

**Abstract:** This text is devoted to the question of to what extent "inclusion" – as a topic and then as a specification of pedagogy or of education and educational sciences – can fulfil the promise of further education or a return to it. As a reminder: it was the work of Feuser in particular (1982; 1995) that from the outset aligned integrative pedagogy with educational theory and at the same time wanted it to be understood as an instrument for criticising common institutional practices. Precisely for this reason his summary as "decline of a social project" is understandable (Feuser, 2017). We want to start with this consideration because both educational theory and the critical moment of inclusive pedagogy are based on questions of effectiveness and "implementation" of special educational support in co-teaching (e.g. Hartke, 2017; Walter, 2008; also: Hechler, 2016; It will also become clear that inclusion as a critique of existing conditions coincides with the question "What is inclusive education?" and that both must be subjected to a renewed process of reflection together.

**Keywords:** Origin of inclusion, Inclusive education, Educational strategies, Training, Didactics.

1. Licenciada en Educación Preescolar, Profesional en Diseño Instruccional, Docencia y Mediación Pedagógica en la virtualidad, Magister en e-learning, Investigadora certificada internacionalmente en: El despertar de la Ciencia a través del Medio Ambiente en la edad Preescolar" – THE GOLDA MEIR, Mount Carmel International Training Center – Haigud Society for Transfers of Technology, beca Gobierno Israelí (Haifa, Israel). Email: [Leisly.Otero@unad.edu.co](mailto:Leisly.Otero@unad.edu.co)

2. Ezequiel Aparicio Ayala: Ingeniero industrial, Magister en Administración de Empresas y Docente e Investigador de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería ECBTI. Zona, Centro Oriente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Correo Institucional: [Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co](mailto:Ezequiel.Aparicio@unad.edu.co)

3. Licencias en Ciencias Naturales y Medio Ambiente, Adscrita como docente investigadora del Magisterio de Educación – Seccional Valledupar - Cesar - Email: [Katrina-karkamo@hotmail.com](mailto:Katrina-karkamo@hotmail.com)



## 2. Introducción

Este texto está dedicado a la cuestión de hasta qué punto la "inclusión" -como tema y luego como especificación de la pedagogía o de la educación y las ciencias de la educación puede cumplir la promesa de una mayor educación o un retorno a ella. Como recordatorio: fue el trabajo de Feuser en particular (1982; 1995) el que desde el principio alineó la pedagogía integrativa con la teoría educativa y al mismo tiempo quiso que se entendiera como un instrumento para criticar las prácticas institucionales comunes. Precisamente por esto, su resumen como "decadencia de un proyecto social" (Feuser, 2017a) es comprensible. Queremos partir de esta consideración porque tanto el teórico educativo como el momento crítico son más inclusivos. La pedagogía se ve socavada debido a cuestiones de eficacia y "aplicación" del apoyo de la educación especial en la enseñanza compartida (por ejemplo, Hartke, 2017; Walter, 2008; también: Hechler, 2016; Ellinger, 2016). También quedará claro que la inclusión como crítica de las condiciones existentes coincide con la pregunta "¿Qué es la educación inclusiva?" y que ambas deben ser sometidas a un renovado proceso de reflexión en conjunto.

Esto conduce directamente al enfoque metodológico de este pequeño estudio. Como trabajo teórico educativo, esto puede ubicarse en el contexto más amplio de la reflexión educativa general. Siguiendo a Böhm (2010), se entiende que se trata de un enfoque filosófico que contiene elementos tanto históricos como sistemáticos e intenta organizarlos en el pensamiento. El resultado corresponde entonces menos al 'conocimiento' y más al conocimiento de segundo orden; Esto puede ser descrito como "conocimiento de orientación" y regula los intentos de responder preguntas sobre objetivos y máximos niveles. En contraste con el "conocimiento disposicional" o el "pensamiento" en contraposición al conocimiento, el énfasis está en las (construcciones y) reflexiones emancipadoras y críticas, es decir, la auto-iluminación sobre un asunto o tema en particular "la inclusión educativa".

Lo que aquí deberíamos someter a reflexión se puede resumir en estas y otras preguntas similares: ¿Qué significa la inclusión en la Educación y qué es? Inclusión, de modo que se puede afirmar: ¿qué es inseparable a esta educación y en qué consiste lo inclusivo de la misma? Posteriormente quedará claro que la idea de educación, liberada del lastre histórico y "trasladada al tiempo" (por lo tanto: anti moderna en el sentido de S. Heitgers, 1996), está estructurada de una manera tan compleja y tan individual, que la educación y el desarrollo histórico-genérico, no tienen que entenderse como complementarios, sino que pueden estar (antropo) "lógicamente" relacionados entre sí. En resumen: puede quedar claro que la educación inclusiva como idea crítica puede apuntar a los requisitos previos de las escuelas inclusivas y sus estándares educativos: la idea de la humanidad de los alumnos, así como sus concretizaciones individuales y, derivadas de esto, – una humanización y democratización de la educación y la enseñanza. Esto nos lleva de nuevo a la promesa inicial: pensar en la educación inclusiva, que es una crítica a la práctica predominante y señala una brecha teórica dentro de la pedagogía inclusiva: la justificación y el reflejo sistemático (general) pedagógico/ científico de la educación y de la educación inclusiva.

### 2. ¿A qué se ha debido la educación inclusiva?

Rödler ha presentado en repetidas ocasiones (Rödler, 2000; 2017) consideraciones esenciales: La insistencia en una "competencia educativa especial" parece ser un "reflejo protector" del sujeto para

contrarrestar el peligro de volverse invisible a través de una reflexión (generalmente) pedagógicamente insuficiente. pedagogía de la inclusión (Rödler, 2017, p. 89). Si seguimos esta línea argumental, la inclusión (escolar) a menudo se muestra como una integración organizacional-estructural en un mundo estructurado fragmentado y a veces no igualitario, que en ausencia de procesos compartidos de reflexión y construcción (práctica) – no permite un intercambio de significado entre estos fragmentos, y también pondera su significado de manera diferente (y de manera no transparente). Con inmensas consecuencias debido a la forma de la idea educativa, como quedará claro en un momento. Por eso estamos de acuerdo con Rödler: En que, mientras las personas no estén determinadas esencialmente a sus deficiencias en el sentido de una educación especial y/o incluso categóricamente asignadas a una institución que esté orientada hacia esta especialidad como espacio vital, puede, y debe, basado en la pedagogía general, el papel de las restricciones, deficiencias o discapacidades sociales en la vida de esta persona y en qué se han convertido en su prototipo a tener en cuenta y como un aspecto parcial, representan un elemento importante en el discurso sobre el intento de ofrecer a este y a todos los estudiantes un espacio de desarrollo adecuado.

Al menos los acontecimientos en los países de habla hispana muestran que la inclusión no puede emanciparse fácilmente de su "origen" de educación especial. En Latinoamérica y, más recientemente, en Colombia, las cátedras relevantes reciben denominaciones, la mayoría de las cuales relacionan la inclusión escolar con los sistemas de educación especial "establecidos" (institucionales): inclusión con un enfoque en el apoyo a la educación especial en el área del aprendizaje y desarrollo cognitivo, etc. Esto ciertamente puede leerse como un símbolo de que la inclusión queda atrás de su reclamo como un "proyecto social" (Feuser, 2017a) y una transformación reflexiva de la ciencia de la educación (Schneider-Reisinger, 2018) y las expectativas que surgen de su lectura como Pedagogía de la diversidad.

Sólo para evitar dar una impresión equivocada: el apoyo a la educación especial es y sigue siendo un aspecto importante de la práctica (y de la teoría) educativa, pero debe ser desvinculado de sus orígenes y anclaje institucional (Oelkers, 2012) y reformulado como pedagogía inclusiva (también en situaciones de discapacidad). A las preocupaciones de apoyo específico a las personas con discapacidad, hay que añadir una reflexión crítica y constructiva sobre las cuestiones de la educación general, la educación compartida y el aprendizaje individual y compartido. En mi opinión, esto a veces requiere una desconcentración de la educación inclusiva y del apoyo educativo especial –especialmente si esto se entiende, describe y diferencia al estilo "antiguo"- para hacer de la inclusión una idea pedagógica para todo Campos de tensión entre diferencia e igualdad, es decir, por diversidad paradigmático la estrategia que daría resultados, sería la formación colaborativa (Garavit, Et al 2022)

La inclusión resulta entonces ser una tarea pedagógica-política que sirve menos al funcionamiento de un sistema existente y sus intervenciones "cosméticas", ni a la diversidad como "marca" o establecida en el marco de una estrategia de gestión, sino más bien a "preestructuras". campos de práctica "regulativos". Sin embargo, su máxima surge de la tradición de los derechos humanos (Schneider-Reisinger, 2019a; como proceso: Von Borries, 2014), donde la educación está lógicamente vinculada a la forma de vida "humana" y se entiende como una individuación basada en la solidaridad. El hecho de que los conocimientos específicos de la discapacidad, especialmente en lo que respecta a la funcionalidad físico-psicológica (discapacidad) – adquiere relevancia proviene del reconocimiento de la situación individual de cada alumno.

En este contexto, impulsado por tendencias metodológicas dentro de la disciplina científica (Koch/Ellinger, 2016; Koch, 2016), existe el riesgo de poner la investigación básica en desventaja frente a la investigación empírica de todo tipo. Esto puede deberse a que la investigación empírica se refleja "mejor" en formatos de trabajo orientados a proyectos y también lo es la demanda implícita "comunitaria" de visibilidad a través de las publicaciones, por supuesto, cada forma tiene conocimiento.

La actividad empresarial está asociada a la incertidumbre; esto puede señalarse con el análisis del pensamiento de Arendt (1971/2014) y se aplican de manera especial al trabajo filosófico sistemático, claramente carecen de la capacidad de planificar y predecir; para los propios actores, así como para los donantes, cuyo interés probablemente resida en productos "utilizables".

La exhaustividad también debería incluir el hecho de que las pedagogías establecidas con guiones han mostrado poco interés en las cuestiones inclusivas y muy tarde. Por lo tanto, también coincidimos con Rödler (2017, p. 91) cuando exige que, para la inclusión, la pedagogía general debe cambiar. Las demandas de inclusión en los campos de la práctica pedagógica no sólo han planteado desafíos en la acción pedagógica, sino que siempre han sido representadas teóricamente. Esto fue particularmente cierto para la cuestión de una pedagogía de la diversidad, así como para la propuesta de una (genuina) pedagogía general, es decir, también una "abolición dialéctica de educación especial, sin negar, la posibilidad de discapacidades educativamente "relevantes" tales como lo afirma (Garavit, J. et al. 2022b) Estar discapacitado [estar afectado por una discapacidad] adquiere un estatus diferente; no es el foco del problema constitucional [pedagógico]. La discapacidad es secundaria, La discapacidad en el sentido de las ciencias de la educación es una 'variable interviniente' en el proceso educativo.

Sin embargo, el debate sobre la constitución de esta pedagogía siempre estuvo acompañado de críticas: a la antropología especial de las llamadas personas discapacitadas, a las instituciones que se sentían responsables de ella, a las relaciones sociales de poder, así como al discurso científico (Ellger-Rüttgardt, 2016.; Feuser, 2017a). A partir de ahí, el colapso de los campos pedagógicos, en donde básicamente es pensar en la "esencia" de la educación inclusiva que conduce de nuevo al elemento constitutivo del pensamiento, la visión y la acción pedagógica. El intento de derivarlo lógicamente de una imagen de la humanidad (en la tradición de los derechos humanos), así como las consecuencias para la educación como práctica humana y su énfasis crítico.

### **3. La práctica y teoría personal en la educación inclusiva**

Desde la perspectiva de los estudios culturales, el objetivo central de la práctica educativa es encontrar lo "bueno" en nuestras vidas como individuos y comunidades. Mantener las sociedades, establecer y transformar las representaciones de la vida que puedan considerarse dignas de ser vividas (Bauman, 2014). Esto afecta a las personas tanto en su humanidad (es decir, su personalidad), como en los espacios públicos cuando ejercen diversos roles sociales, en su definición de educación. También se deja claro que, si no queremos perdernos, la educación debe apuntar siempre a la determinación del ser humano como medida y meta de nuestras aspiraciones y esfuerzos. Esto aborda la educación como ilustración y precisamente el nivel de humanidad que se analiza: el ser humano como persona y su igual dignidad y su libertad, en cierto sentido, una

igualdad fundamental de forma que precede a cualquier “fabricado”. En este estudio lo que se quiere lograr es separar contradictoriamente la educación de los “seres humanos naturales” de aquella que sólo se centra en las personas como ciudadanos y eleva esta tensión a una de “Ideas fundamentales” de la pedagogía.

Esto definitivamente puede leerse como un reclamo y derecho en vida de éxito (también: Nussbaum, 1988/1999), como en Rössler (2017), formulada como una vida auténtica, es decir, auto determinada, se trata inicialmente de una decisión existencial de cada persona de “apropiarse libremente de sí misma”; Sin embargo, desde una perspectiva ética de las virtudes, no deja de tener consecuencias para las interacciones sociales de las personas. Por tanto, “Ser virtuoso significa que uno llega a ser completa y totalmente lo que es capaz de llegar a ser a través de la cooperación con otros en las tareas de la vida, inevitablemente uno tiene que pensar en ello”, lo hace que surja el problema de la identidad y el de determinar el “bien”.

El primer problema, es decir, la cuestión de cómo alguien (algo) puede cambiar y seguir siendo el mismo, se refiere al primer aspecto de la educación inclusiva: el intento de determinar qué es lo que une a la familia humana como personas y en qué medida esto se logra a través de uno, y si de verdad se puede describir la imagen humana. Al mismo tiempo, esto hace referencia a cuestiones de desarrollo de la identidad personal en el contexto de la educación inclusiva. No obstante, la segunda pregunta se refiere al “círculo apetitivo” descrito por Waldenfels (2017) según el cual lo bien es aquello por lo que nos esforzamos; nos esforzamos por lo que es bueno. El motor de este 'secreto' reside en el amor (eros para los griegos) y remite a un particular modo de ser en la práctica.

Esta idea no es desconocida para los educadores y científicos de la academia, como la menciona de manera destacada Benner (2005) en su Pedagogía general ejecutada. Ésta es la idea según la cual la determinabilidad fundamental de cada ser humano a través de la (auto)actividad en ciertos espacios se transfieren verdades, aunque este proceso no es intencional, se puede crear. Al menos no de tal manera que un objetivo externo pueda determinar estas actividades (actualizaciones). Hay, por tanto, una similitud de forma con respecto a los intentos de determinación y los supuestos necesarios para ello, pero con la consecuencia de conducir a fenómenos (empíricos) diferentes o diversos y distintos (ver el concepto de práctica en Aristóteles, 1985, pp. 55, 134). El término “imaginabilidad” se refiere a esta suposición (ver Mollenhauer 1983/2008), que actúa como autodeterminación del hombre y del mundo, es decir, de su prójimo anímico y de su entorno material en donde se coloca en perspectiva.

Sin embargo, hablar de educación como autoeducación se refiere precisamente a esto y al a priori ético antropológico que se encuentra “detrás” (o delante de) la práctica; Con Bieri (2017) lo plasmo diciendo que la educación: es algo que las personas hacen consigo mismas y para sí mismas, la educación es - y esto se discutirá en breve - una forma de vida de las personas como personas.

### **3.1 La formación inclusiva se emite humanamente**

La educación inclusiva, por tanto, se refiere a una determinada idea del ser humano, como esta declaración Universal de los Derechos Humanos sugiere (König/Seichter, 2014, págs. 22-25). Esto es particularmente evidente en el artículo 1.



“Todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Están dotados de razón y conciencia y deben tratarse unos a otros con espíritu de fraternidad” (DUDH). Así como el 'artículo educativo' (ibid., art. 26) “La educación debe tener como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe contribuir a la comprensión, la tolerancia y la amistad (...)”

Afuera, ambos se refieren a una interacción compleja de igualdad o similitud y diferencia que es “típica” de la idea de persona (ver Prengel, 1993/2006; Schneider-Reisinger, 2019a). Este entrelazamiento de lo general y lo particular, de lo individual y lo común, de lo singular y lo repetible, así como de lo no ético (mental-espiritual) y empíricamente aparente, es inmanente al término 'persona':

Gramaticalmente hablando, persona es femenina, semánticamente neutra y sin género. Como persona, no eres ni mujer ni hombre; por supuesto, no neutral, sino opuesto a las cosas. Como persona no eres ni viejo ni joven, porque tu personalidad no envejece. No eres ni grande ni pequeño, porque tu personalidad no tiene tamaño físico. Como persona, en la abstracción general, se le considera libre e igual, ciertamente predicados cuyo valor no puede ser superado: en ellos está no solo lo que llamamos dignidad, sino también el carácter individual que tenemos a través de la disposición natural, el destino, la socialización, la experiencia. y todo lo que hemos ganado a través de nuestros propios esfuerzos en pensar e investigar es ignorado en el concepto de persona. Incluso la persona sin educación tiene derecho a ser respetada y protegida como persona. Así que hay mucho y poco al mismo tiempo en el concepto de persona. (Koch, 2002, p. 87).

De forma acrítica la comprensión de la persona puede poner fin a ideas tanto ingenuas como impersonales (Stern, por ejemplo, 1923). Stern desarrolló un sistema y una persona como una cosa existente [determina] que, a pesar de la multiplicidad de partes, forma una unidad real, única e intrínsecamente valiosa y, como tal, a pesar de la multiplicidad de funciones parciales, realiza una auto actividad unificada y decidida.

Además, este principio de unidad que une los elementos para formar un todo, su efecto ya no es exotérico como el efecto de a sobre b, sino esotérico como el efecto del todo sobre sus partes. Por tanto, 'cosa' (objeto) también puede entenderse como un contra concepto de persona, aunque esta separación conceptual se supera en el personalismo crítico. Por lo tanto, lo personal o neutro es una cuestión de perspectiva y, en última instancia, queda "cancelado" por las referencias personales (más sobre esto más adelante).

Ya está claro que una persona es una sustancia causal y un individuo: actúa desde dentro y es inherentemente diversa, aunque aparece como una sola. Aristóteles (2007) denomina en su metafísica una idea de esta forma "entelequia" y la sitúa en estrecha relación con el concepto de energía. Ambos están relacionados con el concepto de práctica y describen la tarea del ser humano a través de la actividad para transformar la posibilidad en realidades concretas. El

significado y el propósito residen en el yo respectivo. (Lo que esto toma significado para las relaciones sociales.) Esto hace que el problema de la identidad personal o de permanecer igual, como se indicó anteriormente, sea virulento. Esto tiene que ver con la concepción de la persona como una “unitas multiplex”, es decir, con la idea de la persona como unidad diversa y diversidad uniforme. Según Arendt (1971/2014), esto comienza en la propia persona. En cierta medida se realiza una alteridad intrapersonal en el pensamiento, es decir, la persona puede estar en conversación consigo misma. Pensar como un diálogo interno se refiere entonces a la diversidad del yo (por ejemplo, como pensar en alternativas, conciencia de contingencia), que (en sí misma) no aparece, pero se distancia del mundo - “está sola, pero no solitaria”. Y es esta Capacidad de distanciamiento, que también es característica de la idea de persona en otras antropologías filosóficas: p. B. en Plessner (1928/1975).

La alteridad aquí descrita se transforma cuando las personas aparecen (empíricamente) y se mueven entre “sus iguales” (Arendt, 1958/2014). Ahora bien, como describe Arendt (1971/2014) en referencia al Gorgias de Platón (1957-59/2009b), aparece como uno (mejor: un todo) hacia el exterior, lo que crea la posibilidad de estar en externo para entablar diálogos (relaciones interpersonales). La pluralidad se convierte – tal como lo hizo intrapersonalmente – en una condición para la posibilidad de actualización. Pensar y actuar pueden entonces entenderse como dos lados (uno interno y otro externo-empírico) de la práctica.

La educación inclusiva es humana porque hace de la personalidad humana el principio de sus movimientos educativos. Todo el mundo es una persona; diversos dentro y como unidad en relación con la diversidad del mundo. Cada persona es única, irrepetible y único, tiene un fin en sí mismo y constituye significado. Ésta es su dignidad, la que lo distingue fundamentalmente de las cosas, aunque esta separación puede superarse mediante una jerarquía personal. Stern (1924) llama a esto un “monismo jerárquico de auto valores” y lo constituye a través de la idea de unidades multiplex: “Hay infinitos valores propios; “Pero no se ponen uno al lado del otro en plural, de forma brusca y repentina, sino que forman un sistema, un orden abrumadoramente poderoso”.

Al mismo tiempo, cada persona tiene también un significado para la comunidad del género humano como unidad; Su diversidad, lógicamente derivada de la entelequia, puede justificarse en la filosofía social con el “individualismo de la igualdad” de (Simmel 2016). Esta pluralidad de fenómenos o diversidad empírica es la condición de posibilidad de la persona génesis; su correspondencia interna resulta de la dinámica del yo. Pero en eso precisamente consiste la igualdad: las posibilidades de actualizar el significado a través del pensamiento y la acción, es decir, a través de referencias dialógicas. Crear una apariencia unificada y un "yo coherente" (Schmid, p. ej. 2004/2016), es decir, convertir la determinabilidad en certezas, es por lo tanto para todas Las personas como personas que misma tarea educativa; necesariamente con diferentes (también: individuales) 'resultados'.

Héller (1981), por ejemplo, deriva esta tarea de la constitución antropológica de las personas (especialmente de la compensación por su falta de instinto, es decir, su fijación en un contexto de significado) y la sitúa en el contexto de Conexión con las llamadas "circunstancias individuales". Siguiendo a (el joven) Marx, deduce las tareas educativas de “estar involucrado en algo” como una práctica regulativa en la que; a partir de un organismo social, [tiene lugar] la regulación de la apropiación del mundo con respecto a la preservación y expansión del ego. Al estar involucrado, el sujeto evalúa por sí mismo la especie real. Incluso significa, como establece el

artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que todas las concretizaciones de la personalidad son "buenas" siempre que se basen en la razón, en el respeto a la libertad de todas las personas y en la amistad con uno mismo y con los demás (amor social, fraternidad) sitúan estas y otras ideas similares -explícitamente también como la máxima "derechos personales como derechos humanos" - en el centro de su presentación de la educación para la discapacidad como ética aplicada.

### 3.2 El modelo de la formación inclusiva a través del diálogo

Educación – a menudo como *Él mismo* - la educación tiene connotaciones y como tal se muestra también de manera dialógica. Esto es especialmente cierto si se entiende de manera más integral, es decir, como una práctica y por tanto como una relación entre persona y mundo, como ya hemos visto con las ideas presentadas de involucrarse a través de tareas. Pero ¿qué se entiende por "diálogo" o "dialógico"? Existe una estrecha conexión entre diálogo y dialéctica (*Él mismo* – en conversación) sigue y, por otra parte, se puede describir con Aristóteles (temas) como una actitud de pensar. En cualquier caso, el diálogo no apunta al conocimiento en el sentido de las ciencias, por lo que no sigue la lógica del 'verdadero o falso', sino que se fundamenta en el significado. El diálogo es dialéctico y expresión del alma y lingüísticamente externo del cuerpo. El diálogo es, por tanto, una actividad de la persona y, en el mejor sentido, una práctica: lo realiza un todo y afecta a un todo a través de este a través de(día) una conversación o a través de uno proceso de pensamiento(logos) tiene que 'pasar' a través de él.

Ahora bien, lo que también se aplica a una conversación (o acción) en general se aplica al pensamiento: quien responde 'sufre' por la pregunta, es decir, una actividad de pensamiento se ve inicialmente afectada (Platón, 1957/2009; Aristóteles, 1985; adicionalmente: Arendt, 1958/2014). Se añade ahora al diálogo un segundo patetismo: la razón (logos) no apunta al conocimiento verdadero, sino más bien a la capacidad de adecuado Pensar y actuar significa, así como un "sentimiento" para uno. orden adecuado del mundo (kosmos) (Arendt, 1971/2014). Con Arendt (1958/2014), lo externo/otro también puede entrar en juego: porque este sentimiento de realidad sólo surge para las personas donde la realidad del mundo está influenciada por la presencia del mundo que los rodea. Están garantizados, en los que un mismo mundo aparece desde múltiples perspectivas. La orientación racional ya se basa en la posibilidad de un mundo común y la experiencia de la pluralidad. Esta connotación ético-antropológica también se puede encontrar en la declaración de derechos humanos de 1948 citada anteriormente, donde se hace referencia expresa a la igualdad de libertad y dignidad y su "uso" en las relaciones humanas fraternales. Esta actitud amistosa (amorosa) en relación con uno mismo y en las relaciones con el mundo circundante puede establecerse como una condición para la posibilidad de relaciones resonantes (y posteriormente) apreciativas entre la persona y el mundo (Schneider-Reisinger, 2019a).

En el personalismo crítico esto se llama introcepción, denominado: como una práctica que afirma los valores externos convirtiéndolos en valores de autodeterminación primera-personal. Formalmente, esta práctica se presenta como una figura de alteridad, mientras que en términos de contenido es egocéntrica. La práctica dialógica en el sentido de acción (y pensamiento) introceptiva es, por tanto, una síntesis de desintegración y degradación. Las condiciones finales: su base es el amor social. Esto también puede dejar claro que todo diálogo siempre arriba la relación específica y llama el "tejido de referencia de los asuntos humanos" apuntando a: la humanidad como una idea, que, sin embargo, debe aparecer entre las personas (constituyendo su humanidad). Porque este



'humano' no es un 'humano general' en el sentido de la abolición de todas las diferencias, sino un 'humano común', un 'humano total' en el sentido de la plena armonía de todas las diferencias. Acorde de la vida humana personal.

Precisamente en este aspecto, la educación dialógica es fundamentalmente aceptación, no selección (Buber, 1925/2005), confirma la dignidad del individuo y hace de éste un nuevo comienzo de las relaciones y tareas humanas. Esta iniciación a través de la práctica también significa participar en una común Tarea que, por paradójico que parezca, también individualmente superar. En términos de la teoría educativa, la inclusión es entonces la inclusión en la tarea educativa que se debe lograr a través del diálogo (Rekus, 2016). Esto es exactamente lo que los está presionando declaración Universal de los Derechos Humanos y puede justificarse (también: confirmarse) en términos de filosofía educativa. Desde la perspectiva de la educación democrática, ya se pueden encontrar consideraciones relacionadas en Dewey (1916/1993): La educación es entonces la práctica de la democracia como forma de vida, por tanto, una forma de convivencia, de experiencia común y compartida en la que cada uno relaciona sus acciones con las de los demás y por el contrario, las acciones de los demás deben tenerse en cuenta para sus acciones.

Y algo más es interesante: los primeros comentarios sobre la alienación humana también pueden leerse de manera significativa. La educación es virtualmente una expresión y confirmación de la vida social. Por tanto, es parte de la realización del desarrollo de la historia del género. El objetivo de la educación en este sentido es que la existencia natural, su existencia humana y la naturaleza se vuelvan humanas para él. Es decir, su propia existencia [como] actividad social. Esta síntesis de la evolución de las relaciones interdependientes ahora también se aplica en un sentido integral: el hombre se convierte en "un ser humano total".

### **3.3 La educación inclusiva fundamentada más allá de la educación "clásica"**

La educación inclusiva crea vínculos en este sentido hacia teoría de la educación: La educación es, por tanto, la "conexión de nuestro yo con el mundo", para ser "una visión única y nueva del mundo y, por ende, un estado de ánimo único y nuevo de uno mismo" para conseguir. Es importante "apoderarse de la mayor parte posible del mundo y conectarlo con uno mismo lo más estrechamente posible", lo que puede leerse como un llamado a restaurar un yo indiviso/no fragmentado, es decir, la persona. El carácter dialógico ya es claro, cuando se describe explícitamente sobre una "interacción" con un contenido transformador. Lo mismo se aplica al "momento" humano; La concepción del mismo es inmanente a la reconstitución de la unidad psicofísica de la persona en su conjunto.

La interpretación que seda en este estudio de la teoría aristotélica de la forma y el contenido abre la posibilidad de transformar la interpretación idealista de la educación en una interpretación praxeológica. Lo posible se materializa y emerge como tendencia en un proceso dialéctico (educativo) una realización (actualización. No obstante, se resume – en el espíritu de Marx–: El camino [una relación humana natural entre las personas y el mundo] se abre en él en función de la meta, y la meta se abre como sustancia en el camino hacia el cual se dirige. Según las condiciones exploradas, y en su franqueza. A esta comprensión también se refiere Feuser (2017), quien en su interpretación de la educación como proceso biográfico y práctica emancipadora también remite a Klafki (1985/2007), quien describe lo general (ideal) de una educación no

separada, pero en el cómo práctica diseñada. Esto significa que, aunque sigue siendo general en el sentido de una tarea unificadora y común para los individuos, todavía no es un ideal y está desvinculado de personas específicas y de su práctica.

La educación como idea formal debe liberarse del énfasis en las actividades intelectuales y de la llamada persona "interior" (la personalidad), así como del dicho de exigir a las personas a través de la "elevación" para "refinarlos" para formar. Más bien, la educación - como se explicó anteriormente - debe entenderse en el sentido de la síntesis de naturalismo y humanismo, porque como ser humano natural, es decir, como un ser que existe para sí mismo, por lo tanto, un ser especie. El ser humano mismo debe confirmar y actuar tanto en su ser como en su esencia. Esto sucede precisamente a través de la práctica dialógica, que - Buber (1935/2005) "corrige" - no significa llegar a un acuerdo con la alteridad, sino que hace de ésta (también en su forma intrapersonal) la condición constitucional de la unidad humana y afecta su actualización a través de la acción conjunta. Aquí es donde se hace evidente la naturaleza democrática de la educación inclusiva (Wocken, 2006, p. 100).

Lo que ya se desprende como un momento humano de la idea educativa clásica y como consecuencia de la antropología personalista se puede encontrar en la discusión relevante para la práctica sobre el llamado "aprendizaje holístico/amigable para el cerebro" (por ejemplo, Spitzer, 2002) se analiza en Göhlich (2007) articulado en una comprensión explícitamente pedagógica (relacionada con la educación) del aprendizaje:

El aprendizaje se refiere a los cambios de relaciones entre uno mismo y el mundo, así como relaciones con los demás que no se basan en disposiciones innatas, sino más bien en la base de, al menos, experiencias básicas reflejadas y que se consideran en consecuencia cambios justificables de opciones de acción y comportamiento, de interpretación y patrones de interpretación y de gustos y estructuras de valores del alumno en su entorno físico totalidad puede ser experimentado.

Con esta idea pedagógica del aprendizaje como relación persona - mundo de carácter y efecto integral, se discute a la persona en su inseparabilidad y se extrae un ulterior - nuevo - momento de educación inclusiva: la educación como iluminación social/sociológica sobre las condiciones del propio habitus, así como los de quienes lo rodean. Esta proporciona un impulso a los movimientos educativos y su reflexión para probar otras formas de relación con el mundo de uno mismo a través de nuevos hábitos. Conceptualmente se refiere hábito como un aspecto de la educación sobre contextos éticos de virtudes (Aristóteles, 1985) y, por tanto, sobre la práctica. Aristóteles explica esto en los capítulos cuarto y quinto de *Ética a Nicómaco* y se refiere a la importancia del "centro derecha". Virtuoso (apropiado) es una forma de elegir el punto medio entre el exceso y la deficiencia situacional. El habitus se orienta hacia la razón y apunta una vez más a la forma "interna" de diálogo o práctica: el pensamiento, para ambas frases en su aspecto "La educación como sensibilidad moral". Benner (2005) discutió esto en detalle en su *Pedagogía general*, abordando las "malas formas de la práctica humana"; definitivamente en el sentido de los aspectos humanos y dialógicos de la educación inclusiva aquí mencionados.

Una última expansión más inclusiva, la educación que va más allá de su comprensión clásica se hace evidente a través de la relevancia del habitus y la práctica: educación también

significa moderación, a veces autocontrol, para dar espacio a los demás. Esta sensibilidad se vuelve virulenta cuando aparecen personas, es decir, en espacios públicos. Éste está constituido por el respeto a la libertad de la otra persona y, por tanto, a su dignidad. Por lo tanto, educar también significa practicar la “lógica de lo público” y –aunque implica actuar – paradójicamente connota expresamente la faceta interna: El tacto es disposición, voluntad franqueza, ver a los demás y excluirte de su campo de visión, medir a los demás según sus estándares y no los tuyos propios. El ritmo es eterno mantener el respeto antes que la otra alma y por tanto la primera y última virtud del corazón humano.

La educación parece ser una oscilación del ser en el sentido de una introspección (también meditativa), así como una concentración de uno mismo hacia dentro y una apertura y se expande – a veces como autolimitación – en el exterior. La educación como prueba de las relaciones entre hermanos puede entenderse como una síntesis de egocentrismo y altruismo en la interacción de diálogos internos y formas externas de práctica. Aquí tacto significa una actitud que sugiere una auto iluminación habitual.

### **3.4 La formación inclusiva enseña los dientes**

Según Arendt (1971/2014), esta actitud se alimenta del poder de juicio liberado por el proceso de pensamiento (es decir, el diálogo interno). La distancia y la visualización (no la retrospectiva o la planificación) parecen ser las condiciones de posibilidad para estos diálogos intrapersonales, que sólo sugieren una práctica discreta. En este sentido, la educación inclusiva es a la vez filosófica y política (Böhm, 1995). Se refiere a la “decisión activa de dar forma a la propia existencia” y especialmente con respecto a la necesidad de distanciamiento – representa las actitudes éticas básicas de responsabilidad y la despedida. En su Ética escéptica se caracteriza esta actitud como una expresión de “libertad interior”; De una manera “moderna”, esto puede describirse como estar presente y, según la filosofía oriental, como desapego. Este ha demostrado una actitud de humildad en el mejor sentido de la palabra, ilustrando la resistencia de la práctica discreta; como resultado de diálogos internos o como escribe el filósofo, como “cuestionabilidad de la propia persona”. Esto resulta – internamente – no sólo en ese momento que describe con “firmeza”, sino al mismo tiempo una “afirmación cuidadosa del prójimo” de manera externa. La resistencia en este sentido personal puede entenderse como un momento de práctica fraterna y base de formas de vida democráticas. Porque aquí la despedida se combina con la responsabilidad y sus aspectos de solidaridad y el reconocimiento y afirmación del otro.

Es este vínculo de unión el que, desde una perspectiva diferente, también puede experimentarse como resistencia, incluso como resistencia auto-impuesta. También se muestra como el “precio” de la libertad y la práctica personales; tanto en la lucha por el orden. El “principio ordenador” subyacente de la humanidad, la libertad, parece “ofrecerse”; El argumento se cierra en lo que respecta a la conexión con la idea de persona (y la de educación como su auto-determinación). Esta lucha por el “orden” que se puede lograr, incluso en los tiempos posmodernos con educación. No obstante, se hace referencia a esto, por lo que la resistencia también tiene una importancia central desde esta perspectiva. (Frost, 2007):

Si educación significa la encarnación de las personas, y no sólo como un proyecto ideal, sino como el proceso de aprender a vivir en la propia

percepción y diseño de uno mismo y del mundo, entonces la educación también debe poder formularse como un experimento fragmentario con éxitos y fracasos, pero eso no renuncia a la búsqueda de conexiones, aunque sólo consista en enfrentar a los resistentes y a los extranjeros. Sólo si llevamos la diferencia a horizontes comunes podremos hacer valer su alteridad. Siendo humanos, las exigencias materiales y el intento de percibir y presentar ambas de la manera más diversa posible son los horizontes de la educación que protegen contra reducciones y exclusiones imprevisibles y, por lo tanto, pueden cambiar las estructuras prevalecientes.

La educación inclusiva debe contar con la resistencia; sí, aún más: la resistencia es una forma de articular momentos de estos procesos de auto-determinación en la tarea educativa común. En este sentido, con un fundamento ético antropológico de la pedagogía así entendida, resulta obvio el desarrollo de una educación inclusiva, que tiene el potencial inherente de someter la educación (y las escuelas) a mayores procesos de democratización. Vista de esta manera, la resistencia aparece como una práctica conjunta en “el arte de la indocilidad reflejada” (Foucault, 1992).

#### **4. Teoría educativa: configuración transitoria sobre la educación para la inclusión**

La educación inclusiva acentúa la idea de escuela de la persona, como ya explicó Weigand (2004), cuya misión es promover la heterogeneidad de las personas como riqueza y [su] unicidad en sus diferencias. De esta manera, estas escuelas dirigen el foco hacia el sujeto, sin dejar de lado, eso sí, la tensión con la socialidad o la reivindicación material. Sin embargo, estas escuelas tienen un claro fundamento ético-antropológico y también lo reflejan: Una escuela que sigue el principio de la persona debe todos hacer justicia a los niños por igual. Porque este enfoque supone que cada niño tiene sus propios talentos únicos y especiales. Según mi pensamiento personal, no existe un estudiante especial, un estudiante superdotado o un estudiante normal. Estas son “escuelas comunes para todos”.

La educación inclusiva se está volviendo una reclamación central y meta de esta vida. y los espacios de aprendizaje, como derecho personal, esta idea también está en la tradición de los derechos humanos y se dirige a todos los niños y jóvenes en las escuelas. Sin embargo, la educación inclusiva no significa sólo una idea y, por tanto, una afirmación más o menos idealista, sino que puede entenderse como el “realismo real” de Bloch (1959/1985) como un punto de contacto entre el sueño y la vida; Es decir, la educación se materializa en actividades auto-determinadas en la interacción social. Para estos se requiere que tengan el 'clásico', la reivindicación de la educación va más allá y, por lo tanto, describe una interacción integral entre las personas y su entorno. Por tanto, como unidades psicofísicas y totalidades individuales, y no sólo para el refinamiento de la personalidad o un desarrollo superior. Las situaciones visuales se pueden encontrar incluso en las demandas y necesidades más cotidianas de la interacción social en una comunidad. Las escuelas deberían reaccionar ante esto y tomar medidas ante estas situaciones, lo que al menos significa alejarse de la mano y de las culturas con formas institucionalizadas (aunque establecidas) de acuerdos de enseñanza-aprendizaje.

La atención ya no se centra entonces sólo en la adquisición de contenidos para su reproducción y como curso preparatorio para una educación superior (de formación), sino que la adquisición del mundo se piensa de forma dialógica. Entonces, el contenido y el método ya no pueden pensarse por separado, sino que deben entenderse individualmente e históricamente en la práctica concreta. Por supuesto, las relaciones sociales pasadas y presentes juegan un papel especial, no sólo los efectos de una cosa en las prácticas de apropiación de una persona. Además, ésta ya no puede separarse según intentos de conservación y producción y, como educación individual, siempre se desarrolla en el contexto de una comunidad educativa y en el horizonte de una tarea educativa común. El momento 'inclusivo' se realiza a través de relaciones dialógicas, es decir, a través de las interacciones entre la persona y el entorno; con consecuencias imprevisibles. Estos se alimentan tanto del momento de iniciativa como del de autocontrol y de creación de espacio. Por lo tanto, las escuelas garantizan que sus estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y destrezas en el sentido de relaciones introceptivas, pero al mismo tiempo ven a los demás como constitutivos para ello. En este sentido, para realizar procesos educativos inclusivos, las escuelas se centrarán principalmente en cultivar y probar actitudes amigables (en particular, fraternales y solidarias). Esta forma de idea educativa vuelve así a sus raíces antiguas para responder inicialmente a la exigencia del autocuidado (la amistad con uno mismo).

Una vez más con Heller (1981) y en el contexto de su idea de implicarse como una tarea de la misma forma y, sobre todo, a superar juntos:

Evaluar por nosotros mismos el carácter genérico real significa al mismo tiempo evaluar: en qué involucrarse, de qué manera involucrarse, con qué intensidad involucrarse; asegura la homeostasis [unidades multiplexen diálogo] de nuestro organismo social en el medio dado. El hombre es una personalidad con su propio mundo, y este 'propio mundo' es el que debe preservar y expandir si así lo quiere.

Al mismo tiempo, estas escuelas también aprenderán que la práctica de esta forma de relación no siempre o sin excepción conduce a condiciones "inclusivas". En este sentido, los procesos educativos inclusivos también deben 'utilizarse' para promover condiciones justas: Hacer tangible la inclusión como medio para posibilitar la igualdad educativa. Esto requiere la corrección de una comprensión meritocrática del desempeño y –relacionado con esto– la adición de la inclusión a las llamadas funciones sociales de la escuela como "educación por parte del sujeto". Esto también significa crear conciencia sobre una nueva práctica de reconocimiento de los "logros" educativamente relevantes.

Por último, pero no menos importante, este aspecto apunta al momento crítico de la educación inclusiva, que se muestra en Sócrates en dos imágenes: en la de la espuela para el caballo y en la del rayo eléctrico. En el sentido del estímulo, esto significa cuestionar críticamente - "estimular" y para emocionarse. Por el contrario, la crítica también puede significar calmarse exteriormente (paralizarse como después del "ataque" del rayo eléctrico), pero sólo para concentrarse en sus pensamientos, organizar las cosas y visualizarlas (lo que a veces puede ser "contagioso"). Ésta es la única manera de interrumpir el flujo de acontecimientos para crear tu propio 'tiempo' entre el pasado y el futuro: para pensar - y eso significa, como hemos visto para organizar y reflejar puntos de vista, con el 'objetivo' de constituir significado.



Con esto y volviendo al reclamo de sensibilizar para un cambio en la práctica de reconocimiento de los logros educativamente relevantes, en lo que respecta a los docentes, cabe hacer referencia a la tercera tesis de Marx (1845a/2016, pp. 29-30) sobre Feuerbach y el salario del segundo. añade: Que, en la práctica, las personas deben demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la mundanidad de su pensamiento. Sin embargo, las circunstancias deben ser cambiadas por las personas y los propios educadores; ser educado. Sin embargo, la educación inclusiva significa todo y se debe involucrar e incidir en la tarea educativa común a todas las personas que trabajan en estas instituciones, para hacerlo a través de su práctica y beneficiarse de condiciones institucionales modificadas que sean más apropiadas para la "causa" que las existentes. En este sentido, la educación inclusiva se manifiesta en el espíritu de los procesos inclusivos en general y como una tarea conjunta y compartida: dialógica, abierta y transformadora.

## 5. Referencias Bibliográfica

- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). En B. Fassbender (ed.) (1948/2014), Fuentes sobre la historia de la humanidad. (págs. 88-113).
- Arendt, H. (1954/2016). Sócrates. Apología de la pluralidad. Berlín: Matthes & Seitz. Arendt, H. (1958/2014). Vita activa. O: Sobre la vida activa. Múnich y Zúrich: Flautista.
- Arendt, H. (1971/2014). De la vida del espíritu. El pensar, el querer.
- Aristóteles (1985). Ética a Nicómaco (ed. por G. Bien). Hamburgo: el mío.
- Aristóteles (2007) Metafísica (ed. v. U. Lobo).
- Bauman, Z. (2014) Comunidades. Buscando seguridad en un lugar amenazador. mundo común.
- Benner, D. (2005). Pedagogía general. Uno sistemático, histórico-problemático. Introducción a la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógica.
- Bieri, P. (2017) ¿Cómo sería ser educado? Múnich: medios completos. Bleidick, U. (1999) La discapacidad como tarea educativa. Concepto de discapacidad y teoría de la educación para la discapacidad. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm W. (2007). Juicio y persona. En B. Fuchs y C. Schönherr (eds.) Original compartiendo poder y pedagogía. Contribuciones a una teoría educativa de la acción (págs. 61 a 73).
- Böhm, W. (2010). De la orientación pedagógica al conocimiento educativo análisis Económico. Revista Trimestral de Pedagogía Científica.
- Borries, B.V. (2014) Aprendizaje de la historia y educación en derechos humanos. Formas de salir de un ¿un desajuste? Consideraciones normativas y ejemplos prácticos.
- Buber, M. (1925/2005). Habla del aspecto educativo. En la S. Hablando de educación.
- Buber, M. (1935/2005). Educación y cosmovisión. En la S. Hablando de educación.
- Dewey, J. (1916/1993) Democracia y educación. Una introducción a lo filosófico. pedagogía.
- Dewey, J. (1925/2007). Experiencia y naturaleza. Fráncfort del Meno:
- Ellinger, St. (2016). ¿Economía + inclusión = pedagogía basada en evidencia? En B. Ahrbeck y otros (ed.) Pedagogía basada en la evidencia. Objeciones a la educación especial (págs. 100-128).
- Feuser, G. (ed.) (2017a) Inclusión: ¿una promesa vacía? a la depravación un proyecto social. Editorial Psicosocial.
- Frost, U. (2007). Educación general y fragmentaria. En B. Fuchs y C. Schönseñor (ed.) Juicio y pedagogía. Aportes a una teoría educativa de la acción.
- Garavit, J.; Aparicio Ayala, E; Bracho Tovar, GA.; Cárcamo Vaquero, OK.; De Ángel Gracia, ME. (2022) Formación Colaborativa - Volumen I. - Número I. - Páginas 328 - Editor: ISBN 978-628-95094-1-0. Editorial de las Ciencias - Ediciencias.
- Garavit, J.; Aparicio Ayala, E; Bracho Tovar, GA.; Cárcamo Vaquero, OK.; De Ángel Gracia, ME. (2022b) Formación Colaborativa - Volumen I. - Número I. - Páginas 77 - 79 - Editor: ISBN 978-628-95094-1-0. Editorial de las Ciencias - Ediciencias.
- Hartke, B. (ed.) (2017) Opciones de actuación en inclusión escolar. la reprimenda un modelo compacto.

- Hechler, O. (2016). Pedagogía basada en evidencia: sobre el arte perdido de la educación tira. En B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch y G. Schad (eds.), Pedagogía basada en la evidencia. Objeciones a la educación especial.
- Heller, A. (1981) Teoría de los sentimientos. Hamburgo: VSA.
- Heitger, M. (1996). La naturaleza intempestiva de la pedagogía contemporánea. En A. Wenger - Hadwig (ed.), La naturaleza intempestiva de la pedagogía contemporánea.
- Klafki, W. (1985/2007) Nuevos estudios sobre teoría y didáctica de la educación. Contemporáneo Educación general y didáctica crítico-constructiva.
- Koch, L. (2002). Estructuras de personal. Sobre el motivo de la educación. (págs. 67-88)
- Ergon. Koch, K. y Ellinger, St. (2016). Características de calidad de las publicaciones de alto rango. de educación especial: Sobre la eficacia del paradigma de la evidencia.
- König, J. y Seichter, S. (2014). Derechos humanos y pedagogía. exigencias, efectividad Ciudades, dilemas, necesidades. Para la introducción, Derechos humanos, democracia, historia. Desafíos transdisciplinarios de la pedagogía.
- Mollenhauer, K. (1983/2008) Conexiones olvidadas. Sobre cultura y educación. colgado.
- Nussbaum, MC (1988/1999) Justicia o la buena vida. Fráncfort a. Principal.
- Platón (1957-59/2007). Platón. Trabajos completos (Volumen 3; págs. 147-251).
- Platón (1957-59/2009a) Platón. Trabajos completos (Parte 1; págs. 11 a 43).
- Platón (1957-59/2009b) Platón. Fábricas (Volumen 1; págs. 343-452).
- Platón (1957-59/2009c). Menón. En U. Wolf (ed.) Platón fábricas (Volúmen 1; págs. 451-500).
- Plessner, H. (1924/2015) Límites comunitarios. Una crítica al radical socialismo.
- Plessner, H. (1928/1975) Las etapas de lo orgánico y del ser humano. Introducción a antropología filosófica.
- Prengel, A. (1993/2006). Pedagogía de la diversidad. Diferencia e igualdad trabajar en pedagogía intercultural, feminista e integradora. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). Los niños del siglo. Sobre la pedagogía de la diversidad en Año 2000. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016). Consideraciones educativas generales con motivo de la inclusión debate. Revista Trimestral de Pedagogía Científica. El yo como otro, mensaje sobre la educación.
- Rödler, P. (2017). Incluidos y desposeídos. Desaparición en el ámbito lingüístico. En g Feuser (ed.), Inclusión: ¿una promesa vacía? Al deterioro de un proyecto social (págs. 77-97) Giessen: Psicosocial.
- Rössler, B. (2017). Autonomía. Un intento de una vida exitosa. Berlín.
- Schmid, W. (2004/2016). Sé amigo de ti mismo. Sobre el arte de vivir en Lidiar contigo mismo. Fráncfort del Meno
- Schneider, R. (2017). Sobre la relevancia de la visualidad para la educación para la inclusión 'Preguntas fronteras': un alegato teórico educativo para una comprensión no reduccionista de la teoría y la práctica educativas. Revista para la Inclusión.
- Schneider-Reisinger, R. (2018). La pedagogía inclusiva como no reduccionista y ciencia de la educación reflexiva: reflexiones sobre la tensión pedagógica entre igualdad y diferencia.
- S. Kraehmer y K. Michels (eds.), Exclusivamente Incluido. Resultados de investigaciones y ejemplos de buenas prácticas (págs. 41-50).
- Schneider-Reisinger, R. (2019a). Una pedagogía inclusiva general. Un personal Borrador técnico de una base de teoría educativa crítica para una "escuela(s) común(es) para todos".
- Schneider-Reisinger, R. (2019b, es decir, E.). Sobre la espacialidad de la educación (inclusiva): fluidez ciudad y espacio. En M. Oberlechner y R. Schneider-Reisinger (eds.), Fluidez. formas - fluidez pedagógica, fluidez en los procesos educativos.
- Ellger-Rüttgardt, S.L. (2016). Inclusión. Visión y realidad.
- Simmel, G. (1908/2016). Sociología. Investigaciones sobre las formas de asociación compañía. Fráncfort del Meno.
- Spitzer, M. (2002). Aprender. Investigación del cerebro y escuela de vida.
- Waldenfels, B. (2017) Platón. Entre logos y patetismo. Fráncfort del Menor.
- Walter, J. (2008). Revisión de la enseñanza adaptativa: sobre la necesidad evaluación formativa sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el consiguiente diagnóstico y redefinición de los trastornos del aprendizaje según el paradigma.
- Weigand, G. (2004). escuela de la persona. Sobre la base antropológica de uno teoría de la escuela.

Wocken, H. (2006). Integración. En G. Antor y U. Bleidick (eds.) Educación para discapacitados. Términos clave de la teoría y la práctica (págs. 99-102).