

EL MAGIS IGNACIANO, UN CRITERIO DE ELECCIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The ignatian Magis, a choice criterion for inclusive education

Adán Jesús Jacquet Godoy

RESUMEN: *La educación inclusiva es una forma de justicia social que busca garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad, independientemente de sus capacidades y características individuales. La atención a la singularidad y diversidad del alumnado conlleva el reto de tomar decisiones en contextos que pueden ser complejos y dilémicos, así como elegir entre alternativas paradójicas y contradictorias. Teniendo en cuenta este desafío, se propone el Magis ignaciano como un criterio que ayuda a tomar decisiones justas y equitativas. El Magis es el mejor servicio posible a los demás que nace de una actitud agradecida por la infinita misericordia de Dios y se materializa en el compromiso con la acogida y el respeto a la dignidad de todas las personas, especialmente de los más frágiles y vulnerables de la sociedad.*

Palabras clave: *educación inclusiva, Magis, diversidad, discernimiento.*

ABSTRACT: *Inclusive education is a form of social justice that seeks to guarantee the right of all people to a quality education, regardless of their individual capabilities and characteristics. Paying attention to the uniqueness and diversity of the students entails the challenge of making decisions in contexts that can be complex and dilemmic, as well as choosing between paradoxical and contradictory alternatives. According to this challenge in mind, the Ignatian Magis is proposed as a criterion that helps to make fair and equitable decisions. The Magis is the best possible service to others that is born from an attitude of gratitude for the infinite mercy of God and is materialized in the commitment to welcome and respect the dignity of all people, especially the most fragile and vulnerable of the society.*

Keywords: *inclusive education, Magis, diversity, discernment.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Pese a ello, la inclusión de todo el alumnado y la garantía de una educación de calidad siguen siendo un reto en casi todos los países (UNESCO, 2017), a pesar de los reiterados compromisos asumidos en el seno de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (UNESCO, 1960; UNESCO, 2000; UNESCO, 2014). El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 ha reiterado dicha intención al proponerse “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 7). Pero la insistente alusión a la educación inclusiva puede resultar engañosa si no se advierte que, si bien todos levantan entusiastamente la bandera de la inclusión, no implica que ésta tenga los mismos colores para todos.

La educación inclusiva es una concepción política y pedagógica de la escuela compuesta de diversos discursos, métodos, objetos, proyectos y compromisos éticos (Ocampo y López, 2020); aparece como un término repleto de matices cuya naturaleza polisémica deriva del contexto y la experiencia de las personas que la definen; hay quien sitúa a la educación inclusiva en el extremo opuesto a la educación mercantil y competitiva (Escudero y Martínez, 2011), otros destacan sus significados e interpretaciones dispares (Miles y Singal, 2010) y como un proceso éticamente controvertido, cuajado de dilemas, contradictorio y paradójico (Echeita, 2017). Al mismo tiempo, la educación inclusiva se presenta como un modo de proceder que asegura la equidad y ofrece una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender (UNESCO, 2005).

Pero ¿por qué habría que asumir el complejo y polémico proceso de la educación inclusiva?, ¿qué implicaciones prácticas conlleva el compromiso con la inclusión?, ¿cuánto habría que incluir?, y ¿de qué manera puede ayudar el criterio del Magis ignaciano¹ cuando se

1 Ignaciano/a alude a San Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús (Jesuitas) y referente fundamental del modelo educativo denominado Pedagogía ignaciana.

presentan las crisis (conflictos, discrepancias, desánimo) dificultan avanzar hacia la inclusión y realizarlo con sentido? Estas preguntas serán abordadas en este trabajo cuyo propósito es ofrecer un criterio para tomar las decisiones en el complejo y sumamente necesario proceso de la educación inclusiva; para ello se propone una *herramienta* de la espiritualidad y la pedagogía ignacianas: el Magis ignaciano (la excelencia, lo mejor) que a lo largo de varios siglos viene orientando el servicio a la educación de la red de colegios jesuitas alrededor del mundo.

2. EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Existe un consenso en la comunidad educativa de que uno de los antecedentes más claros de la atención a la diversidad se remonta al informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación británica en 1978 (Warnock, 1978). Este informe modificó radicalmente el concepto de educación especial para referirse a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje y estableció la noción de alumnos con necesidades educativas especiales, situando en el ámbito de la propia escuela gran parte de la responsabilidad sobre el progreso de las y los estudiantes (Navarro & Espino, 2012).

Otro evento importante fue el debate internacional realizado en la conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, bajo el planteamiento de “Educación para Todos” (UNESCO, 1990); allí se afirmó que todos, independientemente de sus características, tienen derecho a la educación, y se hizo hincapié en el alumnado con deficiencia. Explícitamente se destaca que “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

La noción de la educación inclusiva cobró mayor fuerza con la *Declaración de Salamanca*, fruto de una conferencia organizada por el Gobierno español y la UNESCO en 1994, con el fin de promover el objetivo de la *Educación para todos*. Esta *Declaración* destacó la

responsabilidad de las escuelas regulares de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones intelectuales, físicas, emocionales, lingüísticas o sociales, afirmando su derecho a la inclusión, y no solo a la integración, en el aula ordinaria sin que exista ningún tipo de discriminación (UNESCO, 1994). A partir de ahí el término educación inclusiva se plantea como una “superación” del concepto de integración que hasta ese momento era el dominante en la práctica educativa.

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, donde 164 países suscribieron el compromiso de lograr seis objetivos claves de la Educación para Todos (UNESCO, 2000). Posteriormente, en 2006, se realizó la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, de Naciones Unidas (2008) vinculante para todos los estados firmantes y que supone el logro de muchas de las reivindicaciones históricas de las personas con discapacidad. Este documento deja en claro que el logro de los derechos no está limitado por la discapacidad, sino por las barreras sociales que impiden a las personas ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Más adelante, en el año 2015, en el contexto de la adopción de los ODS por parte de las Naciones Unidas, se organizó el Foro Mundial de Educación en Incheon (República de Corea), para determinar las prioridades globales sobre la educación para los próximos 15 años. Las conclusiones se recogieron en la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4* (UNESCO, 2016), en el que se destaca el compromiso por una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

El norte hacia el que ha ido avanzando la aspiración por la educación inclusiva es que todas las escuelas sean para todos y se apoye sobre el supuesto básico de que cada centro escolar debe buscar la forma de responder a las necesidades del alumnado, en lugar de exigirle al alumnado que se adapte al sistema. De esta manera la educación inclusiva no cabe en los moldes de la educación tradicional (Echeita, 2013b) ya que plantea una *lógica cultural* distinta, una transformación de los sistemas educativos que permita la atención

equitativa a la diversidad del alumnado. La inclusión se apoya en la idea de que los cambios organizativos y metodológicos que se implementan para dar respuesta a las dificultades experimentadas por algunos estudiantes podrían beneficiar a todos los demás (Arnaiz, 2004).

Pero ¿en qué consiste exactamente la educación inclusiva?, ¿se puede seguir llamando educación a un proceso que excluye y segrega?

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es un término que ha ido cobrando diversos matices y significa cosas distintas según los contextos y las personas que la utilizan, por lo que parece más adecuado hablar de inclusiones en vez de inclusión (Booth, 1999). Es un concepto marcadamente complejo, con significados e interpretaciones dispares (Miles y Singal, 2010), genérica y carente de estrategias contextuales para su implementación (Escudero y Martínez, 2011), éticamente controvertido y cargado de dilemas (Echeita, 2017).

Estos desafíos pueden observarse en la controvertida tarea de ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad ajustada a su identidad y a sus necesidades educativas individuales y específicas, y hacerlo en el marco de los centros comunes u ordinarios; el problema se agudiza cuando muchos de los centros ordinarios no cuentan con las condiciones necesarias para atender las necesidades específicas del alumnado más vulnerable, lo que da lugar a las normas, medidas, dispositivos y centros para “atender la diversidad” (Echeita, 2017). Cuando estas medidas funcionan, puede llevar a los centros de educación ordinaria a un nivel de confort que les impida identificar sus áreas de oportunidad y cuestionarse la necesidad de realizar cambios y adecuaciones para mantener los procesos en un continuo permanente; sin embargo, cabe preguntarse si es posible esperar los cambios necesarios en los centros ordinarios sin la presencia del sector más vulnerable del alumnado, y si el derecho a la educación inclusiva es un derecho condicionado en función de los recursos disponibles (Winter y O’Raw, 2010).

La complejidad del proceso de inclusión también se evidencia en la confluencia dialéctica de factores decisivos como la búsqueda de una educación común para todos, que al mismo tiempo se adapte a las diferentes necesidades y características de cada estudiante. Esto mismo acontece con la intencionalidad de ofrecer una educación en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las adaptaciones y apoyos que requieren algunos en particular (Dyson, 2001). Así mismo, las adecuaciones curriculares podrían no responder a las necesidades de todos y generar dificultades para quienes no comparten las situaciones de aprendizaje que las originan; y determinados valores socialmente aceptados por la mayoría, pueden entrar en conflicto con otros valores culturales minoritarios presentes en el centro escolar. No resulta menos incierto y difícil delimitar con nitidez la frontera “entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban ser ‘respetadas’, y las que resultan ‘problemáticas’ y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar” (Echeita, 2013b, p. 109).

Como se puede observar, el proceso de inclusión está lejos de ofrecer una respuesta técnica, única o sencilla; más bien, desafía continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y reconstruir su significado de acuerdo con el tiempo y el lugar, básicamente porque “los dilemas no tienen solución, solo respuestas episódicas, compromisos, que deben ser alcanzados por los participantes e implicados en cada dilema” (Echeita, 2013b, p. 109).

La definición de educación inclusiva adoptada como referencia en esta investigación se basa en la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), ampliamente difundida por la UNESCO (2005); para ellos, la educación inclusiva es un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con especial atención al alumnado más vulnerable a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, eliminando para ello las barreras que limitan dicho acceso.

Esta definición favorece la idea de la educación como derecho universal y no como privilegio delimitado por unos estándares de evalua-

ción-exclusión, con una idea de “normalidad” hostil a la diversidad. Para avanzar en su propósito, la educación inclusiva no se centra en las deficiencias sino en las potencialidades de cada estudiante como sujeto competente para intervenir en todo aquello que afecta su vida (Fielding, 2012; Susinos y Ceballos, 2012); además, existe la convicción de que todos pueden aprender en la escuela ordinaria independientemente de sus capacidades, siempre y cuando la escuela sea inclusiva (Stainback y Stainback, 2007). En este sentido tuvo un rol destacado el movimiento de las personas con discapacidad al ayudar a comprender que son las barreras, y no tanto las condiciones personales de quienes presentan alguna discapacidad, las que condicionan las posibilidades y la calidad de vida de todas ellas (Echeita, 2013a).

Para lograr este cometido es necesario un replanteamiento profundo de la cultura y en especial del quehacer educativo, a fin de tomar distancia de cualquier versión estandarizada de la educación, así como de su versión mercantil y competitiva (Escudero y Martínez, 2011); más aún, el cambio necesario debe ser de carácter sistémico que permita la emergencia de políticas, actitudes, valores y prácticas que favorezcan la eliminación de las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos.

Ahora bien, el carácter procesual de la educación conlleva una búsqueda continua para encontrar las mejores formas de responder a la diversidad del alumnado en un proceso esencialmente dilémico, lo que significa que “no hay una decisión, una política o una práctica educativa que, hoy por hoy, pueda satisfacernos plenamente o asegurar ‘una inclusión al 100%’” (Simón y Echeita, 2013, p. 9); además, las respuestas nunca serán definitivas, sino provisorias, y se manifestará de manera diferente en cada centro escolar, porque los contextos y las personas a las que se buscan responder cambian y son diferentes, diversos.

4. LA DIVERSIDAD

Una de las características más resaltantes de la comunidad humana es la diversidad, independientemente de que se quiera asumir o

ignorar su existencia; el espejo social refleja un verdadero mosaico de condiciones y circunstancias que presenta la diversidad como intrínseca a la realidad; en el caso de los seres humanos se observan variables como sexo, identidad, edad, religión, clases social, etnia, lengua, cultura..., las cuales denotan que la riqueza de la humanidad radica en ser un colectivo de capacidades diversas, imposibles de concentrar en una sola persona (Pérez, 2017).

Sin embargo, la diversidad ha pasado por procesos de ocultamiento y visibilidad de acuerdo con las relaciones sociales de la época (Fernández, 2009); parte de dicho proceso es el giro en la forma de mirar la discapacidad; se ha pasado de considerar las necesidades y dificultades como “deficiencias funcionales” a mirar las diferencias como “legítimas”, trasladando el peso de las “dificultades” a las barreras del entorno (Leiva, 2013), como condición necesaria para crear una forma de relación basada en la equidad.

Un factor determinante en este proceso es la idea de lo normal y “anormal” que condicionan las actitudes ante la diferencia; una forma de entender lo “normal” se observa en la tendencia a buscar “arreglar” o “cambiar” a las personas que no encajan en el sistema establecido o son objeto de maltratos, en lugar de intentar corregir las actitudes perjudiciales hacia ellas (Sapon-Shevin, 2013).

Otra manifestación este modo de concebir la “normalidad” en las escuelas es la tendencia a ofrecer una propuesta educativa homogénea, donde las disciplinas y las estrategias de evaluación parecieran desconocer la diversidad comúnmente afirmada; en esa línea se encuentra las influyentes pruebas educativas del programa PISA que se realiza a nivel mundial y que excluye aspectos inmateriales o no medibles en la formación del alumnado como el aprendizaje emocional, social, artístico o ético.

En contraposición, la educación inclusiva invita a mirar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo, una oportunidad y un valor añadido que se debe potenciar y proteger. En ese sentido, la inclusión del alumnado más vulnerable o los denominados con *Necesidades Educativas Especiales*, ofrece la posibilidad de constatar las barreras o áreas que requieren ser examinadas y me-

poradas en el centro educativo o en el aula, para que la equidad social no sea simplemente un discurso “políticamente correcto”.

5. PARADOJAS Y COMPLEJIDADES

Existe una noción de que la educación inclusiva consiste en incluir a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales, haciendo posible que vuelvan a la “normalidad” educativa (Sapon-Shevin, 2013); pero esta definición no considera que los estudiantes difieren unos de otros de múltiples maneras; de ahí que pensar una educación para responder solamente a un conjunto de diferencias denominadas discapacidades, ignorando otras diferencias como de sexo, identidad étnica, idioma, religión y clase, no constituye realmente un sistema inclusivo para todos.

La educación inclusiva se mueve en la tensión constante entre el “todos y algunos” y “lo preventivo y lo paliativo” (Echeita, 2013b); en esa dinámica, los procesos de inclusión y exclusión se presentan como una historia interminable, en permanente tensión y con una relación dialéctica; esto quiere decir que muchas veces “se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros, o se reducen algunas barreras que limitan la presencia o la participación de ciertos alumnos [...], pero se refuerzas otras que les perjudican” (Echeita, 2013b, p. 108).

Un estudio presentado por Echeita, et al (2009) evidenció que muchas familias españolas con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar se encuentran con un “dilema sin solución”. Por un lado, defienden la escolarización inclusiva como práctica deseable y principio inalienable y, por otro lado, sufren las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, ya sea por el proceso dilemático y complejo, así como por las barreras escolares existentes, lo que da lugar a la paradoja de la “feliz segregación”, la de los estudiantes que se sienten mejor en los centros especiales que en los centros ordinarios (Echeita, 2013).

Una clave para desentrañar las barreras que se interponen a la inclusión es reconocer que, más allá de la retórica bien intenciona-

da, existen poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión, dentro y fuera de los sistemas escolares (Escudero & Martínez, 2011); estas situaciones requieren ser abordadas en el marco de modelos democráticos participativos que permita tejer las transformaciones necesarias para avanzar hacia una educación que responda con “naturalidad” a la diversidad del alumnado.

Luego de repasar algunos aspectos de la educación inclusiva se puede percibir el sentido de la complejidad y la magnitud del desafío que conlleva; los cambios que deben darse son multidimensionales, porque se deben considerar todos los componentes del sistema educativo, el currículum, la formación del profesorado, la supervisión y dirección escolar, las condiciones físicas de los centros escolares, la financiación... Este proceso requiere comenzar por cambiar el contexto cercano para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos, es decir, que el aula y el centro educativo sean un microcosmos de ese otro mundo posible que se anhela (Echeita, 2008)

Además, el desafío de la inclusión conduce por un itinerario arduo y muchas veces ingrato; implica identificar las realidades de exclusión y procurar comprenderlas, luego requiere de una inversión de tiempo y esfuerzo para reducir sensiblemente su extensión y profundidad, asumiendo de antemano que no será posible erradicarla completamente aquí y ahora. Escudero y Martínez (2011) reconocen la imposibilidad de lograr una inclusión plena y proponen buscar objetivos intermedios, modestos e inexcusables para no sucumbir ante ideales inclusivos inalcanzables; recomiendan priorizar la reducción de los índices de exclusión, por tratarse de una cuestión de derechos, en lugar de anteponer la preocupación por la posición en el *ranking* internacional.

De esta manera, la educación inclusiva no puede ser improvisada; cualquier pretensión ingenua por destrabar la estructura de la exclusión social, corre el riesgo de rendirse ante las premisas basales de la cultura hegemónica que la sostienen. La “ley del mercado”, los estándares de eficiencia, la (des)igualdad de oportunidades y la idea de “normalidad” tornan especialmente difícil la práctica del modelo

inclusivo, que sin un sólido sentido de la justicia y la equidad el anhelo de la inclusión no trascenderá la retórica bien intencionada de los principios.

Conscientes de este panorama, Echeita y Domínguez (2011) subrayan la necesidad de encontrar la motivación, la energía y la capacidad para el sostenimiento de los esfuerzos necesarios que requieren este desafío; en otros términos, la necesidad del auxilio y el soporte de emociones positivas (Vecina, 2006); una de ellas es la esperanza que “no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles” (Fullan, 2001, p. 302). Este aspecto se encuentra estrechamente vinculado con la fe cristiana que sustenta el Magis ignaciano como se verá más adelante, pero antes de abordar este tema es necesario destacar algunas razones que justifican la inclusión.

6. RAZONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva como antónimo a todo modelo marcado por la exclusión y la inequidad se presenta como un imperativo, una necesidad y una urgencia. Un imperativo porque es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos (Naciones Unidas, 1999), además de ser un compromiso reiteradamente asumido por la UNESCO (1960; 1990; 2000; 2016) y que los Estados deben respetar, proteger y cumplir obligatoriamente. Es una necesidad porque el modelo inclusivo garantiza el respeto a la dignidad del ser humano y es coherente con la justicia social y la equidad que todas las personas desean que les sean aseguradas; es una urgencia porque más 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizados, seis de cada diez niños no han adquirido todavía, luego de varios años de estudios, las competencias básicas de aritmética y lectoescritura y 750 millones de adultos son analfabetos (UNESCO, 2019).

Independientemente de si el ser humano es bueno por naturaleza (Rousseau, 1990) o un lobo para el semejante (Hobbes, 2000), pa-

rece imprescindible educar (vivir) en la inclusión, en esa forma de organización social en la que cada persona es un actor fundamental del desarrollo colectivo y componente imprescindible de la sociedad (Pérez, 2017). Este proceso educativo favorece el modo de ser y de proceder de la sociedad inclusiva que se desea, porque “la inclusión de los excluidos no será un producto ‘natural’ del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, consciente, reflexivo y político, muy exigente en términos éticos y cognitivos” (Tedesco, 2011, p. 94).

El derecho a una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2016) no es solo una cuestión de justicia educativa sino, además, de justicia social, ya que la privación de este derecho limita enormemente las posibilidades de participar en las diferentes áreas de la vida social y de desarrollar el proyecto personal de vida en relación con los demás. Pero está claro que “este desafío no puede ser afrontado sólo desde el sector de la educación, es necesario potenciar el desarrollo de políticas intersectoriales que generan inclusión dentro y fuera del contexto educativo” (Navarro y Espino, 2012, p. 75).

Casanova (2018) justifica la necesidad de la educación inclusiva a partir de tres puntos de vistas complementarios entres sí: desde la ética, la sociología y la psicopedagogía; la ética recuerda el deber de tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, económicas o de cualquier tipo; desde la sociología se afirma que la sociedad no acepta lo que no conoce y destaca la escuela como medio fundamental de socialización que debe reproducir el modelo social deseado; la psicopedagogía, por su parte, ha demostrado que una escuela inclusiva favorece el intercambio, enriquece la interacción y hace posible que los aprendizajes sean más significativos.

Con base en todo lo planteado hasta aquí se puede afirmar que la educación inclusiva viene a ser la concreción de la tarea educativa como proceso esperanzador de humanización (Freire, 2005), de aprendizaje para vivir juntos (Delors et al., 1996) y de adquisición de las herramientas necesarias para el mejoramiento de la calidad de

vida (UNESCO, 2002). Por lo tanto, cualquier proceso que pretenda llamarse educativo está llamado a ser inclusivo *so pena* de no ser genuinamente educativo, en cuanto proceso que prepara para erradicar desde la práctica cualquier sistema excluyente, injusto y, por lo mismo, deshumanizador.

Sin embargo, la educación inclusiva presenta desafíos muy concretos, tales como acoger a todos en una misma escuela y atender a cada alumna y alumno en función de sus necesidades específicas o características personales y/o grupales; también está la presión de los sistemas de evaluaciones estandarizadas y la incidencia de un modelo de desarrollo sustentado en la lógica del mercado; además, en muchos lugares los recursos humanos y materiales siguen siendo limitados, en una sociedad que ha aprendido a convivir con la exclusión y la inequidad como “normal”. Estos desafíos convergen a unas interrogantes que adquieren mucha relevancia en los momentos de crisis, conflictos y desavenencias, que pueden presentarse en los procesos de inclusión: ¿qué criterios se pueden tener en cuenta para tomar las decisiones?, ¿cuánto habría que incluir?, cuando no se puede acoger a todos ¿cómo establecer la prioridad y asegurar la equidad?

La espiritualidad ignaciana ofrece una valiosa herramienta que ayuda a tomar decisiones coherentes con el enfoque humanista de la educación propuesto por la UNESCO (2015). Dicha herramienta es el discernimiento ignaciano y permite buscar la manera más apropiada para ofrecer el mejor servicio, el Magis ignaciano.

7. LA ESPIRITUALIDAD IGNACIANA

La espiritualidad, en sentido amplio, es aquello que permite al ser humano orientar sus aspiraciones más profundas, a dar lo mejor de sí y trascender lo inmanente de su cotidiano vivir; la espiritualidad es algo inherente a la condición humana (Kelly, 2020) y conlleva un determinado modo de vida que confiere sentido a su existencia; designa una referencia que va más allá de lo material y tangible, y en el ámbito cristiano hace referencia a la relación directa al Espíritu

Santo. De ahí que la espiritualidad cristiana es un modo de vida según el Espíritu de Dios.

La espiritualidad ignaciana se refiere al modo como san Ignacio de Loyola comprendió y vivió su relación con Dios y con el mundo. Los elementos de su recorrido espiritual se presentan en el libro de los Ejercicios Espirituales (en adelante EE) en el que ofrece un itinerario para que otros puedan vivir la misma experiencia y ordenar su vida según “la voluntad de Dios”. La propuesta de los EE no pretende dar soluciones, sino “preparar y disponer el alma [...] para buscar y hallar la voluntad divina” [EE. 1]².

En el umbral de los EE se encuentra un párrafo clave denominado Principio y Fundamento. Allí Ignacio de Loyola realiza una breve descripción de su visión de Dios, de la condición humana y de su relación con las cosas. En un lenguaje propio del siglo XVI, pero que conserva una gran actualidad, San Ignacio afirma que:

El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor y, mediante esto, salvar su ánima; y las otras cosas sobre la haz de la tierra son creadas para el hombre, y para que le ayuden en la prosecución del fin para el que es criado. De donde se sigue, que el hombre tanto ha de usar de ellas cuanto le ayudan para su fin, y tanto debe quitarse de ellas cuanto para ello le impiden. Por lo cual es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío y no le está prohibido; en tal manera que no queramos de nuestra parte más salud que enfermedad, riqueza que pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta, y por consiguiente en todo lo demás; solamente deseando y eligiendo lo que más nos conduce para el fin que somos criados [EE. 23]

La tesis que se defiende en este trabajo es que la espiritualidad ignaciana, condensada en el Principio y Fundamento, puede ser de gran ayuda para emprender el proceso de inclusión, tomando como criterio de elección la búsqueda del Magis, o la “mayor gloria de Dios”, como se verá más adelante. Los elementos más relevantes

2 Las iniciales EE seguidas de un número se refieren al libro los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola y la numeración de la cita como aparece en el mismo libro.

que se desprenden del Principio y Fundamento se destacan a continuación.

7.1. El ser humano es creado y amado incondicionalmente por Dios

Los EE ofrecen un itinerario para el encuentro personal con Dios mediante la fe, en el que el ejercitante experimenta el amor entrañable que Dios ofrece gratuitamente a todas sus creaturas; esta experiencia le permite al ejercitante reconocer su absoluta dependencia de Dios como fuente de donde dimana el sentido pleno de su existencia, es decir, el amor incondicional de Dios hacia él (García, 2007). Así pues, de la fe en un Dios que ama a tal punto de querer ser participación y vida de cada una de sus creaturas (Rahner, 1971), se desprende una consecuencia ética muy clara; toda acción de inclusión o exclusión, de compromiso o indiferencia ante las necesidades del prójimo, especialmente de los más pequeños y vulnerables, tiene directa relación con Jesús (Mateo 25:40); es decir, “no hay amor a Dios que no sea ya en sí mismo amor al prójimo y que, sin la práctica de este último, pueda llegar a serlo realmente” (Rahner, 2008, p. 79).

A partir del encuentro con la infinita misericordia de Dios, que devuelve la dignidad perdida (Lucas 15:11-32) y reconcilia en Jesús todas las cosas (Colosenses 1:20), Ignacio entiende que toda persona consciente de la inconmensurable bondad de Dios debería disponer de todo lo que está a su alcance para corresponder generosamente a “tanto bien recibido” [EE. 233]; a partir de esta certeza, Ignacio invita a una relación íntima y libre con Jesús, como un amigo se comunica con otro amigo [EE. 54].

7.2. Dios se comunica con su creatura y puede ser hallado en todas las cosas

Los EE se plantean bajo el supuesto de que Dios quiere comunicarse con su creatura y, además, toma la iniciativa para hacerla posible. La Encarnación de Jesús en el mundo (Juan 1) es la expresión

más tangible y el culmen de la iniciativa de Dios como el “amor que desciende” (Rahner, 2008) y hace posible la comunicación con él.

En los EE Ignacio invita a contemplar a la Trinidad en el momento previo a la Encarnación, donde la “salvación del género humano” [EE. 102] aparece como la motivación principal para la humanización de Dios. De ese modo, la Encarnación de Jesús revela a un Dios que sale de sí mismo, se conmueve por lo que ocurre con el ser humano y decide hacerse uno de ellos, por amor.

Jesús ha demostrado de manera tangible la forma de amar del Padre, un amor inclusivo, generoso con los “justos e injustos” (Mateo 5:45), que se adapta a la realidad del semejante y se compromete especialmente con los pobres y excluidos; un amor de esta naturaleza, que se dona con tanta generosidad, llegando incluso hasta el extremo de la cruz, equivale al hallazgo de aquel “tesoro escondido en el campo” (Mateo 13:44), cuyo valor extraordinario le hace merecedor de la mejor correspondencia posible. Ignacio de Loyola tuvo la certeza de que Dios quiere lo mejor para el ser humano, y propone la mediación de los EE para “buscar y hallar la voluntad Dios” [EE. 1], una búsqueda que se hace “dentro del mundo”, desde el compromiso con las realidades terrenas, donde Dios está presente e invita al amor compasivo, especialmente con los más vulnerables y excluidos (Lucas 10:29-37).

7.3. Los afectos desordenados desvían de la voluntad de Dios

Ignacio de Loyola tenía clara consciencia de que los afectos son una energía siempre presente y decisiva en la vida de las personas; de múltiples maneras insistirá en la necesidad de ordenarlos antes que eliminarlos, porque una persona sin afectos está muerta (Chércoles, 1995); por eso los Ejercicios Espirituales se presentan como una herramienta “para vencerse a sí mismo y ordenar la vida, sin determinarse por ninguna afección que desordenada sea” [EE. 21].

En este proceso el ejercitante es invitado a soltar todo el lastre que ha ido acumulando desde un vivir solamente desde sí y para sí; de esa manera, apoyado en la misericordia de Dios, se deja ordenar por

el Espíritu para crecer en libertad interior y no dejarse atrapar por nada; es la “indiferencia” [EE. 23] o la libertad ante las cosas que permite usar o no usar de ellas “tanto cuanto” ayuden para realizar la voluntad de Dios.

Jesús había declarado que vino al mundo para que el ser humano “tenga vida y vida en abundancia” (Juan 10:10); pero este “proyecto de Dios” requiere de la correspondencia humana, y para que haya correspondencia el ser humano debe estar libre. Sin embargo, el ser humano no siempre es “indiferente” o libre para “desear y elegir” [EE. 23] lo “mejor” según el querer de Dios; esto ocurre cuando el deseo está enganchado a algo (es decir, está desordenado, atrapado); entonces las cosas, que son medios, se convierten en fines y las decisiones que se toman en nombre del “Evangelio” son una forma de (auto)engaño, donde la figura de Dios puede ser simplemente una proyección de las carencias y los deseos humanos (Freud, 1992).

Los EE alientan a poner todos los medios para recuperar la libertad a fin de responder a la voluntad de Dios que es la realización plena del ser humano. La posibilidad de la “liberación” se fundamenta en la infinita misericordia de Dios, que “está siempre dispuesto a perdonar” (Isaías 55:7), que no ha “venido a llamar a los justos, sino a los pecadores” (Mateo 9:13), y que promete acompañar “todos los días hasta el fin del mundo” (Mateo 28:20).

7.4. Dios llama a colaborar con él

El amor y el servicio a Dios que se purifica y ordena en los EE, “supone haber establecido previamente un vínculo íntimo con él y haber experimentado un enamoramiento profundo hacia él” (Lamarthée, 2020, p. 287). Ignacio de Loyola se reconoció profundamente pecador, pero al mismo tiempo amado, perdonado y llamado por Jesús a colaborar con él en la construcción de su reino. En los EE se propone pedir insistentemente “conocimiento interno del Señor, que por mí se ha hecho hombre, para que más le ame y le siga” [EE. 104]. La experiencia fundante del amor incondicional de Dios provoca en el ejercitante el deseo y la necesidad vital de responder a ese amor, a

ese Dios “que bajó hasta el fondo de la realidad humana para darnos su modo, su proyecto” (Arzubialde, 2009, p. 248).

La respuesta a la llamada de Dios puede hacerse de diversas maneras, pero para quien se reconoce profundamente amado y perdonado no le da lo mismo cualquier modo, por eso el ejercitante también es invitado a “pedir gracia para elegir lo que más a gloria de su divina majestad y salud de mi alma sea” [EE. 152]. Para esta correspondencia a Dios el ser humano necesita de la gracia y al mismo tiempo estar dispuesto a escuchar la invitación de Dios. Cuando esto ocurre se logra una sintonía que permite al ser humano discernir lo que “más” ayuda para realizar el fin de su existencia: “alabar, reverenciar y servir a Dios Nuestro Señor” [EE. 23], que son los tres “modos ignacianos” de estar en el mundo y que permiten ahondar en la relación con Dios.

La misión que Jesús ha desarrollado y a la que invita a sus seguidores a colaborar con él tiene una clara preferencia hacia los más sufridos, vulnerables y excluidos: “anunciar el Evangelio a los pobres [...], proclamar la libertad a los cautivos y dar vista a los ciegos; a poner en libertad a los oprimidos” (Lucas 4:18). Lo dicho hasta aquí describe cómo la espiritualidad ignaciana, apoyada en el Evangelio de Jesús, tiene una clara orientación inclusiva; además, cuenta con herramientas y criterios para fundamentar y orientar los esfuerzos que se requieren para avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

7.5. La búsqueda del Magis como respuesta de un corazón agradecido

El Magis es una palabra latina que significa “más”, traducido también como lo “mayor”, lo “mejor” o la “excelencia”, orientado hacia el servicio que se hace. El Magis ignaciano se desprende de la frase “*Ad maiorem Dei gloriam*” (a la mayor gloria de Dios), frecuentemente usada por Ignacio de Loyola y que expresa el objetivo último de la Compañía de Jesús. Este “más” se refiere a la relación del ser humano con Dios y con las decisiones que se toman en la vida, es un “más” de calidad y no tanto de cantidad, un “más” comparativo y no superlativo (Cabarrús, 2003).

Ignacio de Loyola supone que la experiencia del amor paternal y misericordioso de Dios genera en el ejercitante un deseo de retribución constante, a través del amor que se ofrece y se entrega a los hermanos como manifestación del amor a Dios. Este presupuesto se apoya en el principio de que “el amor se debe poner más en las obras que en las palabras” [EE. 230], porque el amor agradecido no puede limitarse en las palabras, sino que debería pasar a los hechos. Pero no se trata de hechos exteriores aislados, sino de “una actitud amorosa, que involucra también la interioridad del ejercitante, una actitud que integra fe y vida, oración y acción, don y misión” (Lamarthée, 2020, pp. 287-288).

La búsqueda del Magis, del “más”, de lo “mejor”, es la actitud de un corazón agradecido y resultado de una íntima compenetración y transformación del ejercitante con Dios, mediante una identificación con los criterios y sentimientos de Jesucristo. Esta identificación impulsa a “salir del propio amor, querer e interés” [EE. 189], condición indispensable para elegir adecuadamente según Dios y, desde él, “en todo amar y servir a su divina majestad” [EE. 233].

Ahora bien, el camino hacia el Magis, hacia lo “mayor” y lo “mejor” en el servicio al semejante, es siempre camino hacia el *minus*, hacia lo menos (Kolvenbach, 1999), porque el cariño a Jesús hace “desear más ser estimado por vano y loco por Cristo, que primero fue tenido por tal, que por sabio ni prudente en este mundo [EE. 167]. En esa línea se encuentra la apuesta por la inclusión que claramente conlleva una buena dosis de locura; la consideración especial hacia los más débiles, vulnerables y excluidos forma parte del discurso políticamente correcto, pero perjudicial para el modelo de desarrollo hegemónico que supedita al ser humano al crecimiento del capital. Sin embargo, la búsqueda del Magis asume la paradoja evangélica de “el más insignificante entre vosotros es el más importante” (Lucas 9: 48).

La búsqueda del Magis, como se puede apreciar, contempla la puesta en práctica de valores profundamente humanos como la solidaridad, la justicia, la equidad y el servicio. Pero cuando el egoísmo prevalece sobre la solidaridad y la indiferencia sobre el compromiso, la búsqueda de la inclusión no se realiza sin su cuota de “cruz”, de

incomprensiones e incluso de persecuciones. En esos momentos la motivación por el compromiso tiende a decaer y asecha la tentación de ceder a la lógica de la injusta exclusión. Frente a estas situaciones el discernimiento ignaciano adquiere toda su relevancia como herramienta que ayuda a buscar y elegir la “voluntad de Dios” en medio de las diversas y cambiantes alternativas que se presentan en la vida.

8. EL DISCERNIMIENTO IGNACIANO, UN CRITERIO PARA LA INCLUSIÓN

La palabra discernimiento, en el lenguaje habitual, se refiere a la habilidad de juzgar sabiamente y ser capaz de elegir cuidadosamente entre varias opciones. Pero en la espiritualidad ignaciana este término se refiere a la práctica orante de tomar decisiones a partir de algunas herramientas espirituales, en un proceso en el que la inteligencia busca a la fe y la fe busca a la inteligencia (de Hipona, 1986). Discernir al modo ignaciano presupone la libertad de la persona y el deseo sincero de hacer la voluntad de Dios.

Ignacio de Loyola fue muy consciente de la diversidad de impulsos, pensamientos y deseos que se dan en la persona y la mueven hacia diversas direcciones, cada cual con implicaciones muy distintas. Al respecto san Ignacio afirma: “presupongo ser tres pensamientos en mí, es a saber, uno propio mío, el cual sale de mi mera libertad y querer, y otros dos vienen de fuera, el uno que viene del buen espíritu y el otro del malo” [EE. 32]. La importancia de someter a un riguroso análisis estos sentimientos obedece a sus objetivos radicalmente opuestos. Mientras que Dios desea la vida, la libertad y la felicidad del ser humano (Juan 10:10), el “enemigo de natura humana” [EE. 10] esparce sus redes y cadenas para someter la libertad bajo la prisión de la codicia, riquezas, vano honor del mundo y soberbia [EE. 142], fermentos de tantas exclusiones y sufrimientos en el mundo.

Ahora bien, al momento de tener que elegir entre varias alternativas, no siempre está claro cuál es la “mejor”, la que “más” conduce al “fin”. La dificultad no es porque el “fin” del ser humano sea confuso sino “porque el modo de alcanzarlo está sujeto a la eventualidad

de la historia y la necesidad de adoptar ante ella opciones que han de ser actualizadas” (Ruiz, 2008, p. 19). Además, la libertad finita del ser humano nunca abarca la totalidad de su vida, por lo que cada decisión deja margen para otras que, condicionadas y determinadas por la anterior, no constituyen su simple prolongación rectilínea (Rahner, 1971). Para Ignacio de Loyola el ser humano es un ser indeterminado que se tiene que ir determinando y el acierto de su determinación pasa por la búsqueda, el hallazgo y la adhesión a la “voluntad de Dios” (Chércoles, 1995).

Otra dificultad para realizar una “buena elección” se presenta cuando se confunden los medios con el “fin” [EE. 169] o cuando hay claridad sobre el “fin” no se tiene la libertad para elegirlo [EE. 154]. En estas circunstancias la persona termina “siendo elegida” por los tópicos al uso de una sociedad acostumbrada a ver como “normal” y “natural” situaciones de injusticia y exclusión, tan distantes de la vocación humana a la vida en plenitud (Deuteronomio 30:19).

También conviene señalar que, más allá de la gran ayuda que ofrecen las “reglas” de discernimiento, Ignacio de Loyola se desmarca de toda concepción dogmática, de pretensiones de exclusividad³ o de infalibilidad en la búsqueda de la voluntad de Dios. Aunque la propia vida de Ignacio es un claro ejemplo de la eficacia de tales “reglas”, existen muchas variables⁴ que pueden condicionar la lucidez para diferenciar lo que es voluntad de Dios de aquello que solo es en apariencia. En el encabezado de las “reglas” de discernimiento se aclara que las mismas son “para en alguna manera” sentir y conocer las mociones del alma, las buenas para recibir y las malas para rechazarlas [EE. 313]. Por lo tanto, las “reglas” de san Ignacio no deben ser entendidas como si fuera un reglamento, sino más bien como “orientaciones, consejos, iluminaciones, advertencias sobre

3 “Discernir es un acto de profunda eclesialidad, no es patrimonio de una espiritualidad concreta” (Catalá y Boné, 2018, p. 62). “La Voluntad divina, la misión o vocación personal y comunitaria, puede ser conocida por cada uno de muchas maneras; el discernimiento ignaciano es sólo una forma, y bien especial por cierto” (Gil, 1977, p. 269).

4 “San Ignacio aporta reglas sabias y específicas para el discernimiento, pero a menudo tenemos que improvisar y hacer ajustes, ya que Dios opera en cada uno de nosotros de una forma muy especial” (O’Brien, 2017, p. 115).

situaciones que se dan ‘regularmente’ en el campo de la experiencia espiritual” (Mollà, 2012, p. 12).

La eventualidad de la historia impide conocer de antemano qué es lo “mejor” en cada situación, e indica la importancia de la flexibilidad y la apertura a nuevos horizontes para identificar y realizar lo que “más” conduce al “fin” del ser humano. En ese sentido Ignacio de Loyola habla de la necesidad de “adecuarse a tiempos, lugares y personas” [Const. 455]⁵, que se refiere a la “indiferencia ignaciana”, es decir, a la necesidad de una “madurez mínima”, de una “libertad interior” que permita regirse por los criterios del Evangelio y elegir de acuerdo con lo que “más” conduce al “mejor” servicio y amor a Dios en las personas.

Finalmente, Ignacio de Loyola tuvo claro que un buen discernimiento es un proceso que debe estar acompañado para garantizar cierto grado de “objetividad”; teniendo en cuenta que el ser humano es el único animal capaz de engañarse a sí mismo (Livingstone, 2004), mantener una “sana sospecha” ante las propias certezas es de gran importancia; la apertura sincera a los puntos de vistas de los demás y la atención a los “sentimientos internos” que suscita el Espíritu de Dios, ofrecen pistas de gran ayuda para confirmar la decisión tomada, pulirla y rectificarla según el criterio del “mejor” servicio y “la mayor gloria de Dios”.

9. CONCLUSIÓN

Una de las preguntas que fue planteada en la introducción se refiere a las razones por las que se debería asumir el complejo proceso de inclusión en el contexto educativo. Al respecto cabe recordar que la educación inclusiva es un imperativo que deviene de diversos ámbitos. Para quienes abrazan la fe cristiana la inclusión tiene directa relación con el mandato evangélico del amor al prójimo y la opción preferencial por los más frágiles, vulnerables y excluidos, como lo hizo Jesús. Desde lo político y jurídico la inclusión lleva décadas en la agenda de los Estados como un compromiso suscrito en el seno de

5 Constituciones de la Compañía de Jesús N° 455, en: Loyola, 1963, p. 511.

las Naciones Unidas, con carácter vinculante para los países miembros. Es así como el llamado a la inclusión no puede ser simplemente una sugerencia por tratarse de un imperativo en toda regla.

También se había planteado la pregunta sobre las consecuencias prácticas del compromiso con la inclusión. Al respecto existen ventajas y desafíos. Entre las ventajas se encuentra la posibilidad de un aprendizaje práctico de la tolerancia, la participación y la cooperación en el marco de la diversidad; permite que todas las personas tengan acceso a una educación libre, equitativa y de calidad; dinamiza la renovación pedagógica y la dotación complementaria de recursos materiales y humanos; favorece la motivación y la autoestima del alumnado en riesgo de exclusión y, lo más importante, ofrece la posibilidad de aprender a ser “profundamente humanos” al sustentarse en valores que permiten una vida más plena, con libertad, justicia y equidad.

Con respecto a los desafíos se puede mencionar la brecha que aún existe entre el compromiso (verbal) de las administraciones a favor de la educación inclusiva y las acciones necesarias para concretarla; existen lugares donde todavía hay dificultades para atender adecuadamente a la diversidad por la insuficiencia de recursos materiales y humanos, la rigidez de las estructuras para realizar los cambios necesarios o la falta de formación del profesorado para una buena adaptación a las diferentes situaciones educativas. A estos se suma la mentalidad bastante extendida que tiende a ver como “normal” la exclusión de gran parte de la sociedad⁶. En estas circunstancias, el proceso de la educación inclusiva puede ser visto como una praxis innecesaria e inoportuna y desatar conflictos en sus más diversos modos al cuestionar el *statu quo* y abogar por una sociedad más justa y equitativa.

La última pregunta que fue planteada presupone una situación de crisis que puede derivarse del compromiso con la inclusión. La meta de ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo

6 Según datos proveídos por el Banco Mundial (2018), en el mundo hay alrededor de 736 millones de pobres, al mismo tiempo que el gasto militar anual se acerca a los 2.000 billones de dólares, lo equivalente a 249 dólares por persona (SIPRI, 2020).

el alumnado, sin restricciones ni limitaciones, tenga oportunidades equiparables y de calidad, conlleva la responsabilidad y el riesgo de tomar decisiones; sin embargo, las situaciones de crisis suelen afectar la claridad mental, el estado de ánimo y, a veces incluso, el sentido del compromiso asumido, dificultando de esa manera la realización de una buena elección. Para estas situaciones la espiritualidad ignaciana ofrece una gran ayuda; la referencia a Dios como único absoluto y la búsqueda del Magis como criterio de elección, permiten trascender lo inmanente de las circunstancias y lo coyuntural de muchas situaciones, para contemplar los acontecimientos desde la infinita misericordia de Dios, fundamento y sentido último de todas las cosas.

La búsqueda del Magis como criterio para tomar decisiones en situaciones de crisis permite, además, mantener el norte de la opción preferencial por los más pobres al apoyarse en Jesús de Nazaret como modelo de ser humano. Jesús vivió el amor y el servicio a Dios en directa vinculación con el amor y el servicio a las personas, con una clara preferencia por los más pobres. Ignacio de Loyola, siguiendo el modo de proceder de Jesús, dejó plasmado en las Constituciones que “no se haga cosas que a pobres no convengan” [Const. 390]. De ahí que la búsqueda del Magis, “la mayor gloria de Dios”, como criterio de elección es muy relevante frente a la tendencia de cargar sobre los más frágiles y vulnerables el costo de la inequidad e injusticia sociales. Por eso, con justa razón se puede afirmar que el Magis ignaciano constituye un “modo de ser y de proceder” esencialmente inclusivo, ya que contempla a todas las personas, sin excepción, con la misma dignidad de criatura de Dios y no se detiene en la “trampa de la igualdad” que ofrece lo mismo y de la misma manera a todos, sino que aspira a la equidad en las condiciones y oportunidades teniendo en cuenta la amplia diversidad de situaciones y contextos.

Finalmente, la espiritualidad ignaciana que busca el Magis ofrece al proceso de inclusión herramientas que ayudan a mantener la lucidez desde una “sana sospecha” ante las propias “certezas” y “buenas intenciones”. La invitación a “liberar la libertad” del “propio amor, querer e interés” [EE. 189] permite mantenerse en guardia ante las

motivaciones a veces egoístas o los “afectos desordenados” que obstaculizan el avance hacia el “mayor bien”, hacia el Magis; de esta manera se podrá allanar el camino hacia la transformación de los mecanismos de exclusión para garantizar la calidad con equidad en la educación.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., BOOTH, T; DYSON, A. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, 2006. ISBN 0-415-37236-4.
- ARNAIZ, P. La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2004, vol. 7, n° 2, pp. 25-40.
- ARZUBIALDE, S. *Ejercicios Espirituales de S. Ignacio. Historia y Análisis*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A., 2009. ISBN 978-84-271-3008-1
- BANCO MUNDIAL. Según el Banco Mundial, la pobreza extrema a nivel mundial continúa disminuyendo, aunque a un ritmo más lento [en línea]. Banco Mundial, 2018. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/09/19/decline-of-global-extreme-poverty-continues-but-has-slowed-world-bank>
- BOOTH, T. Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 1999, vol.14, n° 4, pp. 164-168.
- CABARRÚS, C. El Magis Ignaciano. Impulso a que la humanidad viva -apuntes a vuelapluma. *Revista Diakonia*, 2003, vol. 107, pp. 34-62.
- CASANOVA, M. Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 2018, vol. 31, pp. 42-54.
- CATALÁ, T.; BONÉ, I. (2018). Disposiciones personales ante el discernimiento comunitario. *Revista Manresa*, 2018, vol. 90, n° 354, pp. 49-62.
- CHÉRCOLES, A. *La afectividad y los deseos en los Ejercicios Espirituales*. Barcelona: EIDES, 1995. ISBN 84-88341-61-X.
- DE HIPONA, A. *Obras de San Agustín. Vol VIII. Cartas (1º) 1-23*. Madrid: BAC, 1986. ISBN 978-84-220-1243-6.
- DELORS, J., et al. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, etc., 1996. ISBN 84-294-4978-7.
- DYSON, A. “Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión”. En: VERDUGO, M; JORDÁN, F. (eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 2001, pp. 145-160.

- ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2008, vol. 6, n° 2, pp. 9-18.
- ECHEITA, G. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 2009, vol. 349, pp. 153-178.
- ECHEITA, G. Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En La Calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 2013a, n° 26, pp. 11-15.
- ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa: De nuevo voz y quebranto. *Reice*, 2013b, vol. 11, n° 2, pp. 99-118.
- ECHEITA, G. Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 2017, n° 46, pp. 17-24.
- ESCUADERO, J.; MARTÍNEZ, B. Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2011, vol. 55, n° 1, pp. 85-105.
- FERNÁNDEZ, N. “Del ‘ocultamiento’ a la ‘visibilidad’: Avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)”. En: *XV Coloquio de Historia de la Educación*, (Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009), 2009, pp. 209-222.
- FIELDING, M. Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 2012, vol. 359, pp. 45-65.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI, 2005. ISBN 968-23-2589-7
- FREUD, S. *Obras completas. Volumen XXI. El porvenir de una ilusión. El malestar de la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 1992, ISBN 950-518-597-9.
- FULLAN, M. “Emoción y esperanza: Conceptos constructivos para tiempos complejos”. En: HARGREAVES, A. (ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Madrid: Amorrortu, 2001, pp. 296-317.
- GARCÍA, A. “Ejercicios espirituales: Método”. En: Grupo de Espiritualidad Ignaciana (Ed.), *Diccionario de los Ejercicios Espirituales*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A., etc., 2007, pp. 690-697. ISBN 978-84-293-1708-4.
- GIL, D. Misión apostólica y discernimiento espiritual. *Perspectiva Teológica*, 1977, vol. 9, n° 19, pp. 267-289.
- HOBBS, T. *De cive*. Madrid: Alianza Editorial, 2000. ISBN 84-206-3586-3
- KELLY, T. Espiritualidad ignaciana y empoderamiento humano. *Razón y Fe*, 2020, vol. 281, n° 1443, pp. 67-78.
- KOLVENBACH, P. *Decir... al “indecible”*: Estudios sobre los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A., etc., 1999. ISBN 84-293-1298-6.

- LAMARTHÉE, P. *Conocimiento interno*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A., 2020. ISBN 8427144741.
- LEIVA, J. De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2013, vol. 13, n° 3, pp. 1-27.
- LIVINGSTONE, D. *Why we lie: The evolutionary roots of deception and the unconscious mind*. New York: St. Martin's Press, 2004. ISBN 0312310390.
- MILES, S.; SINGAL, N. The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 2010, vol. 14, n° 1, pp. 1-15.
- MOLLÁ, D. *Claves de discernimiento espiritual*. Pamplona: Centro Loyola, 2012.
- NACIONES UNIDAS. *Comité de Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU, 1999.
- NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU, 2008.
- NAVARRO, D; ESPINO, M. Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 2012, n° 41, pp. 71-81.
- OCAMPO, A; LÓPEZ, C. Acontecimiento de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Revista Álabe*. 2020, n° 21, pp. 1-21.
- O'BRIEN, K. *La aventura ignaciana: Como vivir los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola en el día a día*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A., 2017. ISBN 082944520X.
- PÉREZ, I. Herramientas para la inclusión: De la educación a la sociedad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2017, vol. 10, n° 2, pp. 13-30.
- RAHNER, K. *Meditaciones sobre los Ejercicios de San Ignacio*. Barcelona: Herder, 1971. ISBN 978-84-254-3372-6.
- RAHNER, K. *Dios, amor que desciende. Escritos espirituales*. Santander: Sal Terrae, 2008. ISBN 8429317864.
- ROUSSEAU, J. *Emilio*. Madrid: Alianza Editorial, 1990. ISBN 84-206-0465-8.
- RUIZ, F. "Para en todo acertar" (EE. 365). La persona como proceso, según la espiritualidad ignaciana. *Manresa: Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 2008, vol. 80, n° 314, pp. 19-32.
- SAPON-SHEVIN, M. La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 2013, vol.11, n° 3, pp. 71-85.
- SIMÓN, C; ECHEITA, C. "Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica". En: RODRÍGUEZ, H; TORREGO, L. (eds.),

- Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela.* Madrid: Wolters Kluwer, 2013, pp. 33-65. ISBN 8499870880.
- SIPRI. En 2019, el gasto militar mundial registró el mayor incremento anual de la última década y alcanzó los 1,917 billones de dólares, según el SIR-PI [en línea]. SIPRI, 2020. Recuperado de: https://www.sipri.org/sites/default/files/2020-04/military_expenditure_press_release_esp_0.pdf
- STAINBACKS, S; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea Ediciones, 2007. ISBN 978-84-277-1247-8.
- SUSINO, T.; CEBALLOS, N. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 2012, vol. 359, pp. 24-44.
- TEDESCO, J. ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 2011, n° 416, pp. 92-95.
- UNESCO. “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” [en línea]. UNESCO, 1960. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. “Declaración Mundial sobre Educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. [en línea] París: UNESCO, 1990. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* Salamanca: UNESCO, 1994.
- UNESCO. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.* París: UNESCO, 2000.
- UNESCO. *Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?* París: UNESCO, 2002. ISBN 92-3-103880-X.
- UNESCO. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* París: UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Declaración Final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. El Acuerdo de Mascate.* [en línea] UNESCO, 2014. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa.locale=es
- UNESCO. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015. ISBN 978-92-3-300018-6.
- UNESCO. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* [en línea] Incheon, República de Corea: UNESCO, 2016. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

- UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-300076-6.
- UNESCO. *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. [en línea] UNESCO, 2019. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- VECINA, M. Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 2006, vol. 27, nº 1, pp. 9-17.
- WARNOCK, M. The Warnock report. Special educational needs. [en línea]. London: Her Majesty's Stationery Office. 1978. Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- WINTER, E; O'RAW, P. *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education, 2010.

