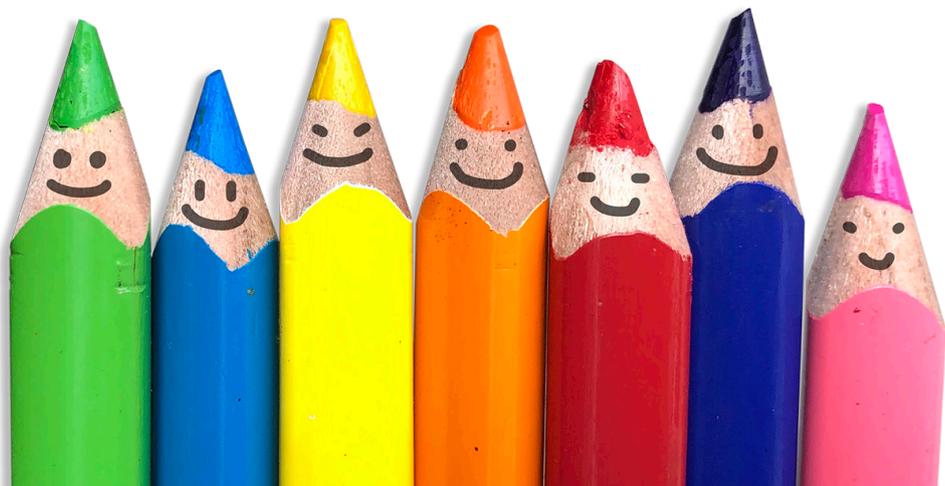




PROPUESTAS PARA UN REGRESO INCLUSIVO A LAS AULAS

MEMORIA DEL CICLO DE CONVERSATORIOS

Yolanda Muñoz Martínez
Coordinadora



PROPUESTAS PARA UN REGRESO INCLUSIVO A LAS AULAS

MEMORIA DEL CICLO DE CONVERSATORIOS

Yolanda Muñoz Martínez
Coordinadora

Cecilia Simón Rueda
Analia Rosoli
Laura Inés Bravo Cópola
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
María Yolanda Muñoz Martínez
Natalia Colino Couto
Francisco Javier Gárate Vergara
María del Carmen Peral Morales
David António Rodrigues

Compilación y coordinación académica:

María Yolanda Muñoz Martínez. España

Personas autoras:

Cecilia Simón Rueda. España

Analia Rosoli. OEI-República Dominicana

Laura Inés Bravo Cópola. Costa Rica

Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Brasil

María Yolanda Muñoz Martínez. España

Natalia Colino Couto. Uruguay

Francisco Javier Gárate Vergara. Chile

María del Carmen Peral Morales. OEI-Secretaría General. España

David António Rodrigues. Portugal

Coordinación de la publicación:

Martha Patricia Montes Balderas, Directora de Educación y Programa Editorial. Conapred

Rodrigo Limón Chávez, Coordinador de Educación, Ciencia y Cultura. OEI México

Rosa María Mac Kinney Bautista, Subdirectora de Educación. Conapred

Coordinación editorial y diseño: Génesis Ruiz Cota

Cuidado de la edición: Armando Rodríguez Briseño

Primera edición: mayo de 2021.

© 2021. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Dante 14, col. Anzures, alcaldía Miguel Hidalgo,

11590, Ciudad de México

www.conapred.org.mx

© 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura.

Av. Universidad 1200, Piso 4, Cuadrante 10,

Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez,

03330, Ciudad de México

<https://oei.int/>

Se permite la reproducción total o parcial del material incluido en esta obra,
previa autorización por escrito de la institución.

Ejemplar gratuito. Prohibida su venta. Editado en México. *Edited in Mexico.*

Índice

	Prólogo	7
1	La importancia de una vuelta inclusiva: ¿cómo detectar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en los centros y aulas?	11
	Construir escuelas cada vez más inclusivas: ¿sabremos aprovechar lo aprendido?	13
	La escuela pospandemia y la oportunidad para el cambio hacia una cultura escolar más inclusiva	19
	¿Por qué “todavía no estamos” donde hace ya tiempo proclamamos que queríamos estar?	29
	2	Currículum y educación inclusiva: DUA, aprendizaje cooperativo y personalización del aprendizaje
	Currículo y educación inclusiva: las posibilidades del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y del aprendizaje cooperativo.	41
	Construyendo aulas y escuelas regulares que acogen y potencian las habilidades de todas y todos los estudiantes: estrategias y metodologías	47
	Educación inclusiva y altas habilidades/superdotación	53
3	Modelos de gobernanza: liderazgo inclusivo, participación y rendimiento de cuentas.	59
	Desafíos desde el liderazgo en la política endógena de la escuela para la transformación exógena	61
	Liderazgo inclusivo presente en toda la comunidad educativa	67
	COVID-19: los valores que luchan contra la desigualdad	73
	Conclusiones	79



Prólogo¹

El 26 de octubre de 2020 dio comienzo el ciclo de conversatorios “Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas”, un ciclo con carácter iberoamericano promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en México y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). La apertura del ciclo estuvo a cargo de las representantes de ambas instituciones, Patricia Aldana y Tania Ramírez, respectivamente, así como de Marcos Bucio Mújica, subsecretario de Educación Básica del Gobierno de México.

La necesidad de generar estos espacios de reflexión sobre cómo se pueden mejorar las escuelas para responder a las necesidades de todos y todas en conjunto con los miembros de la comunidad educativa está motivada por lo que recogen las palabras que pronunció Tania Ramírez, encargada de la Presidencia del Conapred, en la inauguración:

Para Conapred ésta es una agenda de la mayor importancia. La eliminación de la discriminación en el ámbito de la educación forma parte de las prioridades que hemos observado, porque en México se ha construido un sistema educativo que, a pesar de un histórico esfuerzo, todavía excluye a millones de personas de los beneficios de una educación inclusiva, accesible,

¹ En este documento se utiliza en algunas ocasiones el masculino gramatical como genérico, según los usos lingüísticos, para referirse a personas de sexo masculino y femenino. Cabe mencionar que nuestras instituciones están comprometidas en fomentar el lenguaje incluyente y no sexista.

pertinente y que favorezca la competitividad del país a escala global. En el sistema educativo existe un conjunto de prácticas que hemos logrado rastrear, prácticas discriminatorias institucionalizadas, ya sea en los programas o en la forma del diseño de la administración de la política educativa que, en general, limitan y excluyen a grupos sociales específicos, por mencionar algunos de los grupos que hemos detectado con mayor claridad: las personas con discapacidad, los pueblos y comunidades indígenas, las personas afromexicanas, las personas de la diversidad sexual y de género, entre otros. Y esto contribuye a explicar algunas de las desigualdades sociales más profundas y extendidas que afectan a estos grupos que han sido históricamente discriminados.

Por su parte, Patricia Aldana, Representante Permanente de la OEI México, destacó la importancia de luchar contra la exclusión con el foco puesto en el trabajo del profesorado y las escuelas:

Como sabemos, con la crisis se acentuaron las ya existentes brechas de exclusión no sólo en este país sino también a nivel mundial, desde el cierre de las escuelas la comunidad académica, docentes y madres y padres de familia han venido realizando una extraordinaria labor para mantener la continuidad de enseñanza de la niñez y juventud iberoamericana en muchos países de la región con estrategias que han permitido implementar la educación desde los hogares. Esto ha sido todo un desafío que han sabido enfrentar sin mencionar las repercusiones socioemocionales y económicas que nos ha dejado el confinamiento y, en algunos casos, la pérdida del empleo. Estoy segura de que como padres y madres hemos tenido sentimientos de estrés, angustia e incertidumbre.

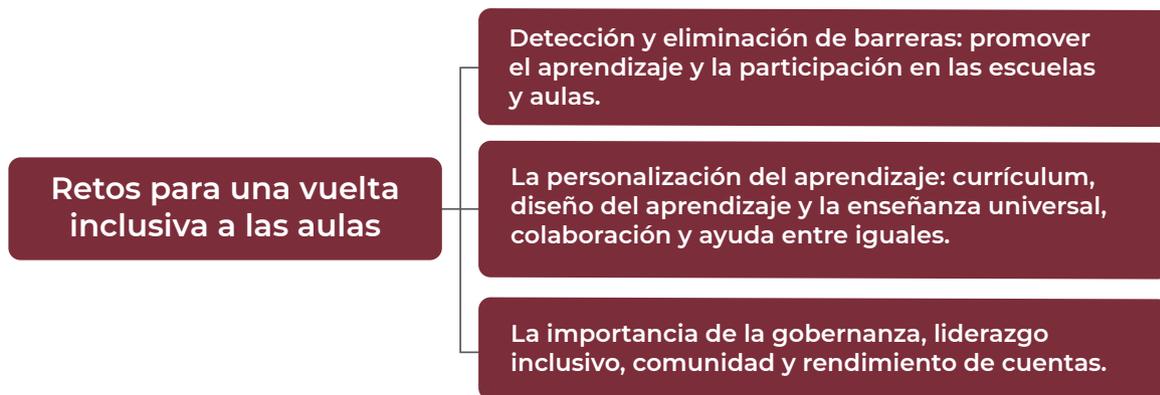
Es evidente que existe un interés por parte de la administración educativa en el avance hacia un modelo educativo más inclusivo en México, impulsado por iniciativas como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), que supone un reto enorme que pone de manifiesto la necesidad de repensar tanto las políticas, prácticas y culturas escolares como las sociales, de ahí la importancia de recoger las palabras del subsecretario de Educación Básica, Marcos Bucio Mújica:

La inclusión, junto con la equidad, siempre van de la mano, son dos temas fundamentales en la política educativa. Que la educación sea inclusiva significa, como lo incluimos en la Constitución

y en la Ley General de Educación el pasado mayo de 2019, que debe atender las distintas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que debe combatir todas las formas de discriminación, eliminar las distintas barreras del aprendizaje y adoptar medidas en favor de la accesibilidad para todas y todos.

El ciclo de conversatorios tuvo el objetivo de ofrecer un espacio de reflexión para los diferentes actores de las comunidades educativas de la región sobre cómo mejorar las escuelas desde un enfoque inclusivo que tenga en cuenta que es necesario realizar cambios profundos en las políticas, las prácticas y las culturas educativas para que todas y todos, sin excepción, se sientan parte de la escuela, considerando que, para ser parte de ella, cada persona tiene que estar, participar y progresar en sus aprendizajes, tanto académicos como sociales. Esto pasa necesariamente por convivir con sus pares, con sus vecinos y vecinas, con aquellos con quienes queremos construir una sociedad plural y heterogénea. Por ello es prioritario que aprendan a vivir con las diferencias y entender que el mundo es así, puesto que crear una sociedad inclusiva implica crecer en ambientes diversos, en los que cada quien aporta lo que puede y en los que la ayuda y la cooperación son fundamentales para avanzar.

Durante tres días, nueve expertos iberoamericanos en materia de educación inclusiva, equidad y lucha contra la exclusión intervinieron en tres conversatorios que abordaron temáticas que se configuran como retos que ya existían en los distintos contextos educativos antes de la pandemia, pero que se han agravado o se han hecho más explícitos en estos momentos en los que muchos países siguen con distintos niveles de confinamiento y cuyas escuelas, en muchos casos, están todavía bajo un modelo de enseñanza en línea:



El impacto negativo de la pandemia sobre el sistema educativo es innegable en todo el mundo. Organismos internacionales como la UNESCO y las Naciones Unidas han alertado sobre las posibles consecuencias negativas para millones de estudiantes. La situación de confinamiento ha puesto de manifiesto las enormes desigualdades a las que todavía tenemos que hacer frente, como las dificultades para el acceso, la permanencia y el éxito escolar de muchos estudiantes, y que ahora se ven agravadas. Reflexionar sobre cómo se puede planificar una vuelta a las aulas inclusiva es hoy, más que nunca, una necesidad que debe llevarnos a preguntarnos acerca de las barreras para el aprendizaje, la participación de las y los estudiantes y las estrategias metodológicas para darles una respuesta de calidad, sin olvidar las políticas y la gestión institucional necesarias para que todo lo anterior sea posible. El objetivo de este documento es presentar algunas ideas y propuestas sobre qué caminos se pueden tomar para la mejora del sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, lo que implica transformarlo teniendo en cuenta a todas y todos los estudiantes, y posee el firme propósito de hacer efectivo el derecho que tienen niñas, niños y jóvenes a una educación de calidad e inclusiva.

A continuación, se presentan nueve aportaciones de los ponentes que participaron en el ciclo. Cada una de las contribuciones incluye las ideas y propuestas que se expusieron en cada uno de los conversatorios y que giraron en torno a las temáticas generales de éstos.



1 La importancia de una vuelta inclusiva: ¿cómo detectar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en los centros y aulas?

En este apartado se abordan las siguientes temáticas:

- La importancia de una vuelta más inclusiva en el nuevo escenario educativo posconfinamiento.
- Los centros educativos y el profesorado ante las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Guías para el análisis y avance hacia una educación más inclusiva.
- Movilizar los recursos para dar respuesta a las y los estudiantes: superando los modelos centrados en la discapacidad.



Construir escuelas cada vez más inclusivas: ¿sabremos aprovechar lo aprendido?

Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid. España

Un eje vertebrador de las reflexiones realizadas en el conversatorio “Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas” responde al siguiente mensaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017: 13): “Todos los y las estudiantes cuentan y cuentan por igual”.

La situación generada por la pandemia de la COVID-19, que hemos sufrido y estamos sufriendo, ha impactado muy directamente en todo el alumnado y en sus familias, ampliando y poniendo aún más en evidencia las desigualdades en materia de aprendizaje y educación. Está afectando en mayor medida a las niñas, niños y jóvenes que ya se encontraban en situaciones de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2020a).

Además, esta situación ha hecho más evidente las dificultades existentes en los centros escolares para hacer realidad el derecho del alumnado a una educación inclusiva, a la vez que han emergido otras. En este marco, deberíamos preguntarnos ¿qué podemos aprender de la situación que hemos vivido respecto al reto internacional de hacer efectivo el derecho a una educación de calidad con equidad?

Las preguntas en esta dirección son muy necesarias, especialmente al conocer los desalentadores análisis de la UNESCO (2020a) en su *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* respecto a los avances en el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.¹

¹ Véase <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>>.

Como se señala en este informe,

Los mismos mecanismos excluyen no solo a las personas con discapacidad, sino también a otras, a causa de factores como el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la religión, la migración o la situación de desplazamiento, la orientación sexual o la expresión de identidad de género, el encarcelamiento, las creencias y actitudes (UNESCO, 2020a: 10).

Esto nos conduce a una de las cuestiones centrales en este conversatorio: ¿Cómo detectar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado en los centros y aulas?

Como señalan Porter y AuCoin (2012), “fortalecer la inclusión es fortalecer la escuela”. Eso implica identificar las dificultades en las que se encuentra la escuela, las barreras existentes y articular los apoyos que necesita. El análisis de las barreras es crucial cuando hablamos de inclusión. De hecho, la UNESCO (2017: 13) define la inclusión como un “proceso de ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes”, sin exclusiones.

Pero ¿cómo detectar y eliminar estas barreras? En línea con lo que plantean Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) al hablar de “ecología de la equidad”, cuando pensamos en qué se necesita para movilizar los cambios en los sistemas educativos y en las escuelas, debemos partir de un análisis sistémico en el que se consideren no sólo los centros educativos, sino también otros factores más allá de los mismos, y que influyen directamente en su funcionamiento.

En este marco, en la *Observación general N.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*, elaborada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), se señala que,

Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad (ONU, 2016: 3).

Pero requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación (ONU, 2016: 3).

En coherencia con esto, en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* de la UNESCO (2020a) se examinan elementos clave de los sistemas educativos que deben tenerse en cuenta a la hora de facilitar el avance hacia una educación inclusiva, como son los siguientes: a) marcos jurídicos y políticas nacionales alineadas con la inclusión, b) gobernanza y financiación, c) planes de estudios, materiales de aprendizaje y evaluación, d) escuelas, e) comunidades, familias y alumnado y f) docentes, dirección de escuela y personal de apoyo a la educación. Siendo fundamental, asimismo, compartir el sentido y el significado de la inclusión por parte de todos los implicados (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019).

De la misma forma, la mirada hacia las *barreras* que limitan el avance de la escuela para responder al derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva debe hacerse desde esta perspectiva sistémica y teniendo en cuenta estos elementos, ya que en ellos se pueden encontrar las barreras que limitan este proceso.

Atendiendo a las barreras en la escuela, es posible encontrarlas en los diferentes niveles de la misma (Booth y Ainscow, 2015): a) en la *cultura*, es decir, en los valores, creencias y principios compartidos en un centro por parte de su comunidad educativa (profesorado, familias, personal de administración y servicios, alumnado u otros profesionales); b) en las *políticas de centro*, es decir, en cómo se establecen las normas, procedimientos o acciones en relación con los principales aspectos del funcionamiento de una escuela; c) en las *prácticas*, es decir, en las acciones que, en último término, se llevan a cabo en el centro por parte de su profesorado en el aula, así como en otros espacios compartidos por el alumnado o en las actividades extraescolares.

Pero, además, a la hora de iniciar y hacer sostenibles los procesos de revisión y mejora de una escuela, en coherencia con los valores y principios que fundamentan la inclusión, podemos encontrar barreras para asegurar las *condiciones* que facilitan estos procesos (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth y West, 2001): a) programar espacios de reflexión (una reflexión fundamentada en evidencias como propone la UNESCO 2020b); b) planificar adecuadamente y de forma colaborativa el proceso; c) promover la participación de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios u otros profesionales), reconociendo y sabiendo escuchar las *voces* de todos estos agentes; d) establecer una buena coordinación que facilite una comunicación eficaz y que ayude a que todas las personas se sientan implicadas; e) contar con un liderazgo para la inclusión, que como tal debe ser distribuido, y f) cuidar el desarrollo profesional del equipo docente. Pero, además, es necesario construir una “red de apoyos para la inclusión”, aspecto que tiene que ver con otra de las cuestiones planteadas en el conversatorio, como es la movilización de los recursos existentes para dar una mejor respuesta a todo el alumnado (cómo llegar a todos y todas “sin dejar a nadie atrás”).

Esto implica un cambio en la forma de entender los apoyos, que no se centra únicamente en la figura de un profesional considerado “especialista”. Entendemos estos de una forma más amplia y sistémica como proponen, entre otros, Booth y Ainscow (2015: 50), es decir, como “Todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad del alumnado promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad”. Hablamos de la articulación de una red de colaboración y apoyos tanto dentro de la escuela (entre el propio alumnado, entre el profesorado, entre éste y otros profesionales y, por supuesto, las familias) como entre ésta y su entorno (con otras escuelas y con la comunidad local).

Para ayudarnos en este análisis de las barreras existentes en los centros y en el proceso de recopilación de evidencias disponemos de muchas herramientas. Un ejemplo de éstas puede ser la *Guía para la educación inclusiva* de Booth y Ainscow (2015), pero contamos con muchas más.²

No obstante, en lugar de detenernos a describir estas herramientas, es conveniente señalar algunas reflexiones respecto al sentido de las mismas. Lo importante no es la guía en sí misma (su empleo no nos garantiza la transformación de los centros), sino el uso que hacemos de ella (para un análisis de errores frecuentes en la utilización de estas herramientas, véase Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015).

Depende de cómo utilicemos la guía y de si hemos cuidado las condiciones que hemos mencionado anteriormente. Las herramientas de este tipo deben invitar y orientar a los centros a poner en marcha un “proceso cíclico de investigación-acción”. Un proceso continuo, aspecto que forma parte de la esencia de la inclusión. No son técnicas para “aplicar”. No deben ser un fin sino “facilitadores” de la reflexión, medios para promover la reflexión conjunta y la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Deben entenderse como herramientas flexibles encaminadas a ayudar a cada centro escolar, porque cada centro es único, a dar sus propios pasos para emprender procesos de mejora a partir de su realidad, necesidades y fortalezas.

² Se puede acceder a ejemplos de diferentes guías en <<https://www.consortio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>>.

Referencias

- AINSCOW, MEL; BERESFORD, JOHN; HARRIS, ALMA; HOPKINS, DAVID; SOUTHWORTH, GEOFF, Y WEST, MEL (2001). *Creating the Conditions for School Improvements. A Handbook of Staff Development Activities*. Londres: Routledge.
- AINSCOW, MEL; DYSON, ALAN; GOLDRICK, SUE, Y WEST, MEL (2012). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- BOOTH, TONY, Y AINSCOW, MEL (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI / FUHEM. Recuperado de: <<https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlpbnRlbnQ9OiJibG9iX2lkIn19--bfb1c7d11f82ce9bae71b604920ccea634f36b34/indexlibroagosto.pdf>>
- BOOTH, TONY; SIMÓN, CECILIA; SANDOVAL, MARTA; ECHEITA, GERARDO, Y MUÑOZ, YOLANDA (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, 13(3), 5-19. Recuperado de <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>>.
- ONU (2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comentario General N° 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*. Ginebra: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- PORTER, GORDON L., Y AU COIN, ANGÈLA (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools: report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools*. Fredericton: Minister of Education and Early Childhood Development. Recuperado de <<http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/Inclusion.pdf>>.
- SIMÓN, CECILIA; BARRIOS, ÁNGELA; GUTIÉRREZ, HÉCTOR, Y MUÑOZ, YOLANDA (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Educación Inclusiva para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. Recuperado de <<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>>.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>>.
- UNESCO (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO. Recuperado de <<https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>>.
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. París: UNESCO.



La escuela pospandemia y la oportunidad para el cambio hacia una cultura escolar más inclusiva

Analía Rosoli

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). República Dominicana

Desde el 11 de marzo del 2020, la mayoría de los sistemas educativos de la región tomaron la decisión de cerrar las escuelas en pos del cuidado de la comunidad educativa. La experiencia previa con la que se contaba hasta ese momento daba cuenta de que el cierre de las escuelas era un factor clave para reducir en un 50% el avance de una epidemia (OEI, 2020). El impacto de esta decisión fue notorio, en Iberoamérica aproximadamente 160 000 000 de estudiantes vieron mermar su derecho a la educación y debieron quedarse en sus hogares para proteger su salud y la de sus familias (UNESCO, 2020).

La región latinoamericana ya era reconocida como la más desigual del mundo, y la pandemia de la COVID-19 ha llegado para amplificar las diferencias preexistentes. Para el año 2017 los datos de la región habían revelado que 10.2% de la población latinoamericana se encontraba en situación de pobreza extrema y 30.2% en situación de pobreza (Abramo, Cecchini y Morales, 2019); si bien algunos países ostentaban indicadores de crecimiento económico, la realidad evidenciaba que esa riqueza acumulada quedaba concentrada en algunos pocos. La crisis generada por el virus de la COVID-19 anuncia el panorama venidero: los informes económicos de la región aguardan la caída de 9.1% de la tasa de crecimiento; se prevé un aumento de la tasa de pobreza, que llegará a un 37.3%, así como un aumento de la tasa de desocupación, que rondará en torno a 13.5% (CEPAL, 2020).

El panorama socioeconómico previamente descrito puede ayudarnos a interpretar la situación educativa existente en Iberoamérica anterior a la pandemia de la COVID-19. Debemos reconocer que un número significativo de estudiantes ya estaban fuera de la escuela antes del inicio de la emergencia sanitaria. La

exclusión del sistema educativo es un proceso estructural que impacta en las poblaciones más vulnerables. Niñas y niños pertenecientes a las comunidades rurales o a zonas urbanas marginales, de pueblos originarios, con discapacidad y/o pertenecientes a comunidades afrodescendientes forman parte del grupo de los tradicionalmente excluidos del sistema.

La exclusión no sólo se manifiesta cuando los y las estudiantes se enfrentan a barreras de acceso a la escuela. Hay muchos estudiantes que, si bien han ingresado al sistema educativo, realizan recorridos educativos deficientes. La deficiencia del sistema también se manifiesta con los bajísimos logros en los aprendizajes de niños y niñas que reiteradamente repiten uno o varios grados. Son estudiantes que experimentan trayectorias marcadas por la repetición de materias y terminan expulsados; es decir, la escuela no pudo modificarse a sí misma y retenerlos. A su vez, existen otros niños y niñas que finalizan la escuela primaria o secundaria, pero con aprendizajes deficientes que no les habilitan con las competencias mínimas requeridas para poder integrarse en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

La escuela se había acostumbrado a trabajar dentro de sus muros, y en muchos procesos educativos se desestimaba el conocimiento que podía aportar el entorno. El nuevo escenario educativo posconfinamiento nos ofrece la oportunidad de repensar la escuela. Es tiempo de que comprendamos que se hace escuela allí donde se aprende. La escuela es la institución desde donde debemos garantizar el derecho a aprender y a participar de las y los estudiantes. Por eso se afirma que la escuela de hoy es, necesariamente, y con mayor sentido, la escuela inclusiva.

Tradicionalmente, se habla de escuela inclusiva sólo cuando se hace referencia a la educación de niñas y niños con discapacidad. Pero esta concepción es un reduccionismo del concepto de *inclusión*. Reflexionar sobre la escuela inclusiva implica reflexionar sobre la necesidad de un sistema educativo inclusivo, es decir, aquel que se construye y se comprende como garante del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de un país. Un sistema educativo inclusivo es aquel que se está modificando permanentemente para garantizar el éxito en los procesos educativos de sus estudiantes. Una escuela inclusiva trabaja para reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2011); una escuela inclusiva necesita de un sistema educativo inclusivo.

La situación actual es una oportunidad para que la escuela escuche al estudiantado y a sus familias y ofrezca oportunidades de repensar en lo vivido y en qué se debe hacer desde una ciudadanía activa para estar preparados a situaciones de crisis. La escuela de hoy debe preparar a los niños, las niñas y los adolescentes a ser ciudadanos con deseos de aprender, porque es construyendo conocimiento como podemos generar cambios en nuestro entorno. La escuela debe educar a los niños, niñas y adolescentes para que comprendan

las relaciones existentes entre la sociedad y el mundo que habitamos, para que podamos vivir en un mundo sustentable.

La *Guía para la inclusión*, en su tercera edición, elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow (2011), y traducida al español por la fundación Fuhem, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es un documento que puede servir para orientar a los centros educativos en su proceso de mejora hacia una cultura inclusiva. Las dimensiones necesarias de trabajar para construir una escuela inclusiva se detallan a continuación.

Creando culturas inclusivas

El momento en el que estamos es una gran oportunidad para lograr un cambio de la cultura escolar a fin de que sea realmente una cultura escolar inclusiva y colaborativa, en la que las y los actores educativos participen en la toma de decisiones y en reflexionar sobre formas de superar las barreras a los aprendizajes.

Estamos ante un momento que obliga a reflexionar qué hacer para que todos los y las estudiantes vuelvan a la escuela. Ese volver no necesariamente será en las aulas, pues en algunos países aún se mantendrá la educación no presencial durante el primer semestre del 2021. No obstante, se puede volver al ámbito escolar implementando sistemas de educación a distancia que forzosamente implicarán un cambio en la cultura de trabajo del personal docente.

Durante la pandemia el estudiantado ha levantado su voz para reclamar la vuelta a la escuela. Los adolescentes son quienes más lo han expresado, ellas y ellos quieren volver a estar en comunidad educativa, extrañan la participación y la socialización, la posibilidad de construir vínculos que les da el estar en la escuela. La escuela es el espacio por excelencia de las nuevas generaciones en la sociedad, ciertamente niñas, niños y adolescentes han sufrido la pérdida de su espacio. Este reclamo estudiantil debe ser fuente de inspiración para que las y los docentes generen cambios en sus prácticas y trabajen en redes para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Impulsar una cultura escolar inclusiva implica trabajar entre toda la comunidad escolar para garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes. Para ello se deberán implementar diferentes estrategias. Adriana Puiggrós (IISUE UNAM, 2020) resaltaba cómo en estos tiempos las metodologías propias de la educación rural argentina (caracterizada por una cultura de trabajo en aislamiento, con docentes que cada 15 días acostumbran recorrer extensos territorios aislados para acercarse a las casas de sus estudiantes a fin de

llevarles las guías de trabajo; o con una larga tradición de enseñanza radial) se han transmitido a las zonas urbanas. Asimismo, en República Dominicana, docentes de escuelas de zonas rurales han generado grupos de WhatsApp con las familias para hacer llegar actividades que semanalmente se preparan con el propósito de que niñas y niños las trabajen en el hogar. El espíritu que impulsa estos ejemplos (seguramente hay muchos más a lo largo y ancho de la región) es que la niñez pueda seguir aprendiendo y evitar que la situación profundice las desigualdades preexistentes.

La cultura escolar inclusiva se construye entre todos los miembros de la comunidad educativa. Los proyectos educativos de centro deben integrar, entre sus objetivos, principios inclusivos y deben desarrollar planes de trabajo para que se garanticen las oportunidades educativas a todos y todas las estudiantes. Por esta razón una escuela inclusiva trabaja en red, tanto al interior como al exterior. El profesorado del centro educativo analiza constantemente las barreras a las que se enfrentan los diferentes estudiantes y, en grupo, buscan generar estrategias que garanticen el logro de los aprendizajes. Las redes externas al centro se pueden construir con otros centros educativos, compartiendo conocimiento, formas de superar las barreras, nuevas estrategias o abordajes de enseñanza que fueron efectivas y que podrían ser usadas por otros docentes.

La cultura inclusiva se sustenta sobre valores inclusivos tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad. Estos valores se constituyen en pilares de una comunidad educativa inclusiva que trabaja para formar personas con ideales de felicidad sustentados en condiciones de justicia y dignidad para todos (Rosoli, 2011).

Establecer políticas inclusivas

En la región se han realizado importantes esfuerzos para que las familias reciban programas de apoyo y desarrollo a fin de garantizar que sus hijos e hijas puedan permanecer en la escuela. Entre las estrategias impulsadas se encuentra el ofertar en la escuela programas de salud y alimentación, u ofrecer subsidios económicos a cambio de que los envíen a la escuela (OEI, 2019b).

La contracción económica y la disminución del trabajo parental pueden aumentar el trabajo infantil, caracterizado por baja remuneración y condiciones laborales vulnerables (ILO y UNICEF, 2020). Estas características pueden ser más atractivas para las empresas que quieran pagar menos por mano de obra y de esa manera recuperar ganancias. Varios países de la región latinoamericana han visto cómo las crisis económicas

aceleran el retiro de niñas y niños de contextos desfavorecidos de las escuelas (ILO y UNICEF, 2020). En este regreso a las clases, la sociedad debe estar alerta ante esta situación.

Con este panorama económico existe la amenaza de que surjan voces que propongan realizar recortes presupuestarios en el sistema educativo. Hoy más que nunca es necesario que se mantengan los presupuestos educativos que con mucho esfuerzo la región trabajó para que éstos aumentaran. A fin de lograr la calidad en educación se requiere repartir los beneficios educativos de manera equitativa. Para ello, es necesario pensar específicamente en las diversas identidades, contextos y zona geográfica.

Entre los grupos que históricamente han sufrido una segregación social que los ha mantenido fuera de las escuelas, se encuentran las niñas y los niños pertenecientes a minorías étnicas y las poblaciones originarias o afrodescendientes (OEI, 2019b). En el informe que la OEI realizó en el año 2019 en seguimiento a los indicadores educativos propuestos para alcanzar las Metas 2021, al analizar la brecha absoluta de acceso a la educación básica, se pudo constatar que en la mayor parte de los sistemas educativos analizados (Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay) la presencia en el nivel primario de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones originarias o afrodescendientes es semejante a la del resto de la población escolar. Este dato fue significativo, pues demuestra el esfuerzo que los países estaban realizando en pos de una educación equitativa; sin embargo, cuando se analizaron los resultados en los aprendizajes, los datos arrojaban resultados más bajos en la población vulnerable.

Estar en la escuela no garantiza aprendizajes significativos. El contexto actual es una amenaza para el logro del Objetivo 4 de los ODS (Naciones Unidas, 2020), así como de la Meta 2 de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010). Los procesos de exclusión pueden surgir cuando se intentan dar las mismas respuestas a situaciones que son distintas; cuando se niegan las diferencias. Los equipos educativos deberán reflexionar sobre la realidad de sus centros e identificar las posibles situaciones que produzcan exclusión con la finalidad de diseñar formas de superarlas.

Ante esta situación de crisis es necesario que las autoridades territoriales trabajen de manera aunada con los centros educativos y que asuman la responsabilidad de acompañar los procesos viabilizando los recursos materiales necesarios e identificando las necesidades de recursos humanos que se requieran para poder atender las solicitudes de las escuelas. Contar con políticas inclusivas, como, por ejemplo, la educación intercultural bilingüe o la existencia de Centros de Recursos para personas no videntes o para atender a la diversidad, favorece que los sistemas educativos puedan dar respuesta equitativa a la población que lo necesita.

Para garantizar la educación inclusiva en tiempos pospandemia, las administraciones educativas deben impulsar políticas que garanticen la provisión de recursos didácticos. Ya hemos analizado el aumento de

la pobreza en la región, por lo que una gran parte de la población enfrenta importantes dificultades para poder adquirir esos recursos. Por esto es necesario que los sistemas educativos los provean de forma gratuita. Algunos de estos recursos pueden estar en el mercado, como son los libros de texto, las computadoras, pero los más específicos (como pueden ser libros en lenguas originarias; programas multimedia con contenidos característicos del país; libros en braille o audiolibros, entre otros) deberán ser generados por especialistas desde programas sostenidos por la propia administración pública.

La brecha digital puede convertirse en una amenaza a la participación y el aprendizaje si no se reconoce que la conectividad no está garantizada al interior de los países. Si bien fortalecer una política de conectividad uno a uno puede ser muy efectiva en algunos contextos, en la región la realidad de las áreas urbanas y rurales es muy diversa en términos de acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC). En consecuencia, los sistemas educativos deben hacer un análisis de las diferentes realidades educativas territoriales para poder dar respuestas oportunas. El retorno a la escuela en algunos contextos podrá contar con las TIC como recurso para mediatizar la enseñanza, pero en otros se deberá fortalecer el uso de medios como la televisión educativa, la radio o recursos impresos. El acceso a las TIC es fundamental en este momento de la humanidad, de lo contrario estaríamos limitando a las poblaciones más desfavorecidas el acceso a la tercera revolución industrial (Lastra, 2017). Contar con conectividad y acceso al internet es un elemento que garantiza ser parte de la ciudadanía mundial. Pero en lo que el acceso a las TIC se hace universal, deberemos pensar otras opciones que garanticen el acceso a los aprendizajes.

Desarrollando prácticas inclusivas

En este regreso a la escuela es fundamental retomar la reflexión acerca de cómo enseñar para que el estudiantado pueda aprender, así como de pensar cuáles son los aprendizajes fundamentales que deben alcanzar según el grado educativo en el que se encuentren. La experiencia vivida desde marzo nos debe permitir repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje a impulsar desde los centros educativos.

Los equipos docentes de las escuelas deberían revisar su plan educativo de centro para ajustarlo de acuerdo con la nueva realidad. La situación ha cambiado, por lo que se deben analizar las posibles barreras a los aprendizajes y la participación que puedan enfrentar todos y todas las estudiantes. En estos momentos es necesario hacer un análisis acerca de cómo el género puede influir en el regreso a la escuela en algunas comunidades. La situación socioeconómica puede aumentar el trabajo infantil, ya sea doméstico o remunerado,

por lo que hay que estar atentos a esa variable para que toda la comunidad educativa encuentre mecanismos que permitan que niñas y niños estén en la escuela.

Es necesario ponerse en situación, mirar desde las diferentes perspectivas para poder diseñar estrategias que sean efectivas. Este análisis debe ser realizado en conjunto con todo el equipo docente, las asociaciones de padres y madres y el personal técnico que acompañe al centro educativo. Es momento de identificar a los niños y las niñas más vulnerables para garantizar que reciban el tipo de apoyos que necesiten.

La situación actual requiere que seamos empáticos con el otro, tanto entre el profesorado como con las y los estudiantes y sus familias. La pandemia ha afectado de una manera u otra la vida de toda la comunidad. Están quienes han perdido familiares, los que han enfermado y tenido secuelas y aquellos que han perdido los empleos o visto reducidos sus ingresos. La angustia y el estrés han sido un factor permanente en los hogares de todos y todas. Por esta razón, cuando se retorne a la escuela, ya sea presencial, a distancia y/o híbrida, se debe tener presente el factor emocional y el desarrollo de las habilidades necesarias para convivir como elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental contar con recursos de apoyo. Pero es importante reconocer que tal vez estos recursos construidos en época prepandemia deban ajustarse a la situación actual. Los recursos de apoyo que tiene el centro educativo, los equipos de orientadores, psicólogos, bibliotecarios, deberán repensar cómo pueden apoyar el trabajo de los docentes de grado desde esta nueva escuela. A su vez, los equipos de apoyo externos, como los Centros de Recursos, deberán ajustar sus propuestas de trabajo para garantizar que lleguen a quienes lo requieran.

Los centros educativos necesitan trabajar a fin de construir un currículo inclusivo, para garantizar que las prácticas de enseñanza-aprendizaje respondan a la diversidad del alumnado. Si el trabajo educativo se debe realizar a distancia, es menester que el cuerpo docente explique a las familias qué se espera del proceso y les orienten acerca de cómo pueden ayudar. En un área rural de República Dominicana, una abuela analfabeta acompañaba a su nieto mientras éste completaba su cuadernillo. Ella estaba presente, lo acompañaba para asegurarse de que terminara su trabajo; si bien no podía leerle los títulos o las indicaciones, ella podía compartirle el conocimiento que tenía sobre la temática que el nieto le decía que estaba trabajando.

Para sorpresa de muchos, las familias se convirtieron en las grandes aliadas del proceso educativo durante la pandemia. Si bien, previo a marzo, algunas voces insistían en desvalorizar la institución escolar y sostenían que las familias daban poco valor a los procesos educativos de sus hijos e hijas, la crisis evidenció la disponibilidad y el interés que la mayoría de las familias pusieron para apoyar a los niños, niñas y adolescentes. Este aprendizaje debe ser valorado por los equipos docentes y sus líderes, pues derriba algunos argumentos que se utilizaban para justificar los bajos logros en los aprendizajes de algunos estudiantes.

En este año escolar que está iniciando es fundamental que el espíritu de trabajo colaborativo impere en la comunidad educativa. Es necesario que se llegue a acuerdos con la familia, docentes y administración. Estar claros de cuál es el camino a seguir en estos meses, saber desde dónde se parte, conocer la ruta de trabajo a seguir, contar con compañeros docentes que compartan los mismos valores educativos y escuchar a las y los estudiantes y sus familias para poder avanzar de manera eficaz en el proceso de enseñanza.

El profesional de la educación ahora más que nunca cobra valor en nuestra sociedad

Para sorpresa de algunos, cuando la pandemia irrumpió en nuestras vidas, pudimos escuchar una comunidad educativa que se preocupó y se puso en acción para sostener los procesos educativos que se habían interrumpido. Si bien en los centros escolares los primeros días se paralizó la actividad educativa, poco a poco las y los directivos fueron reconvocando a sus docentes para juntos pensar en soluciones que favorecieran la reconexión con estudiantes y familias.

La escuela pospandemia exige que la política educativa mantenga entre sus prioridades la formación continua del docente y que fortalezca los procesos de acompañamiento reflexivo. Como ya vimos, estamos en momentos de compartir experiencias, de escuchar cómo otros pares lograron impulsar aprendizajes allí donde se enfrentaba una barrera.

Las TIC son una oportunidad para propiciar los encuentros entre redes de docentes de diferentes centros educativos de una misma región, utilizando las diversas plataformas de videoconferencia gratuitas que existen. La administración puede propiciar encuentros de esta naturaleza como parte de los procesos de formación continua para que las y los docentes compartan sus experiencias, analicen recursos educativos, compartan materiales que les hayan sido útiles para los procesos de enseñanza.

A su vez, es fundamental fortalecer la formación del liderazgo escolar. La escuela inclusiva se caracteriza por un liderazgo escolar de carácter pedagógico, inclusivo y distribuido (OEI, 2019). Desde esta perspectiva las escuelas deben ser comunidades de aprendizaje donde prima la colaboración entre sus actores, que cuenta con la familia y la comunidad en general para avanzar en los procesos de aprendizaje. La experiencia de Sobral, en el estado de Ceará, en Brasil (Banco Mundial, 2019), es un ejemplo de una comunidad educativa que está atenta a los logros en los aprendizajes del estudiantado, donde todas y todos los docentes trabajan para que niñas y niños aprendan y donde las familias están atentas a sus avances en los aprendizajes.

En estos tiempos es fundamental habilitar al docente en competencias digitales que expandan su capacidad para generar propuestas pedagógicas pertinentes para los aprendizajes de las y los estudiantes. La dotación de equipos tecnológicos por sí misma no garantiza que los procesos de enseñanza respondan a las necesidades educativas del cuerpo estudiantil. Es necesario que los equipos docentes se apropien de la tecnología para que puedan propiciar el desarrollo de habilidades fundamentales en los niños y las niñas.

A modo de conclusión

La educación inclusiva es un proceso que se impulsa desde la comunidad educativa y que conlleva el ejercicio de valores inclusivos compartidos por todos los miembros de esa comunidad. El respeto a la diversidad, la no violencia, el ejercicio permanente de una responsabilidad compartida, la convicción de que la educación inclusiva es un medio para garantizar una justicia social deben dirigir el pensar y el accionar de docentes, estudiantes y familias.

La educación inclusiva es un proceso que nunca se acaba. Siempre hay desafíos que obligan a estar repensando cómo garantizar el derecho a la educación. Antes del 11 de marzo, los centros educativos estaban impulsando acciones diseñadas para hacer frente a determinadas barreras a los aprendizajes. Con la pandemia, nuevos desafíos surgieron y las barreras pendientes de resolver se recrudecieron. Sin embargo, la mayoría ha visto la oportunidad para repensar la educación, de reinventarla. No se trata de hacer lo mismo, ni de copiar soluciones externas. Es tiempo de empoderar a los equipos docentes y las familias, los y las estudiantes quieren aprender. Defendamos el derecho a la educación.

Referencias

- ABRAMO, LAÍS; CECCHINI, SIMONE, Y MORALES, BEATRIZ (2019). *Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas. (Libros de la CEPAL, 155).
- BOOTH, TONY, Y AINSCOW, MEL (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3a. ed.). Bristol: CSIE.

- BANCO MUNDIAL (2019). Amor, felicidad y autoestima, una mezcla para la calidad en el aprendizaje. *Banco Mundial*, 17 de diciembre. Disponible en <<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/12/17/brasil-amor-felicidad-autoestima-calidad-aprendizaje>>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2020). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19*. Santiago: Naciones Unidas.
- IISSUE UNAM (2020). *La educación pública en México y Argentina. Entre el Covid-19 y la nueva normalidad* (video). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=2PAEkUYL-R4>>.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION Y UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (ILO Y UNICEF) (2020). *COVID-19 and Child Labour: A time of crisis, a time to act*. Nueva York: ILO / UNICEF.
- LASTRA LASTRA, JOSÉ MANUEL (2017). Rifkin, Jeremy. La tercera revolución industrial. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 50(150), 1457-1462. Recuperado de <<https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2017.150.11847>>.
- ROSOLI, ANALÍA (2011) *Educación inclusiva, reflexiones para acompañar el cambio en la escuela*. Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- NACIONES UNIDAS (2020), *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Disponible en <<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020>>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2019a). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares de Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2019b). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS 4*. Madrid: OEI.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2020). *Efectos de la crisis de coronavirus en la región*. Madrid: OEI, Área de Educación, Ciencia y ETP.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2020). *No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia de la COVID 19*. Serie de Seminarios web para América Latina y el Caribe. Nota conceptual. Santiago: UNESCO.

¿Por qué “todavía no estamos” donde hace ya tiempo proclamamos que queríamos estar?

Laura Bravo Cóppola

Universidad de Costa Rica. Costa Rica

El propósito de esta comunicación es reflexionar acerca de la manera de abordar las barreras para el aprendizaje y la participación desde los centros educativos y las implicaciones que los retos de la educación inclusiva conllevan para la formación del profesorado.

Porque las distancias sociales siempre han existido y su repercusión en la discriminación y exclusión en el ámbito educativo implícita y explícitamente serán un reto aún mayor para la educación inclusiva luego de la pandemia. Una evidencia de estas distancias es el hecho de que la niñez que se encuentra en pobreza escucha 30 millones de palabras menos que quienes no están en esta situación socioeconómica (Fernández, 2018). Imaginemos las repercusiones que ello conlleva en el desarrollo del lenguaje y la cognición. Si estas distancias ya existían, cuanto más grande será la brecha al regreso a “clases” después de la pandemia. La inequidad es la barrera por derribar entonces.

La educación inclusiva no es sencilla, se fundamenta en principios, se aborda desde diferentes dimensiones e implica tareas concretas. Por otra parte, es incierta, pues está sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, es contradictoria y paradójica.

Es un hecho que existe una ausencia de significado consensuado porque no es un fin o producto a alcanzar en determinado tiempo: su carácter procesual es permanente y esto cobra particular relevancia en los esfuerzos que se lleven a cabo por hacerla realidad en contextos específicos: importante reconocer la “indefinición” que existe alrededor de la inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva.

La educación inclusiva parte del principio de participación y aprendizaje de todo el alumnado, lo cual conlleva la tarea de identificar y remover barreras que condicionan la participación y rendimiento de las poblaciones más vulnerables. Conduce necesariamente a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora, aprendiendo con ello a vivir con la diferencia y a mejorar gracias a las diferencias; en esto radica precisamente su carácter procesual permanente.

Se aspira a ofrecer una educación *común* para todos y todas *pero* adaptada a las diferentes necesidades y características de cada estudiante *haciéndolo* en espacios y contextos comunes *sin renunciar* a las ayudas o apoyos singulares que pueden necesitar, para lo cual es innegable que se necesita disponer de recursos, medios y personal de apoyo, *evitando* la categorización de destinatarios que conducen a *etiquetar* y *discriminar* (Dyson y Millward, 2000, en Durán, Giné, Hernández y Marchesi, 2010).

Barreras para el aprendizaje y la participación: qué son y cuáles son

Para remover las barreras hemos de iniciar por evidenciar que existen, reconocerlas implica identificarlas en todo momento del acto educativo. Lo anterior requiere de una necesaria revisión del concepto mismo de qué son las barreras para el aprendizaje y la participación. La educación inclusiva plantea que nos referimos a participación como un hecho que trasciende a la presencia misma en las aulas de la diversidad. Implica una comprensión de la diversidad como un potencial del aprendizaje y una concepción del aprendizaje como un proceso y producto colectivos.

Dependiendo del significado que le demos a la misma educación inclusiva, así será el significado que le demos a las barreras para el aprendizaje y la participación, y según la forma en que las conciba la persona docente, así será la manera en que las abordará en el contexto cotidiano en el aula.

Es necesario entonces, para hacer una adecuada identificación y manejo de las barreras para el aprendizaje y la participación, comprender que la educación inclusiva es más que la ubicación de personas con discapacidad y con necesidades de apoyo educativo (NAE) en las aulas ordinarias. Es educación de calidad para todas y todos y que beneficia a toda la colectividad en términos de participación y aprendizaje. No se limita a un fenómeno social antítesis de la exclusión, sino que va más allá, puesto que educación inclusiva es un rasgo de la EDUCACIÓN con mayúsculas, es decir, es la respuesta a las exclusiones disciplinarias referida a todos

los grupos vulnerables de exclusión y pedagógicamente está orientada a una escuela para todos y un derecho para la población estudiantil con NAE asociadas o no a condiciones de discapacidad (León Guerrero, 2012).

Las barreras para la participación y el aprendizaje son parte inherente de todo proceso educativo porque son una expresión de la inequidad, y por ello hay que reconocerlas para así superarlas. Son esos obstáculos o retos que se asumen desde la colectividad, se identifican en un contexto y se eliminan mediante los apoyos. Aunque la meta es superarlas, es un error pedagógico asumir que son “evitables”. La diversidad implica diferencia y la diferencia es en sí misma una paradoja que enfrentar. No una limitación, sino una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. No hay un sólo camino para aprender, por lo tanto, siempre existirá otra alternativa y otra forma de acceder al aprendizaje.

Son producto del contexto, y no solamente del contexto de aula, sino del contexto escolar, entendido desde su perspectiva macro, que implica: políticas educativas y curriculares, culturas y circunstancias sociales y económicas de cada sistema educativo en un momento histórico diferente y singular. La comunidad educativa en su conjunto, que se conforma de docentes, personal, familias y administradores, es responsable también de las barreras para el aprendizaje y la participación que, en última instancia, pueden manifestarse en el contexto del aula. De aquí que la identificación, entonces, es también responsabilidad del trabajo colectivo de toda la comunidad liderada por la persona docente.

Para efectos didácticos, las barreras pueden clasificarse según diferentes variables. Para su abordaje en el aula podríamos seguir la propuesta de Booth y Ainscow (2002) desde el índice para la inclusión y clasificarlas en las tres dimensiones: políticas, culturales y prácticas.

Según el propósito de este conversatorio, interesan las barreras culturales y las prácticas. Estas últimas remiten a prácticas de convivencia y participación como a la didáctica y, *más relevante aún, a las prácticas de valores que impregnan la cultura educativa. Todas ellas están permeadas por las actitudes.*

Barreras para el aprendizaje y la participación: su identificación en el aula

La principal barrera a superar es la actitudinal, y esto se logra mediante la convivencia en diversidad. La convivencia aporta al autoconocimiento, a la práctica de aprendizaje colaborativo y cooperativo, a la co-enseñanza y al aprendizaje significativo. La accesibilidad deja de ser un reto para convertirse en una práctica

dinámica y cotidiana de ajustes razonables: el diseño universal se torna entonces en un derecho más que una estrategia didáctica específica. Esto es aplicable al aprendizaje en la etapa de formación docente y, consecuentemente, es muy importante tenerlo en cuenta.

La investigación ha mostrado que son las creencias y actitudes del equipo docente las principales herramientas para abordar las barreras (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2008; González, 2005; Parilla, 2002, 2004; Parra, 2011).

La identificación de barreras para el aprendizaje y la participación conlleva un proceso de evaluación contextualizado que permita determinar necesidades de apoyo colectivas e individuales. La determinación de las posibles dificultades para aprender y participar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación dependerá directamente de la propia finalidad que la persona docente persigue con esta valoración. Todo ello está determinado a su vez por las creencias de las y los docentes.

Dependiendo de la creencia, así será la estrategia de valoración e identificación de las barreras y la forma de enfrentarlas. Una breve ilustración de esta vinculación entre creencia y práctica docente se ilustra a continuación:

Implicaciones en la práctica docente de las creencias acerca de cómo identificar las barreras para el aprendizaje y la participación

Creencia	Práctica	Creencia	Práctica
Se puede y debe identificar al grupo de estudiantes que son diferentes de la mayoría.	Es posible diferenciar claramente al grupo de estudiantes que necesitan apoyos específicos.	No es posible identificar necesidades de apoyo sin evaluar el contexto, pues las dificultades pueden darse asociadas a factores estrictamente del entorno.	La evaluación para la identificación de las posibles barreras es permanente y concierne a todos los procesos. Se evalúa a TODO EL ALUMNADO .

(continúa tabla)

Creencia	Práctica	Creencia	Práctica
Solamente ese pequeño grupo de estudiantes requiere de ayuda.	Esta ayuda es exclusiva de este grupo y la proporciona la educación especial y fuera del espacio físico del aula regular.	Cualquier estudiante puede presentar dificultades en algún momento de su escolaridad.	Para entender las dificultades es INDISPENSABLE evaluar la enseñanza y la disponibilidad de apoyos.
Los problemas de esas y esos estudiantes son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.	Evaluar buscando identificar el déficit.	Las dificultades son el resultado de la interacción entre estudiantes, currículo y acción docente.	Los apoyos deben estar organizados para estar disponibles para TODOS Y TODAS y en diferentes momentos de la escolarización.
Las ayudas se dan mejor en un contexto homogéneo en estudiantes con las mismas características.	Es necesario agrupar y que sean “especialistas” quienes trabajen en función del déficit.	Los apoyos deben estar disponibles para todo el alumnado.	La evaluación no es funcional si no es contextualizada y es responsabilidad del profesorado del aula regular NO DE ESPECIALISTAS.

La evaluación contextualizada puede ilustrarse como proceso en la presente figura



La evaluación contextualizada requiere del uso de instrumentos. La experiencia apunta que los instrumentos más pertinentes son los informales más que los formales. Entre ellos, podemos mencionar entrevistas, listas de cotejo, revisión de cuadernos, observación sistemática de la interacción en el aula, de la co-enseñanza, de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, del acceso a la información, de la comprensión y claridad de instrucciones, de la evaluación auténtica de los aprendizajes (pre-test, test-enseñanza y post-test).

Rol del docente en la evaluación contextualizada para la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

La principal función de la persona docente es la de *dirigir* procesos de apoyo como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas y todos sus estudiantes. Razón por la cual los docentes son la clave de este proceso radica en que es quien tiene mayor conocimiento:

- Del currículo.
- De los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- De los contenidos.
- De los criterios de evaluación y promoción.
- De sus estudiantes (pasa más tiempo con ellas y ellos que ningún otro docente).

Algunas de las funciones que tradicionalmente ha asumido el profesorado del aula ordinaria son: coordinar apoyo interno; coordinar procesos de evaluación del grupo y definir promoción; atender las NAE mediante estrategias organizativas, de acceso, curriculares y de enseñanza (como el diseño universal para el aprendizaje –DUA–); facilitar la participación del alumnado con NAE en el aula y el centro educativo; ayudar a resolver demandas e inquietudes del alumnado; informar a la familia y demás docentes acerca de las actividades complementarias y rendimiento académico, entre otros tópicos; facilitar la cooperación educativa entre los mismos docentes y entre familias y docentes; vigilar y atender recreos y otras actividades fuera del aula; completar documentación académica individual. Todo lo anterior evidencia el papel protagónico que tiene el profesorado, que ha sido y ha de ser quien lidere los procesos de eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Su perfil profesional tiene los elementos para llevar a cabo esta tarea, por supuesto en forma colaborativa con el profesorado de apoyo y los demás miembros de la comunidad educativa.

La investigación en cuanto a la determinación de cuál es el perfil del docente para una educación inclusiva exitosa (Eadsne, 2012) apunta que éste tiene más en común con el profesorado a cargo de la educación común que el profesorado de educación especial. Con ello pretendo reflexionar en torno a la importancia de darle el protagonismo a quienes deben liderar estos procesos, pues son el principal talento humano para

hacer frente a las barreras para el aprendizaje y la participación. El reto que esto plantea para la formación del profesorado es la incorporación en la formación académica y permanente de la formación en actitudes y remoción de creencias que obstaculizan que el personal docente pueda ejercer este papel de liderazgo de manera efectiva.

Se trata entonces de fortalecer el perfil del profesorado en el ámbito actitudinal de forma tal que pueda valorar la diversidad: diferencia como un recurso para el beneficio colectivo lo cual se logra incluyendo cursos y actividades de formación que incluyen la práctica docente directamente en contextos diversos; apoyar a todo el alumnado: altas expectativas de logro; trabajar en equipo: colaboración y en grupo mediante la incorporación de las prácticas docentes como parte de la formación profesional son el camino para proveer al profesorado en formación de una experiencia concreta de convivencia con la diversidad que a su vez, les permitirá adquirir las habilidades para apoyar a todo el alumnado con altas expectativas de logro y a trabajar en equipo con prácticas docentes colaborativas.

Como reflexión final, entonces, quisiera señalar que si no se trabaja en la etapa de formación inicial con experiencias y oportunidades de interacción con la diversidad del alumnado y del profesorado mediante el trabajo interdisciplinario, ¿cómo lograremos favorecer la congruencia en el futuro profesorado entre sus actitudes y su comportamiento a favor de la igualdad de oportunidades en el propio contexto del aula?

Referencias

- BOOTH, TONY, Y AINSCOW, MEL (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- DURÁN, DAVID; GINÉ, CLIMENT; HERNÁNDEZ, LAURA, Y MARCHESI, ÁLVARO (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- EADSNE (2012). *Teacher for education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- ECHEITA SARRIONANDIA, GERARDO (2008). Inclusión y exclusión educativa: “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- FERNÁNDEZ, MAXIMILIANO (2018). Los niños pobres escuchan 30 millones de palabras menos que quienes reciben estímulos: «Hoy la grieta no es política, es de lenguaje». *Infobae*, 6 de octubre. Disponible en <<https://www.infobae.com/educacion/2018/10/06/los-ninos-pobres-escuchan-30-millones-de-palabras-menos-que-los-ricos-hoy-la-grieta-no-es-politica-es-de-lenguaje/>>.
- GONZÁLEZ, PEDRO MARTÍN (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109.
- LEÓN GUERRERO, MARÍA JOSÉ (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- PARRA DUSSAN, CARLOS (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- PARRILLA LATAS, ÁNGELES (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA LATAS, ÁNGELES (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 19-23.



2

Currículum y educación inclusiva: DUA, aprendizaje cooperativo y personalización del aprendizaje

En este apartado se abordan las siguientes temáticas:

- Estrategias y metodologías que favorecen una educación inclusiva: la personalización del aprendizaje.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Aprendizaje cooperativo.



Currículo y educación inclusiva: las posibilidades del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y del aprendizaje cooperativo

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Facultad de Ciencias de la UNESP Bauru. Brasil

La educación, como derecho fundamental, debe ofrecerse a todas las personas con el fin de contribuir al pleno desarrollo de los estudiantes hacia una formación integral. Por lo tanto, debe ser inclusiva, es decir, considerar y valorar la diversidad humana y la singularidad de cada uno.

Sabemos que en algunos países las desigualdades sociales son grandes y la calidad educativa puede minimizar o incrementar estas injusticias. En Brasil, la llegada de la COVID-19 provocó que los estudiantes dejaran de tener clases presenciales desde el 23 de marzo de 2020, a pesar de esto, la pandemia no debería interrumpir la educación de ningún estudiante.

Especialmente en Brasil, las desigualdades sociales han sido más evidentes, puesto que muchos estudiantes se encuentran sin las condiciones mínimas de acceso a las plataformas digitales y están imposibilitados de contar con equipamientos y/o internet de buena calidad. De esta manera, es fundamental recordar que la profunda complejidad resultante de la pandemia no cambia el hecho de que niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad.

También es importante destacar que tal enfoque es todavía poco conocido o difundido en Brasil, considerando la escasez de literatura científica sobre el tema.

El diseño de edificios y espacios públicos por parte de la arquitectura, basado en el concepto de diseño universal a fin de que todos puedan tener acceso, sin ninguna limitación, fue la inspiración para el surgimiento de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Nelson, 2013). El DUA consiste en un conjunto de objetos, herramientas y procesos elaborados a partir de la investigación de principios rectores de entornos de aprendizajes accesibles y efectivos para todas y todos. Asume los principios rectores: posibilitar múltiples formas de presentación del contenido, motivar la acción y expresión del contenido por parte del estudiantado y proporcionar diversas modalidades de aprendizaje y desarrollo, organizadas por el personal docente para los estudiantes, promoviendo la participación, el interés y el compromiso en la realización de las actividades pedagógicas (CAST, 2011). De esta forma, podemos destacar que el DUA:

- Es el diseño de productos y entornos aptos para el uso de mayor número de personas, sin necesidad de adaptaciones ni de un diseño especializado.
- Estimula diseños flexibles desde el inicio, con opciones personalizadas; el alumnado progresa desde donde ellos están, no desde donde nosotros imaginamos que están.
- Reduce las barreras en la enseñanza, proporciona apoyos y desafíos apropiados para los estudiantes.

Un currículo basado en DUA reconoce la variabilidad del educando; establece diferencias entre objetivos y procedimientos, centrándose en el desarrollo de aprendices expertos. También considera los métodos de enseñanza flexibles y variados con el fin de promover el desarrollo de habilidades, ajustándose y monitoreando el avance del estudiante.

Las metodologías y los materiales deben incentivar la autonomía y participación colectiva, deben tener como premisa la flexibilidad, en otras palabras, no hay que pensar en enseñarles a las y los estudiantes de la misma forma, a la misma hora y con los mismos recursos. Los múltiples lenguajes necesitan ser valorados, mantener la expresión de conocimientos en múltiples procedimientos para intentar mantener el interés del aprendiz.

El proceso de evaluación debe ser siempre consciente de las potencialidades y necesidades del estudiantado; teniendo en cuenta los objetivos del aprendizaje, puede y debe permitir el apoyo necesario.

La calidad de vida debe estar siempre en nuestras consideraciones. La práctica de evaluar aprendizajes para manifestarse como tal debe señalar la búsqueda de lo mejor para las y los estudiantes, por lo que su

enfoque debe ser diagnóstico y no centrado en la selección de unos cuantos. La valoración es democrática y amorosa; en ella, donde sea que se aplique, no debe haber exclusión, sino diagnóstico y construcción. No debe haber represión, sino libertad. No debe haber miedo, sino espontaneidad y búsqueda. No debe haber una llegada definitiva, sino una travesía permanente en busca de lo mejor. ¡Siempre! (Luckesi, 1996).

Los enfoques principales para el DUA son:

- Presentar información y contenido de diferentes formas y permitir que el alumnado exprese lo que sabe también de diferentes formas.
- Diversas formas de participación. Estimular el interés y la motivación por aprender.

El impacto en las 5 dimensiones del aprendizaje, de acuerdo con la UNICEF, se manifiesta en que:

- El estudiantado crea un ambiente de clase participativo, donde se espera que comprendan y demuestren sus conocimientos sobre lo que han aprendido, presentándose varias formas de hacerlo;
- El ambiente de las clases está diseñado para ser inclusivo por naturaleza. Esta participación puede proporcionar entornos de clase más seguros, así como un mayor nivel de aceptación hacia las diferencias en el aprendizaje por parte de las y los estudiantes;
- El contenido permanece constante, pero la presentación y participación de las y los alumnos, relacionado con el contenido, varía según la disciplina y las necesidades de aprendizaje del mismo. Presentar contenido de alto nivel y adoptar diversas vías a través de las cuales el estudiantado pueda comprender y mostrar el dominio del contenido;
- Los procesos, incluido el cómo se presenta la materia, cómo se puede expresar el conocimiento y cómo niñas y niños participan en el aula, se diseñan teniendo en cuenta la accesibilidad. Implica que el profesorado sea consciente de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y
- La evaluación de resultados comienza en proporcionar a niñas y niños múltiples formas de responder en función del contenido que han aprendido para demostrar conocimientos.

Otra estrategia muy inclusiva es la del aprendizaje cooperativo, que es una herramienta de educación inclusiva basada en aprender lo que significa ser ciudadano en una democracia.

¿Qué importancia tiene personalizar la enseñanza y el aprendizaje y cómo el DUA y el aprendizaje cooperativo contribuyen a esa personalización?

Una escuela y un aula inclusiva acogen a todo el mundo, no rechazan a nadie: todas y todos tienen derecho a asistir a ella, sin distinguir la discapacidad, el origen cultural o cualquier otra diferencia, pudiendo aprender en ella con y de sus pares.

La única manera de hacer posible clases inclusivas, en las cuales puedan aprender en conjunto, aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa (Pujolàs, 2009).

Comprendemos en la estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que suceden en el desarrollo del ejercicio que, conforme se combinan entre sí y su finalidad, producen un determinado efecto entre quienes participan en ella: individualismo, competitividad o cooperación.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua o generosidad, que hace que quienes en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo lazos afectivos más profundos... Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa (Pujolàs, 2009: 15).

La inclusión de las necesidades de las alumnas y los alumnos en la planificación pedagógica disminuye significativamente las barreras para el aprendizaje y aumenta las oportunidades de aprendizaje para el estudiantado, logrando así la adquisición de habilidades y conocimientos.

¿Qué implicaciones tiene todo esto para la formación docente?

Es necesario que la formación inicial y continua del docente desarrolle actitudes que les permitan creer que el alumnado es capaz de aprender y enseñar.

Es fundamental ampliar las políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Hay mucha gente que piensa que la inclusión de todo el alumnado en un sólo salón para que puedan aprender junto a otros, aunque sean muy “diferentes”, es algo demasiado utópico, un sueño que difícilmente puede llegar a ser una realidad (Pujolàs, 2009).

Las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la educación inclusiva, son formas de enseñanza que pueden abarcar desde la ordenación de los espacios, la organización del tiempo, el uso de tecnologías hasta el desarrollo de los recursos materiales, consiguiendo ir desde el conjunto hasta lo más individualizado. Sin embargo, la inclusión escolar no se limita a las actividades escolares en el salón de clase realizadas por

profesorado general. Es sólo uno de los elementos que deben garantizarse en el proyecto político pedagógico y el currículo escolar que apuntan a una buena escolarización de las y los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales. Una escuela inclusiva también requiere la participación de todo el equipo escolar (dirección escolar, docentes, profesionales especializados, familia, estudiantes y la comunidad en general) en la construcción de una identidad y cultura colaborativa que permita el desarrollo de prácticas más integrales para el acceso y aprendizaje de las y los estudiantes.

Johnson-Harris y Mundschenk (2014) afirman que cuando el profesorado presenta el contenido de diversas formas, éste se puede asimilar de forma más eficaz.

A menudo, usar los mismos medios de enseñanza no permite el aprendizaje común; por otro lado, la decisión de presentar la misma actividad de otra manera puede resultar en la comprensión de ese estudiante que no pudo aprender e incluso ayudar a otros estudiantes a comprender mejor una determinada materia. En este sentido, el DUA puede ser un potencial aliado del trabajo colaborativo para favorecer la inclusión escolar, ya que confluye en un objetivo común: la construcción de prácticas pedagógicas accesibles para la educación de todas y todos en la clase común a través del partenariado, en el que existe la colaboración entre un profesor de educación ordinaria y otro de educación especial, así como de profesionales especializados.

Referencias

- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST)(2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield: CAST. Recuperado de <<http://www.cast.org/>>.
- JOHNSON-HARRIS, KIMBERLY M., Y MUNDSCHENK, NANCY A. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 87(4), 168-174. doi: 10.1080/00098655.2014.897927
- LUCKESI, CIPRIANO CARLOS (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (18ª ed.). São Paulo: Cortez.
- NELSON, LOUI LORD (2013). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- PUJOLÀS MASET, PERE (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universitat de Vic. Recuperado de <https://www.sindromedown.net/carga/adjuntos/cNoticias/12_1_pere_0.pdf>.



Construyendo aulas y escuelas regulares que acogen y potencian las habilidades de todas y todos los estudiantes: estrategias y metodologías

Yolanda Muñoz Martínez

Universidad de Alcalá. España

Existen múltiples definiciones y acercamientos al concepto de *educación inclusiva*, me gustaría compartir esta definición inspirada en uno de los países que ha tenido uno de los mayores recorridos y avances hacia una educación inclusiva, de los que yo he conocido, y que la UNESCO (2020), en su último informe sobre el estado de la educación inclusiva en el mundo, reconoce como tal. Este país es Canadá, y concretamente el estado de New Brunswick, cuyas prácticas y políticas educativas tuve la oportunidad de conocer durante un tiempo. Esta definición me parece especialmente clara y propositiva, por eso me gusta usarla, creo que nos acerca más al objetivo a perseguir:

En las escuelas inclusivas todos los niños “van a las mismas escuelas que sus hermanos y hermanas, tienen acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje que los otros niños y niñas, y participan tanto en las actividades académicas como sociales del aula”. De esta manera, pueden tener la oportunidad de pertenecer, aprender y maximizar su potencial (Porter y Richler, 2011; Muñoz y Porter, 2020).

Conseguir esto no es sencillo, lo sé, no hace falta que me lo digan... ya escucho los ecos “eso es muy bonito, pero no es posible”, “nuestras escuelas no están preparadas para eso”, “nuestras niñas y niños no pueden hacer eso”, yo me pregunto: ¿Por qué ellos sí y nosotros no? Pues bien, muchas de esas respuestas las hemos buscado en un reciente estudio en el que he participado, junto a mis queridos Gerardo Echeita y Cecilia Simón, y en el que hemos analizado cómo han hecho cuatro casos concretos (New Brunswick, Canadá; Newham, Reino Unido; Italia, y Portugal) que tienen modelos educativos inclusivos y que han obtenido buenos resultados para transformar sus sistemas educativos. Lo que hemos aprendido de esos casos se puede consultar en la mencionada obra (Echeita y Simón, 2020), pero aquí me voy a centrar en uno de los elementos fundamentales, las estrategias y metodologías que nos ayudan a construir aulas en las que nadie sobra, o lo que es más constructivo... en las que todo el mundo es bienvenido.

Hay tres cuestiones fundamentales para comenzar a transformar las prácticas de aula, la primera tiene que ver con *romper la concepción del aula como un lugar en el que todos los estudiantes “deben” realizar la misma tarea, con el mismo material, en el mismo tiempo y sin ayuda*. Esta concepción nos lleva a construir un enfoque erróneo de “atención a la diversidad” en el que todo gira en torno a crear las condiciones para que lo anterior sea posible, esto es: tener profesores de apoyo que saquen a los estudiantes del aula que no pueden seguir esa dinámica o ritmo, crear espacios segregados donde puedan ser “atendidos” esos estudiantes, ya que esa forma de enseñar no permite “atenderles” en el aula ordinaria, crear materiales diferentes y paralelos para que realicen sólo esos estudiantes que no pueden seguir la dinámica del aula.

La segunda cuestión tiene que ver con la concepción de cómo los estudiantes aprenden y qué es aprender. Al igual que en la cuestión anterior, aquí el reto está en *romper la idea de que los estudiantes aprenden fundamentalmente de manera individual*, y es así como se deben llevar a cabo las actividades, y solamente puede prestar ayuda la persona adulta siempre de manera excepcional, ya que deben aprender y mostrar lo aprendido “solos y solas” y preferiblemente a través del lenguaje escrito.

La tercera comprendería un cambio en cómo entendemos a las y los estudiantes de ciertos colectivos tradicionalmente vulnerables y vulnerados, hablo sobre todo de las y los estudiantes a los que tradicionalmente nos hemos referido como estudiantes con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) y a quienes pertenecen a grupos excluidos por motivos sociales, económicos o culturales. *Comprender que todos los estudiantes pueden aprender y pueden aportar al aula, tanto a nivel académico como social*, es fundamental para construir escuelas y aulas inclusivas y para generar dinámicas de convivencia en el aula basadas en la equidad y el respeto a las diferencias. A este cambio también puede aportar mucho el escuchar las voces de las y los estudiantes (Messiou, Ainscow, Echeita *et al.*, 2016).

Pues bien, superadas las dos primeras cuestiones, considero que la transformación avanzará fundamentalmente con la *formación del profesorado y la reflexión conjunta* a través de herramientas como pueden ser, entre otras, la *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015), así como de la creación de redes de apoyo e intercambio entre el profesorado, en las que se ponga a disposición el saber presente en las escuelas mediante las buenas prácticas o prácticas exitosas de profesores (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Hargreaves, Parsley y Cox, 2015). Y la tercera a través de *la convivencia con los diferentes*. Sí, así es, CONVIVIR con mayúsculas, no hay nada como un tiempo compartido con quienes nunca hemos compartido y nos parecen son “diferentes” a nosotros, para dejar de verlos como a “ellas y ellos” (otra cosa..., a veces ni tan siquiera como personas) y empezar a verlas y verlos como a “nosotras” y “nosotros” (personas todas diferentes pero con iguales derechos); de todo esto da buena cuenta Nacho Calderón en sus diversos trabajos (Calderón y Habegger, 2012; Calderón y Verde, 2018). De esa convivencia deberían surgir también experiencias de éxito que se puedan compartir entre docentes, como defienden Somma y Bennet (2020): para desafiar y cambiar sus creencias, el profesorado necesita la oportunidad de participar activamente y experimentar el éxito en el uso de prácticas inclusivas en sus aulas.

Nos queda por delante *la construcción de una nueva forma de enseñar*, basada en la personalización del aprendizaje, entendiendo efectivamente que para cambiar los aprendizajes hay que modificar las formas de enseñar, en palabras de Coll:

En un modelo de aprendizaje personalizado, el alumno no es sólo alguien con unas características que se tienen que tener en cuenta y con unas necesidades de aprendizaje que se tienen que satisfacer; es sobre todo alguien con voz y con capacidad reconocida y aceptada para participar, a partir de sus características, aspiraciones e intereses, en la identificación de sus objetivos de aprendizaje y en la definición y control del camino para alcanzarlos (2016).

Articular la enseñanza para que TODAS Y TODOS puedan tener un itinerario educativo y social personalizado implica un cambio profundo en las prácticas de enseñanza y en la organización y funcionamiento de las escuelas. Algunas ideas y propuestas que nos pueden ayudar en ese camino son:

- Crear en las aulas ambientes de aprendizaje ricos, con diferentes opciones y posibilidades para que todos y todas puedan tener éxito: a través de la creación de espacios variados en el aula, recursos materiales diversos y multinivel, diferentes formas de mostrar lo aprendido.

- Organización de la escuela desde una perspectiva inclusiva: comunidad educativa segura y acogedora, adaptación de los espacios, liderazgo inclusivo, participación de las familias de manera habitual en el aula y centro, uso equitativo de los recursos materiales y personales.
- Repensar las funciones del profesorado de apoyo: recurso de apoyo al aula y al profesorado del aula ordinaria a través de asesoramiento colaborativo, prácticas de modelado, co-docencia, planificación conjunta de la enseñanza y las intervenciones, apoyo individual cuando sea necesario.
- Crear redes de apoyo entre el profesorado y entre estudiantes: metodologías que favorezcan la ayuda entre iguales como puede ser el aprendizaje cooperativo, entender que es fundamental aprender en colaboración entre estudiantes, configurándose como apoyos en el aula. En cuanto al profesorado, es básico crear comunidades de aprendizaje docente en las que se creen verdaderas redes de apoyo entre el profesorado orientadas a la búsqueda constante de mejores formas de atender a la diversidad de todas y todos los estudiantes.
- Empoderar al profesorado del aula ordinaria/regular: a través de la formación inicial y permanente del profesorado, del apoyo de profesores “especialistas”, de la creación de foros de intercambio de experiencias de éxito, la observación de clases entre profesores y, finalmente, del apoyo de los equipos directivos que faciliten que todo lo anterior sea posible.

Cada escuela debe encontrar su propio camino y desarrollar su propio proyecto inclusivo, teniendo en cuenta las características de su contexto y las necesidades de sus estudiantes. Empoderar a los equipos directivos y al profesorado para que puedan iniciar proyectos en esta línea debe ser un objetivo de la administración educativa. Reflexionar sobre las transformaciones necesarias para hacer de las “escuelas para todos” una realidad tendría que ser el punto de partida de cualquier proyecto de cambio. *Querer* es lo primero y articular los “cómo” para *poder* es lo siguiente, así como *acompañar* en todo el proceso para que no decaiga el ánimo y los cambios sean sostenibles en el tiempo es algo que no debemos olvidar y que es una función de todas y todos los implicados en las comunidades educativas.

Referencias

AINSCOW, MEL; DYSON, ALAN; GOLDRICK, SUE, Y WEST, MEL (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.

- BOOTH, TONY, Y AINSCOW, MEL (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI / FUHEM.
- BOOTH, TONY; SIMÓN, CECILIA; SANDOVAL, MARTA; ECHEITA, GERARDO, Y MUÑOZ, YOLANDA (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>>.
- CALDERÓN ALMENDROS, IGNACIO, Y HABEGGER LARDOEYT, SABINA (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Ediciones Mágina.
- CALDERÓN ALMENDROS, IGNACIO, Y VERDE FRANCISCO, PAULA (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro.
- COLL, CÉSAR (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. EDUforics, 19 de julio. Recuperado de <<http://www.eduforics.com/es/la-personalizacion-del-aprendizaje-escolar-una-exigencia-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>>.
- ECHEITA, GERARDO, Y SIMÓN, CECILIA (coords.) (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Recuperado de <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24126/19/00>>.
- HARGREAVES, ANDY; PARSLEY, DANETTE, Y COX, ELIZABETH K. (2015). Designing Rural School Improvement Networks: Aspirations and Actualities. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 306-321. doi: 10.1080/0161956X.2015.1022391
- MESSIOU, KYRIAKI; AINSCOW, MEL; ECHEITA, GERARDO; GOLDRICK, SUE; HOPE, MAX; PAES, ISABEL; SANDOVAL, MARTA; SIMON, CECILIA, Y VITORINO, TERESA (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. doi: 10.1080/09243453.2014.966726
- MUÑOZ MARTÍNEZ, YOLANDA, Y PORTER, GORDON L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567, doi: 10.1080/13603116.2018.1544301
- PORTER, GORDON L., Y RICHLER, DIANE (2011). Diversity, Equity and Inclusion: A Challenge and an Opportunity. En Gordon Porter y Deirdre Smith (eds.), *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry* (pp. 15-30). Róterdam: Sense.

SOMMA, MONIQUE, Y BENNETT, SHEILA (2020). Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. Disponible en <<https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>>.

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>>.

Educación inclusiva y altas habilidades/superdotación

Natalia Colino

Consejo de Formación en Educación. Uruguay

La UNESCO resume de este modo el sentido de la educación inclusiva: “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

¿Qué entendemos, luego, por *inclusión* en términos generales? Echeita y Ainscow (2011) se aproximan a este concepto indicando cuatro elementos clave:

- La inclusión es un proceso. No bastan unas pocas clases. Se necesita tiempo para implementar cambios y superar obstáculos que se presenten en el camino.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de *todos* los estudiantes. Tanto para los que presentan dificultades de aprendizaje como para los que cuentan con alto potencial en algún área. Es importante garantizar la igualdad de oportunidades para que su proceso escolar sea exitoso.
- La inclusión necesita de la identificación y la eliminación de barreras. Es imprescindible que todos los actores de la educación dejen de lado creencias y conductas que puedan generar exclusión, marginación o fracaso escolar.

- El proceso de inclusión atiende con especial énfasis a aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

A continuación, apuntes de trabajo para la inclusión e integración de estudiantes con altas habilidades/superdotación (AH/SD)¹ a nuestras aulas, grupo que también constituye una población estudiantil vulnerable a ser atendida.

Es en la *práctica pedagógica* que se concreta la inclusión educativa. Sin embargo, es importante que las instituciones educativas, además de respetar sus sistemas y políticas educativas, ofrezcan un claro marco conceptual respecto a la educación inclusiva, un protocolo de identificación e intervención del estudiante con AH/SD y un seguimiento en el proceso de inclusión con cursos de sensibilización y capacitación a sus docentes.

Todo perfil de estudiante, que incluye habilidades cognitivas, creatividad, aspectos socioemocionales, comportamiento, rendimiento académico, estilo de aprendizaje e intereses, entre otros factores —internos y externos, intelectuales y no intelectuales—, debe ir acompañado de una estrategia didáctica y de recursos apropiados para que la y el docente puedan diferenciar y personalizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, atendiendo sus fortalezas y sus necesidades educativas. La obtención de datos para generar mecanismos de apoyo efectivos para el estudiante —debe decirse— constituye una gran dificultad. En ese sentido, es necesario construir redes de apoyo interdisciplinarias, con docentes, psicólogos, psicopedagogos y demás especialistas, además de crear puentes entre la educación y la investigación en campos afines como lo son las neurociencias y la psicología cognitiva.

La metodología por excelencia que favorece la educación inclusiva es la *diferenciación*. Según Tomlinson (2000), ésta consiste en algo más que una metodología; es la filosofía de adaptar la instrucción para satisfacer las necesidades individuales de las y los estudiantes. La diferenciación implica, luego, trabajar en la zona de desarrollo próximo del estudiante, manteniendo un equilibrio entre sus habilidades y los desafíos que le son propuestos. Facilita, además, que el estudiantado desarrolle al máximo su potencial, razón por la cual debemos diferenciar.

La diferenciación puede llevarse a cabo introduciendo modificaciones en cuatro áreas clave: contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje (Maker y Schiever, 2010; Reis y Renzulli, 2015). El contenido,

¹ Declaración del X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad (2014). “En conocimiento que hay diversidad de nomenclaturas diferentes en los distintos países elegimos para mencionar a esta población la denominación de altas habilidades/superdotación (AH/SD)”, Ficomundyt (2015).

lo que debe ser enseñado y aprendido, necesariamente debe ser enriquecido para estudiantes con AH/SD. Además de plantear tareas sensibles a sus intereses, podemos aumentar el desafío en el currículo modificando tres dimensiones, según Zmood (2014): su ritmo, acelerándolo para incorporar otros contenidos —a modo de ejemplo, el trabajo en proyectos independientes—; su amplitud, añadiendo otras áreas de la disciplina e incorporando estudios interdisciplinarios; su profundidad, adicionando complejidad y extendiéndolo. El proceso, el cómo debe ser desarrollado o explorado el contenido, debe ser respetuoso del estilo de aprendizaje del estudiante, flexible y facilitador de aprendizajes. El producto que logra al finalizar su proceso de aprendizaje debe variar en su forma, ser creativo y en lo posible tener una audiencia para ser presentado. El ambiente de aprendizaje debe incluir un entorno físico distendido, un clima de aula relajado y productivo a la vez, así como también un vínculo de confianza entre docente y estudiante.

Alineado con el enfoque anteriormente mencionado, Renzulli (2014) propone, especialmente para la población estudiantil con AH/SD, el modelo de enriquecimiento triádico (MET), que permite desarrollar los tres anillos del comportamiento superdotado presentados en su teoría: habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. Existen tres tipos de enriquecimiento. El enriquecimiento tipo I está diseñado para despertar nuevos intereses en los estudiantes, sumando exposiciones o tareas de exploración sobre áreas de conocimiento que no están contempladas en el currículo regular. Una vez que el área de interés está definida por el estudiante, se continúa con actividades de enriquecimiento tipo II, que incluyen materiales avanzados de investigación y métodos de entrenamiento para adquirir competencias comunicativas. En el enriquecimiento tipo III, el estudiantado lleva adelante un proyecto de investigación, utilizando el método científico, a partir de un problema real que se plantea.

Además del enriquecimiento del currículo, el agrupamiento flexible para el trabajo cooperativo parece ser la otra estrategia que se puede aplicar a todo el grupo de clase, sin perjuicio de que beneficia particularmente al estudiante con AH/SD, que mayoritariamente tiene preferencia por el trabajo individual, además de presentar en muchos casos cierto grado de asincronía entre el desarrollo intelectual y socioemocional. En este sentido también puede ser importante rotar los criterios de agrupamiento de estudiantes (según desempeño, intereses, habilidades complementarias, criterios sociales, estilos de aprendizaje, etc.) e implementar monitorías y tutorías, que pueden ayudar a satisfacer estas necesidades, además de todos los beneficios que posee el trabajo cooperativo.

Cabe señalar que las estrategias de enriquecimiento y de agrupamiento flexible ponen en acción el diseño universal para el aprendizaje (DUA), en la medida en que despliegan una gran multiplicidad de posibilidades a propósito de qué aprender, cómo y por qué. Esta diferenciación trae aparejada el aprendizaje

individualizado, que responde a las necesidades e intereses de cada estudiante. Si además logramos que el estudiante se apropie de su trayectoria educativa, por ejemplo, al llegar al nivel III que propone el MET, el aprendizaje tiene un sentido para el aprendiz y, en ese caso, alcanzamos lo que para Coll (2016) es la *personalización* del aprendizaje.

Hasta ahora nos ha ocupado definir qué es diferenciación en educación, por qué diferenciar y cómo hacerlo; falta, ahora, responder a la pregunta central: para qué diferenciar. Podemos citar, para eso, las justificaciones macro que propone UNICEF (2014): a nivel educativo la diferenciación habilita mejores resultados de aprendizaje para todas y todos, a nivel social todos los niños y niñas se benefician, a nivel económico permite la reducción de la pobreza y los costos de la educación. Sin embargo, la justificación que preferimos es la que está centrada en el estudiante: la diferenciación permite personalizar el aprendizaje, que éste cobre sentido en el estudiante y que de esta manera facilite su bienestar socioemocional y su realización personal.

Como última reflexión, estamos llamados a pensar no sólo en el potencial del estudiante, sino también en el potencial del docente, quien para Reis y Renzulli (2015) constituye la quinta dimensión de la diferenciación. El cuerpo docente tiene el poder de mejorar la vida de sus estudiantes; basta con dedicarles atención poniendo a su alcance oportunidades de crecimiento personal y académico. Esas grandes intervenciones positivas representan la satisfacción mayor a la que puede aspirar un docente y justifican su esfuerzo diario.

Referencias

- COLL, CÉSAR (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Trad. de Iris Merino. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ECHETA, GERARDO, Y AINSCOW, MEL (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- FICOMUNDYT (2015). Declaración del X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad (2014). *Ficomundyt*, 6 de marzo. Recuperado de <<http://www.ficomundyt.org/pages/posts/x-congreso-iberoamericano-de-superdotacion-29.php>>.

- MAKER, C. JUNE, Y SCHIEVER, SHIRLEY W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3a. ed.). Austin: PRO-ED.
- REIS, SALLY M., Y RENZULLI, JOSEPH S. (2015). The five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29(3), 2-9.
- RENZULLI, JOSEPH S. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- TOMLINSON, CAROL ANN (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNICEF (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission. Nueva York: United Nations Children's Fund.
- ZMOOD, SIMONE (2014). *Fostering the Promise of High Achieving Mathematics Students through Curriculum Differentiation*. Conferencia presentada en el Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) (37a, Sydney, New South Wales, Australia, 2014).



3 Modelos de gobernanza: liderazgo inclusivo, participación y rendimiento de cuentas

En este apartado se abordan las siguientes temáticas:

- El liderazgo inclusivo.
- El papel de las familias, los miembros y organizaciones de la comunidad local en el desarrollo de una educación más inclusiva.
- Creando comunidades educativas inclusivas: repensando el papel de los distintos miembros de la comunidad.



Desafíos desde el liderazgo en la política endógena de la escuela para la transformación exógena

Francisco Gárate Vergara

Centro de Investigación Iberoamericano en Educación. Chile

En función de las políticas o propuestas en torno al regreso inclusivo a las aulas, nos convoca a dialogar sobre las políticas educativas, el liderazgo, la participación, cómo se gestiona institucionalmente desde la experiencia, cómo debe ser el próximo retorno a clases para eliminar las brechas, barreras y elementos de exclusión y segregación que condicionan a la escuela. Por lo tanto, el presente escrito es una provocación intencionada en función de buscar ciertos elementos importantes en tal sentido para trabajarlo desde el interior de las comunidades educativas para la política pública.

A partir de la emergencia de la COVID-19, se han transformado los contextos y realidades desde lo sanitario hasta lo social, desencadenando —en algunos casos— una privación de los derechos fundamentales como el derecho a la educación y a la salud. Así, existe una visión más pragmática respecto a la educación que posibilita diversos desafíos y oportunidades, siendo importante la gestión y el liderazgo para no olvidar la protección de los derechos humanos en función del logro y desarrollo de la inclusión.

En la actualidad, y como parte del contexto, tenemos niñas, niños y jóvenes que el sistema educativo ha segregado por el acceso en función de las redes y la conectividad, sintiendo marginación frente a la labor escolar y la socialización dentro de la escuela. Sin embargo, como docentes esperamos que esta situación no

ocurra ni se transforme en un fracaso escolar que promueva la exclusión y decline tanto el desarrollo educativo como el cultural.

En definitiva, se determina una educación inclusiva, como señala Echeita (2016), para hacer efectivo el derecho a la educación, exigiendo el garantizar que todas las personas tengan, en primer lugar, acceso a la educación, a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. En donde la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación, por tanto, hay que superar toda forma de discriminación y exclusión educativas, porque no puede haber calidad sin inclusión. Si la calidad es para todos, un indicador o factor de la calidad debería ser la inclusión. Las escuelas de calidad deberían ser inclusivas (Echeita y Ainscow, 2011).

Hoy en día las escuelas, aunque esperamos la minoría, se centran en el rendimiento académico en función de la evaluación o calificación, olvidando como menciona Francesco Tonucci ciertos elementos importantes del quehacer cotidiano como el aprendizaje significativo y la participación, pues los niños, niñas y jóvenes establecen mecanismos de participación en el aula en función de realizar intercambios con sus pares.

En este sentido, desde la educación debemos dar una respuesta al plan que emerge de la Agenda 2030 que inició en el año 2015 (UNESCO, 2015), encontrándonos actualmente en un proceso de estancamiento, con ciertos retrocesos, pero que pueden transformarse en aprendizajes en función de alcanzar una educación de calidad y los derechos de todos y todas para promover la justicia social, reorganizando los presupuestos de acuerdo con los distintos recursos (económicos, materiales, humanos, entre otros) que se necesitan para salir de este estado crítico, producto de la situación sanitaria y social de la pandemia. Por ello, es fundamental que, como profesionales de la educación, trabajemos considerando las demandas y reivindicaciones sociales que son sumamente importantes en Latinoamérica. Con ello, se debe tomar en cuenta la diversidad social que emerge desde lo polisémico para determinar los niveles y rasgos de la inclusión en tal sentido.

De este modo, debemos apreciar la inclusión en función de la educación de calidad y los derechos fundamentales como el derecho a la educación; no obstante, muchos niños, niñas y jóvenes no están siendo incluidos en el sistema educativo debido a la falta de acceso, a la igualdad de oportunidades y al aumento de la brecha socioeconómica y cultural, dejando entrever la inexistencia de la calidad educativa para todas y todos, y con ello de la inclusión.

En definitiva, las políticas públicas siguen teniendo un problema epistemológico entre la integración e inclusión, visualizando estos dos paradigmas con muchos errores si se piensa en la educación como un derecho. En efecto, no es lo mismo la integración que la inclusión, son elementos distintos, paradigmas distintos con avances de desarrollo conceptual, epistemológico práctico distintos; pero lo que se ha hecho habitualmente

es homologar desde lo conceptual-referencial en las políticas públicas, imposibilitando la existencia de culturas inclusivas, prácticas inclusivas, políticas inclusivas y que exista un desarrollo inclusivo. Por lo tanto, para lograr y desarrollar escuelas inclusivas se precisa un cambio en los paradigmas y sus planteamientos educativos que surjan desde los procesos internos de las escuelas y que se consiga llevar la integración hacia otros procesos más ambiciosos, completos, integrales y complejos que comprende la inclusión. Lo anterior conlleva un desarrollo en pos de la inclusión, donde a partir de la gestión y las políticas educativas se deben erradicar las medidas de integración para avanzar hacia la inclusión y el logro sostenible de la Agenda 2030 con el Objetivo 4 de Educación de calidad.

La inclusión proporciona una representación precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso, considerando a la escuela como el centro del cambio y transformación, en el sentido de que los objetivos de mejora y cambio deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a toda la comunidad educativa para que pueda tener impacto, tomando en cuenta las relaciones con la comunidad y con otras instituciones. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis acerca de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar, excluir al estudiantado y/o a su comunidad educativa en su conjunto. Cuando avanzamos de la integración a la inclusión no nos referimos solamente a las necesidades educativas especiales, sino que consideramos también las barreras al aprendizaje y la participación, por lo que se deben conocer las condiciones sociales, personales, culturales, entre otras, que se están vulnerando en función de una educación de calidad. Como proceso de cambio para la mejora, no tiene un fin y, por lo tanto, se encuentra inmerso en constante cambio. En la educación inclusiva resulta estratégica e imprescindible la recopilación y evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, con el propósito de identificar aquellos aspectos culturales, políticos o de prácticas que se encuentren favoreciendo o limitando dicho proceso (Echeita y Ainscow, 2011).

Si elaboramos políticas públicas a corto plazo estaríamos tratando de sostener un elemento puntual (como las particularidades emergentes o urgentes) y no la globalidad de un proyecto educativo en pos de la inclusión (importante). Por lo tanto, no debemos enfocarnos solamente en lo micro, sino que, como escuela, debemos abortar desde lo meso a lo macro para convertirnos en sujetos de cambio y transformación. Al generar medidas con desarrollo estratégico de equidad y, por ende, de igualdad, no podemos olvidar que es importante generar medidas que permitan la liberación de la inclusión. Considerando lo anterior, los desafíos a lograr conllevan una política pública trascendental y transversal como meta para el desarrollo de la humanidad y como ejercicio de derechos fundamentales.

Por otro lado, la inclusión educativa debe eliminar las barreras de aprendizaje y participación, la segregación y la marginación de la que son víctimas muchos niños, niñas y jóvenes con sus familias, mejorando e innovando las prácticas educativas. Actualmente innovamos mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con la utilización de diversas plataformas como un elemento de enseñanza-aprendizaje, quizás con una real participación donde se promueva una igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños, niñas y jóvenes en conjunto con sus familias, pero no así de todo un proceso equitativo en el desarrollo de aprendizajes.

Entonces, a partir de las metodologías y prácticas educativas, podemos dar respuesta a las características, necesidades e intereses de todos los estudiantes para avanzar hacia una calidad educativa. La diversidad es polisémica, pues contamos con otros elementos de la diversidad que antiguamente no teníamos, donde se progresa a un pensamiento que valora y empatiza con la diversidad, avanzando y progresando en función de las diversidades y, en consecuencia, deben estar presentes como foco y plano angular en la definición de estrategias, acciones y actividades.

Por lo tanto, generando elementos trascendentales es que la escuela, desde la descentralización y autonomía, debe compartir sus metas y desafíos, así como propiciar espacios de participación desde lo micro para luego impactar a nivel meso y macro político. Cabe señalar que la escuela tiene que crear una cultura organizativa para el desarrollo de la justicia educativa y, desde ese ángulo, el desarrollo de la justicia social, mediante un liderazgo que sea distributivo, cooperativo, sustentable y situado, que vaya desarrollando mecanismos de trabajo desde, con y para toda la comunidad educativa. Adicionalmente, hablamos de las tareas estratégicas que tienen que dinamizar, motivar, coordinar y conducir la toma de decisiones de quienes integran esta comunidad en pos de generar las mejoras para esta cultura organizativa de carácter inclusivo.

En las escuelas debemos discutir, desde un plano académico, las prácticas, lo político y los nuevos conceptos de diversidad e inclusión en este nuevo contexto. Hoy estamos avanzado en determinar desafíos para la educación del año 2021 hacia el año 2030, donde debemos situar esta discusión entre la comunidad educativa para lograr la inclusión. En tal sentido, se debe luchar por caminar hacia estilos de liderazgo que apuesten por prácticas directivas inclusivas y una gestión de la diversidad; un estilo de liderazgo distribuido, sostenible, situado y, sobre todo, pedagógico, donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades, debilidades, fortalezas y potencialidades de todo el estudiantado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuela para todos y todas. La comunidad educativa debe reconocerse, identificarse, aceptarse y valorarse por ser heterogénea, diversificada, pertinente y contextualizada; los integrantes de la comunidad (estudiantes, familias, docentes, equipos directivos) deben participar activamente para que el sistema de la escuela y

la gestión generen efectivamente la inclusión, de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), debemos situarnos en las escuelas desde un equilibrio de un triángulo rectángulo entre desarrollar prácticas, elaborar políticas y crear culturas inclusivas.

Cabe mencionar que la escuela debe ser promotora de cambios del proceso educativo, promotora de la equidad y justicia social, utilizando la ecología de la equidad y, por sobre todas las cosas, un liderazgo pedagógico, sustentable, distribuido, cooperativo, transformador, contextualizado y situado. Al momento de crear cultura debemos ir colaborando sistemáticamente con la comunidad educativa respecto a cómo coordinamos a ésta con la comunidad local, cómo se fomenta el apoyo especializado entre la comunidad escolar, cómo propiciar habilidades para desenvolverse en todos los ámbitos una educación compleja, completa e integral, considerando la transversalidad en los distintos ámbitos y habilidades del aprendizaje.

Hoy observamos que las escuelas se preocupan por el acceso de sus estudiantes prestando mayor atención al currículum priorizado, currículum transitorio y currículum de emergencia; no obstante, como profesionales de la educación, debemos ser capaces de reflexionar, pensar e innovar para propiciar un currículum integral, nuclear y participativo, que, de acuerdo con mi perspectiva, sólo se desarrollará desde una educación híbrida y no dual. Como diría Axel Didriksson, una educación donde converjan elementos entre lo presencial y virtual, donde exista una articulación, transición, contextualización y un apoyo especializado de carácter equitativo, utilizando el capital profesional humano interno. En consecuencia, debe trabajarse con redes de cooperación interescolar e institucional, con el empoderamiento e implicancia de la escuela, con niveles de autonomía y con descentralización, aprovechando el contexto y la virtualización.

Cuando hablamos de una educación con estrategias híbridas, debemos pensar cómo el liderazgo se va situando en las escuelas y cómo se genera una escuela inclusiva desde lo endógeno a lo exógeno. Con ello, la escuela, a partir de su liderazgo, debe tomar las políticas públicas y propiciar cambios desde lo interno hacia lo externo. Considerando que las políticas públicas avanzan lento respecto al desarrollo cultural y desarrollo inclusivo, por lo tanto, las escuelas deben vivir su autonomía y liderazgo, vivir del presente y lo potente que es el interior de las comunidades educativas para que se genere una inclusión y justicia desde la educación hacia lo social, lo cual se consigue con el liderazgo que cada escuela ponga a disposición de toda la comunidad educativa.

En definitiva, y según lo establecido en Murillo y Hernández (2011), se concluye que la gestión de las instituciones con base en la diversidad se lleva a cabo a través y desde las prácticas directivas inclusivas, tales como el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de las prácticas

de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones. Con lo anterior, se espera que la respuesta que se da a cada institución promueva oportunidades no sólo de redirigir su práctica inclusiva, sino también de distinguir las acciones que permanecen en posturas discriminatorias. La escuela deberá tomar su rol y buscar, desde la revolución de las ideas, el impacto y el vuelco hacia un desarrollo sostenible, donde primen los derechos fundamentales y los Estados sean los garantes y protectores. De esta manera, la tarea está focalizada en los procesos que desarrolla la escuela inclusiva, lo cual es de suma complejidad, pero el objetivo es que desde la legislación, la sociedad, el aula, las familias, los y las docentes y, por supuesto, las y los estudiantes como protagonistas contribuyan a reformar la escuela para conseguir un mundo justo, equitativo e inclusivo.

Referencias

- BOOTH, TONY, Y AINSCOW, MEL (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- ECHETA, GERARDO (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea Ediciones.
- ECHETA, GERARDO, Y AINSCOW, MEL (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- MURILLO, F. JAVIER, & HERNÁNDEZ, REYES (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(1), 17-21.
- UNESCO (2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en <<https://es.unesco.org/sdgs>>.

Liderazgo inclusivo presente en toda la comunidad educativa

María del Carmen Peral

Secretaría General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). España

El liderazgo inclusivo tiene que estar presente, como competencia, aptitud y habilidad, en los diferentes agentes educativos y ser promovido por las políticas públicas.

Antes de esta pandemia, teníamos claro que el liderazgo inclusivo de los directivos escolares era una pieza clave en la comunidad educativa para mejorar el aprendizaje y construir entornos educativos adaptados a diferentes contextos y realidades políticas, económicas, sociales y educativas, es decir, para *que la escuela sea un lugar donde cada uno y cada una aprendamos rodeados de bienestar.*

Trasladar este liderazgo inclusivo más allá de las paredes de la escuela implica alinear la gestión pedagógica y las competencias directivas con la generación de respuestas para los retos de la escuela, para la inclusión educativa, para mejorar la participación y para conseguir un buen clima escolar, de forma rápida y flexible en cada escenario que se presenta: cese de clases, reanudación virtual, semipresencial, obligatoriedad selectiva, presencial con protocolos.

Si bien los protocolos de seguridad sanitaria en muchos países son generales y se determinan a nivel central, la *descentralización de las decisiones* y la posibilidad de que sean las autoridades educativas de cada escuela quienes evalúen la mejor forma de aplicar y cumplir inteligentemente con dichos protocolos con

base en la información local de la que disponen es una demostración visible de un principio en el que se venía haciendo hincapié antes de la pandemia y que sigue en vigor independientemente de si un país en el que el periodo escolar 2020 va a ser virtual en su totalidad, como pueden ser Perú, El Salvador o Uruguay, que fue el primero en reanudar sus clases de forma presencial.

Para llevar a cabo un *liderazgo inclusivo* todos deberán: promover acciones individuales y colectivas entre el profesorado y el estudiantado, mantener el sentimiento de comunidad educativa, mejorar los resultados de aprendizaje, garantizar la participación directa de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la vida escolar, estimular la reflexión y el significado sobre valores, actitudes, compromisos, llevando a las y los estudiantes a asumir nuevas formas de convivencia y respeto hacia la diversidad de compañeros y compañeras, mantener, crear y/o fomentar canales de comunicación de doble vía entre los miembros de la comunidad (estudiantes, familias, profesorado, coordinación y dirección) para poder garantizar la inclusión de forma individual, teniendo en cuenta el contexto de cada integrante del equipo docente (personal, actitudinal, competencial, conectividad y equipamiento) y de cada uno de los alumnos y las alumnas (situación familiar, habilidades, competencias, conectividad, equipamiento).

Por ello, cuando pensamos en el desarrollo de una educación inclusiva, la comunidad educativa en su conjunto aparece, pero, a pesar de ello, visibilizar el papel de las familias y, sobre todo, el de las *organizaciones de la comunidad local*, suele ser más difícil y, como ocurre en la praxis con la educación inclusiva en la escuela, cuando hablamos de ellos tendemos más a integrarlos que a incluirlos.

En el caso español, las familias con estudiantes con discapacidad intelectual que se encuentran organizados, durante años venían demandando un diálogo y coordinación más directa entre la escuela y la familia para poder acompañar el proceso educativo de sus hijos e hijas. Al igual que en el caso de Uruguay, donde disponer de conectividad y equipamiento no generaba por sí sólo que estudiantes y docentes hicieran un uso efectivo de la tecnología y únicamente la realidad imperante de no poder asistir a la escuela de forma presencial ha hecho que se pase de usar las herramientas digitales de un 11 a un 90%, en este caso, la demanda de las familias por ser incluidas se ha visto atendida ante la necesidad de los equipos docentes de contar con las familias para trasladar el conocimiento, las terapias y los aprendizajes a sus estudiantes.

La *implicación de las familias* está siendo definitoria en la continuación y avance de la educación de todos los niños y niñas, con independencia del estrato social en el que se encuentren. Cómo se define esta implicación y/o el resultado de la misma es lo que cambia y lo que nos hace confirmar la ausencia de equidad. Los *sistemas tecnológicos digitales reproducen y a veces aumentan la inequidad* que existe en la modalidad presencial. Países como Uruguay, que han analizado el uso de las herramientas, el tiempo de conectividad, el grado de

avance de los estudiantes y la cantidad de comunicaciones e interacciones a través de las plataformas, constatan que nuevamente los más favorecidos a nivel social, económico y educativo son los que más rendimiento y oportunidades obtienen de esta modalidad.

Uno de los elementos que hemos podido apreciar en todos los conversatorios que desde la OEI hemos promovido y en los que hemos participado es la *necesidad de crear alianzas y de acudir a gestiones multisectoriales y comunitarias para resolver y atender una emergencia sanitaria, alimentaria y educativa*, así, por ejemplo, se han establecido alianzas con empresas de telecomunicaciones, mensajería y de asistencia social, para emitir en radio y televisión contenidos educativos, para llevar guías impresas y alimentos a aquellas familias sin conectividad y que habitualmente eran usuarias de comedores sociales, y si pensamos en los retos que quedan y en las necesidades que no han sido cubiertas, sigue apareciendo como clave el trabajo con las organizaciones, organismos, empresas, municipalidades locales, etcétera.

Entre las políticas educativas que apoyan y fomentan la educación inclusiva, hemos encontrado muchas, si bien es cierto que hasta las mejores reconocen no tener un alcance nacional o una cobertura o respuesta que atienda al 100% de la población. Las *principales razones* son la falta de energía, equipamiento y/o conectividad, la falta de competencias digitales y/o de un canal de comunicación con el estudiante y su familia, la desmotivación del docente y/o del estudiante hacia la solución propuesta, la imposibilidad de algunos padres y madres para asumir un acompañamiento educativo en las condiciones actuales por diferentes motivos.

Ante estas situaciones y realidades en las que nos encontramos, ¿qué podemos hacer?, ¿qué políticas públicas inclusivas podemos poner en marcha? En realidad si tenemos en cuenta el *principio de diversidad y de individualidad*, podemos aplicar infinidad de ellas.

Antes de mencionar algunos ejemplos claros y concretos que hemos podido observar directamente desde la OEI, acompañando a los Ministerios de Educación de Colombia, Costa Rica, El Salvador, Perú, Portugal, Uruguay y a trece Centros de Recursos Educativos para Estudiantes con Discapacidad Visual de la región, quiero compartir dos citas. Una es una reflexión de Zabalza (2012: 20): “ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones”. La otra se encuentra en las palabras del ministro de Educación de la República Oriental del Uruguay, Pablo da Silveira (2020), para la iniciativa de la Fundación Santillana, apoyada por la OEI, “La escuela que viene”, y que dice: “En el mundo del COVID, no hay soluciones globales que funcionen de una vez y para todos los casos”.

En el *ámbito del retorno y/o de la asistencia itinerante*, hay *criterios de seguridad* sanitaria como la evolución de la pandemia, distancia social, el número de horas que se puede permanecer, el acceso al agua y

saneamiento, entre otros factores, que, al implantarse teniendo en cuenta los *recursos humanos y estructurales*, conectividad, niveles de vulnerabilidad económica, social y cultural, de la escuela y de las familias, generan diferentes respuestas.

En el caso de *Uruguay*, por ejemplo, la plataforma CREA, del Plan Ceibal, se convirtió en el centro de las clases virtuales tanto en la educación pública como en 80% de los centros privados del país, a los cuales se les permitió un acceso gratuito a la herramienta, y los primeros estudiantes que retornaron a las clases fueron los que se encontraban en las zonas rurales más dispersas y sin conectividad. La no incidencia del virus y el ratio bajo de estudiantes por aula posibilitó la priorización de este grupo.

Portugal diseñó un modelo pedagógico “para que nadie se quedara atrás”. Los colegios se “reinventaron” con aulas virtuales y plataformas reforzadas por la “telescuela” —clases a través de la televisión pública—, una iniciativa para combatir el analfabetismo que se recuperó en medio del confinamiento por muchos países, pero que, en este caso, no descuidó a los estudiantes con menos recursos ni a los hijos de trabajadores esenciales. Más de 700 escuelas de acogida se mantuvieron abiertas y 25 000 niñas y niños se beneficiaron de la “acción social escolar Brandão” impulsada hace tres años para garantizar una comida diaria a las y los alumnos que lo necesiten incluso durante las vacaciones.

Entre las medidas adoptadas por *Colombia* para atender la diversidad de casos y situaciones desiguales dentro de la educación pública, se encuentra la impresión de guías de textos, la utilización del portal Colombia Aprende, la emisión de programas educativos en radio y televisión (RTCV y medios locales), la adquisición y entrega de 83 345 computadoras con contenidos educativos precargados y conectividad, el subsidio en planes de internet para los hogares de estudiantes de estratos 1 y 2, la disposición de contenidos sobre habilidades socioemocionales y la continuidad del proceso de aprendizaje y Programa de Alimentación Escolar (PAE).

En *Perú*, entre algunos de los elementos inclusivos que nos encontramos son los niveles de gestión educativa regionales, como el caso de estudiantes con discapacidad visual que reciben apoyo de sus maestros itinerantes de cada provincia, las emisiones por altavoces municipales de los programas educativos, que no llegan por radio ni tv, la entrega de guías y materiales para la educación de adultos en zonas de la Amazonia peruana. La adquisición de 1 056 430 de tablets con internet (plan de datos incorporado), que serán repartidas a estudiantes de bajos recursos para que puedan acceder a las clases de la multiplataforma Aprendo en Casa. Y otras respuestas, dentro de cada programa, cómo es el programa Cuna Más.

Cuna Más es un programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social que trabaja en primera infancia. El programa, que opera a través de unidades territoriales bajo un modelo de cogestión comunitaria, tiene dos modalidades de servicio: cuidado diurno y acompañamiento a familias en zonas rurales con población

dispersa. La pandemia generada por la COVID-19 ha obligado a hacer cambios como: la entrega de los alimentos, kits de higiene y protección, kits de desarrollo infantil temprano (2 juguetes y 2 cuentos), formación y desarrollo de capacidades de equipos técnicos y actores comunales a través de aulas virtuales, llamadas telefónicas y entrega de materiales impresos en plataformas Moodle y redes de comunicación, creación de una plataforma comunicacional para la prevención y atención de la salud mental y la prevención de la violencia relacionada a la COVID-19, la vigilancia comunitaria no presencial a través de teléfono, mensajes de texto, WhatsApp, redes sociales y radio comunitaria y local, este último elemento ha sido usado también por otros programas que presentan itinerancia y/o atención personalizada (Centro de Recursos Educativos de El Salvador, Panamá y República Dominicana).

En el plano formativo son muchos los países que han adoptado planes de formación docente en el caso de *Costa Rica*, además de los criterios empleados para todo el sistema de estrategias nacionales en el que se contemplaban tres niveles de conexión y acceso, se realizó un levantamiento de información sobre los docentes con discapacidad que se encontraban en planta y que necesitaban algún tipo de formación para abordar la nueva situación y herramientas de trabajo.

En *El Salvador*, conscientes de que, a pesar de los esfuerzos realizados, el retardo es inevitable, han comenzado a crear planes de refuerzo educativo para todo el estudiantado y para aquellos que necesiten recuperar el año ordinario 2020 y una recuperación extraordinaria para el año 2021 (para estudiantes que por diferentes motivos no cumplan con su proceso formativo y casos especiales de estudiantes que han abandonado el sistema educativo y se incorporarán nuevamente).

A la hora de *diseñar políticas inclusivas efectivas es fundamental* considerar el contexto, las barreras, las potencialidades sectoriales, la participación de los implicados y especialmente las poblaciones más vulnerables para validar si la respuesta se ajusta a su necesidad, la búsqueda de estrategias para continuar brindando los servicios de otra forma, la disposición de recursos humanos y económicos y la incorporación de aprendizajes que aumenten la resiliencia, la convivencia, el respeto y la oportunidad de adquirir conocimientos prácticos para la paz y la ciudadanía mundial.

La COVID-19 ha desnudado grandes desigualdades que afectan con mayor dureza a personas en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, ofrece también oportunidades para reflexionar, así como para redescubrirnos en nuevas dimensiones de ciudadanía, solidaridad y creatividad para generar respuestas. Desde la OEI hemos iniciado el estudio “Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia”, y conscientes de ello, hemos reservado un espacio para visibilizar iniciativas o experiencias de la *sociedad civil* que durante esta crisis ha sido o está siendo un apoyo para una educación inclusiva y equitativa más allá de las circunstancias y restricciones.

Referencias

- DA SILVEIRA, PABLO (2020). *Políticas educativas para la escuela que viene: decidir en la incertidumbre*. Encuentro virtual, 8 de octubre (Minuto 56:01-56:05). Recuperado de <<https://youtu.be/x1I-1oTc5K4>>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI), INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IESME) de la OEI (2017) *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de <<https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) (2019). *Liderazgo Directivo: dimensiones para el análisis de la normativa sobre directores y directoras escolares en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Recuperado de <<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>>.
- ZABALZA BERAZA, MIGUEL A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 19-20. Recuperado de <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6120/6169>>.

COVID-19: los valores que luchan contra la desigualdad

David Rodrigues

Asociación Nacional de Profesores de Educación Especial. Portugal

La importancia de los valores

La discusión sobre los valores es un tema interminable y siempre presente. A veces pensamos que hablar sobre este tema conlleva a una discusión, pero no es así. Hablamos de valores cada vez que tomamos una de las cien o más opciones pragmáticas en nuestras vidas. Recuerdo la historia de una niña de cuatro años que estaba teniendo sesiones de “filosofía para niños” en su escuela. Con curiosidad, su madre le preguntó: “Pero ¿qué es la filosofía de todos modos?” La chica se quedó pensando y, después de un momento, respondió: “¿Ves? Si estás preguntando, ¡eso es filosofía!” ¡Qué excelente desempeño ha tenido esta chica de la clase! Pero volviendo al tema, nuestra vida diaria es siempre una expresión de valores y por eso están tan presentes en todo lo que hacemos.

Edgar Morin, un filósofo francés de 98 años, ha escrito durante mucho tiempo sobre la *complejidad*. Resumiendo su vasta obra sobre este tema, argumenta que vivimos en sociedades cada vez más complejas, en las que el conocimiento está interiorizado, y ambas se “tejen juntas” al mismo tiempo que se organizan.

Es muy estimulante considerar a nuestra sociedad como compleja, en lugar de mirar lo que es evidente y linealmente racional. Mirar nuestra sociedad y conocimiento como complejos trae a la discusión muchos

enfoques que de otro modo se considerarían incorrectos. Y éste es quizás un primer y básico aspecto de nuestra reflexión.

Si nuestras sociedades son complejas, requieren un esfuerzo de selección. Seleccionar no es elegir algunas cosas con desprecio a otras, es entender que, en vista del análisis de una realidad dada y una necesidad, es necesario elegir prioritariamente algunas ideas o algunos recursos, sabiendo que existen otras que no han sido seleccionadas, pero que mantienen su relevancia y posible utilidad en otros contextos. No es posible seleccionar todo lo que forma parte de una sociedad compleja: estaríamos bloqueados por decisiones que probablemente se inhibirían mutuamente y que, de aplicarse, interferirían con la realización de los demás. En el marco de la complejidad, es necesario seleccionar para poder actuar. Ése sería el segundo aspecto.

Pero ¿seleccionar en función de qué? A veces leemos opiniones similares a las que ha emitido Fukuyama sobre el “fin de la historia”. Hay opiniones que destacan el “fin de la política” en el sentido de que los valores están fuera de moda y necesitamos decisiones dictadas por el pragmatismo, el sentido común, la objetividad. Nada más engañoso. Cualquier decisión “racional” tiene su propia racionalidad anclada en valores bien definidos. Por lo tanto, una decisión dada puede privilegiar la economía probada, el bienestar público, la universalidad de los derechos, la apreciación de los más débiles, etcétera... Parece que el pragmatismo prolifera, es una estrategia “desgraciadamente cada vez más exitosa”, implementando políticas que se disfrazan de “no políticas”. Por lo tanto, tendríamos estos tres niveles: complejidad, selección y valores. ¿Qué tiene que ver esta reflexión con la pandemia de la COVID-19 por la que estamos pasando? Sigamos estos tres niveles.

En primer lugar, esta pandemia nos ha alertado acerca de la *complejidad* de organizar nuestra sociedad. Empezamos a entender mejor que “una cosa influye en otras cosas” de las que ni siquiera nos habíamos percatado. Entendemos que la vida, las escuelas, los hospitales, el ocio, los restaurantes, el tráfico, las finanzas estatales, las relaciones internacionales, el empleo y nuestra vida doméstica, influyen entre sí de maneras que incluso antes de la pandemia no eran perceptibles.

Un segundo nivel, el de la *selección*, también está muy presente frente a esta complejidad, dada la urgencia de las necesidades, frente a los recursos disponibles y necesarios para tomar decisiones. Hemos visto opiniones que se comportan como si no necesitáramos hablar de opciones: “lo daremos todo, ahora y a todos”. A menudo estas opiniones “radicales” vienen envueltas en palabras de defensa de la ciudadanía. Sólo que, elegir no tomar decisiones, no es una opción. Estas opiniones serían relevantes en un mundo (por no mencionar una nación) distinto de éste: un mundo en el que los recursos fueran suficientes en todo y que pudieran estar disponibles en el momento adecuado para todas y todos. Tratar de convencer de que no se debe elegir sólo

uno, sino lo más urgente, y la prioridad parece una demagogia que sólo es útil, como toda demagogia, para ser utilizada cuando nosotros mismos no tenemos que asumir responsabilidades en la toma de decisiones.

Y finalmente los *valores*. ¿Cuáles son los valores que presiden la selección que debemos hacer? Aquí hemos encontrado múltiples opciones. Voy a dar tres ejemplos relacionados con la educación:

1. Una universidad opta por no dar ninguna clase en línea a sus estudiantes, porque algunos de ellos no tenían acceso a equipos tecnológicos. Así, piensa en seguir el principio de no favorecer a unos sí y a otros no.
2. Podemos dar más a los que más lo necesitan. Por ejemplo, hay estudiantes con necesidades educativas específicas que están recibiendo clases adicionales además de las clases regulares.
3. Podemos hacer lo que es posible con los recursos existentes, sabiendo que hay estudiantes con menos recursos, para seguir la enseñanza y siempre tratando, insuficientemente, de llenar estos vacíos.

Ciertamente somos conscientes de que esta pandemia es “*alimento para el pensamiento*” para aquellos que quieren pensar y actuar hacia una sociedad más justa y con menos desigualdad, con los valores de equidad y justicia social.

Lucha contra la desigualdad

A menudo, es confuso distinguir entre ser *diferente* y ser *desigual*. La diferencia es una ventaja fantástica que tenemos como especie. Ya somos diferentes en términos de nuestra biología y cultura, esto ahonda aún más la diferencia. La diferencia entre las personas y las culturas es una fuente abundante de riqueza e incluso de protección, ya que nuestra diferencia no nos expone de la misma manera a un factor de riesgo. Por lo tanto, es una gran ventaja ser diferente.

La desigualdad es otra cosa. Aunque la Declaración Universal de Derechos Humanos establece en su primer artículo que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, de hecho, como sabemos, la vida es la que nos está haciendo desiguales. Desiguales en la medida en que observamos el entorno en el que nacemos, nuestro género, la riqueza de nuestra familia, nuestra etnia, entre otros aspectos, que nos otorgan ventajas o desventajas de las que no somos responsables. Es muy común que las personas que se benefician de condiciones no son conscientes de ello. Por ejemplo, hay personas

que atribuyen su riqueza a su trabajo, como si las personas que no son ricas no trabajaran o trabajaran poco. Otras personas atribuyen su éxito a su inteligencia, como si las personas que no tienen “ese éxito” fueran menos inteligentes. La desigualdad nace, por lo tanto, de estas ventajas o desventajas que algunos tienen y otros no. Por eso, sabemos que la desigualdad es una injusticia social porque premia o castiga a las personas independientemente de su mérito y sólo por las condiciones de sus orígenes.

La creación de la escuela pública, libre y universal en el siglo XIX fue un avance en la lucha contra la desigualdad. Por primera vez en la historia, todas las niñas, niños y jóvenes tuvieron acceso a una estructura con la misión de proveer gratuitamente, a todas y todos, un conjunto de conocimientos esenciales para su vida y comprensión del mundo. No está dentro del alcance de este texto enumerar las enormes dificultades encontradas para el cumplimiento de este ideal. Sólo podemos decir que la escuela pública ha sido durante mucho tiempo insuficiente, selectiva y excluyente para el alumnado que se suponía que debía acoger y abrazar.

Lo que es seguro es que un conjunto de iniciativas que buscaban combatir la desigualdad se encontraban en las escuelas. Recientemente, las escuelas públicas han sido aquel espacio que brinda a sus estudiantes la seguridad, la atención de la salud, la alimentación e incluso el respeto de sus derechos. Derivado de la pandemia esta escuela, este “espacio de equidad” está cerrado, ¿qué está pasando? Creo que, naturalmente, es inevitable que en estos lugares donde surgieron los programas para combatir la desigualdad, se incremente la “aparente falta” de equidad.

Se ha hablado mucho sobre lo que esta pandemia ha revelado en materia de condiciones económicas y de vivienda de muchas niñas y niños. No era ningún secreto, sabemos que en Portugal son ellas y ellos, más que las personas adultas, quienes están aún expuestos a vivir en condiciones de pobreza. Estaba claro que muchas niñas, niños y jóvenes no tienen acceso a computadoras, *tablets*, conectividad e incluso televisión. Sin embargo, hay otras formas de desigualdad que esta crisis no ha asegurado. Cito dos de ellas:

La primera se refiere a que niñas y niños están limitados a una cultura familiar. La “escuela republicana”, de la que nuestra escuela pública es una heredera, trató de dar una base de conocimiento, digamos universalista, no confinada a su cultura familiar. Cuando a las niñas y niños se les impide que tengan acceso a la escuela y a convivir con sus compañeros de clase, se vuelven más dependientes (o totalmente dependientes) de la cultura de su familia. Esto, incluso en familias con un buen capital cultural, es un empobrecimiento. No es difícil imaginar la desigualdad que se produce cuando la cultura familiar está muy lejos de la cultura que transmite la escuela.

El otro aspecto se refiere a las habilidades que se requieren para un aprendizaje a distancia de manera eficaz. Desde hace mucho tiempo sabemos que estudiar “desde la distancia” requiere un mayor grado de

organización, determinación y motivación que la enseñanza *cara a cara*. El hecho de que niñas y niños se queden sin esta fuerza motivadora de la escuela *cara a cara* exacerba la desigualdad a medida que los estudiantes de orígenes más favorecidos tienen naturalmente más presentes a sus familias que los motivan y organizan para asumir responsabilidades y autonomía.

Por lo tanto, no parece haber muchas dudas acerca de que el cierre de la escuela *cara a cara* implica un aumento de la desigualdad. Siempre tratamos de “llevar a las familias a la escuela” y ahora “llevamos la escuela a las familias”, y esta última es menos rica y menos universal que la escuela anterior.

Tenemos que hacer todo lo posible para asegurarnos de que, frente a esta pandemia que nos ha golpeado y que no previmos ni pedimos, la desigualdad pueda mitigarse. Hay personas que argumentan que “si no hay medios para todas y todos, no debería haber para nadie”. Sería interesante hacer la analogía de un cargamento de alimentos insuficiente para una población hambrienta. ¿Es mejor no distribuir ningún alimento porque se sabe que es insuficiente?

No tenemos recetas ni procedimientos que nos permitan actuar como si el virus no existiera, pero tenemos el conocimiento, la prudencia y el coraje para hacer lo mejor que se puede hacer para que la escuela vuelva a ser el lugar donde se lucha más decididamente contra la desigualdad.



Conclusiones

Cuando hablamos de educación inclusiva hablamos de que las y los estudiantes deben tener la posibilidad de pertenecer —y sentir que pertenecen— a su escuela y su clase. En ese sentido, es necesario fomentar dinámicas para que eso se realice, a través de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, de la organización de las escuelas, del uso de los recursos personales y materiales, entre otros.

Debemos aprovechar la oportunidad que nos ha brindado la pandemia para mejorar los sistemas educativos y visibilizar situaciones de desigualdad que ya estaban presentes previamente y que se han agravado con esta situación.

El confinamiento ha puesto de manifiesto que era en la escuela donde se colocaban los recursos para paliar las desigualdades (comedor escolar, apoyos personales y materiales, por ejemplo). Considerando que ahora las y los estudiantes no pueden asistir a las escuelas, hay que buscar formas de hacer efectivos esos recursos para que no se agraven las brechas sociales y académicas.

El confinamiento ha mostrado también la necesidad de que tanto estudiantes como profesorado se capaciten y actualicen sobre el uso de las tecnologías a fin de garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo. Esta pandemia ha evidenciado las desigualdades que ya estaban presentes pero que pasaban inadvertidas, como las diferencias en las posibilidades de acceso a las herramientas digitales por parte de los diferentes integrantes del sistema educativo. En los contextos más vulnerables hace falta una inversión por parte de los gobiernos para hacer efectivo el uso de los recursos tecnológicos, ya que existe una gran parte de la población que no tiene acceso a internet, ni a otros recursos.

La inclusión implica un cambio en las culturas escolares y, con ello, una ruptura de las barreras actitudinales de toda la comunidad educativa: personal directivo, profesorado, madres y padres de familia, alumnado y personas de la comunidad local. Romper con estas barreras pasa por un cambio en las concepciones y experiencias sobre los colectivos tradicionalmente vulnerados y vulnerables. Este cambio puede venir propiciado por: escuchar las voces del estudiantado, convivir en las aulas ordinarias con otros estudiantes con quienes nunca se ha hecho anteriormente, compartir experiencias de éxito entre el profesorado, asistir a clases y centros educativos en los que se está realizando con éxito.

En la búsqueda de mejores formas de atender la diversidad se encuentra el secreto para desarrollar sistemas educativos de calidad. No puede haber calidad sin inclusión, entendiendo que la educación inclusiva es igual a una educación de calidad para todas y todos.

Repensar el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva implica desarrollar un modelo de liderazgo inclusivo, lo que conlleva la participación de todas y todos, especialmente de estudiantes, maestros, familias y organizaciones del entorno. Contar con las voces de todos los implicados es indispensable para construir la escuela que queremos. Para ello, es importante también fomentar la autonomía de las escuelas, dotarlas de herramientas para que sean capaces de diseñar sus propios proyectos educativos inclusivos.

A la hora de diseñar proyectos para la mejora escolar desde una perspectiva inclusiva, es indispensable el reconocimiento de las características de la comunidad local como punto de partida para la construcción de un sistema que pueda dar respuesta a sus necesidades.

Las políticas educativas deben acompañar y apoyar el avance de la cultura y prácticas inclusivas de las escuelas. Es fundamental contar con un marco legislativo que facilite los cambios necesarios para que las escuelas puedan transitar hacia modelos organizativos y educativos más inclusivos.

La escuela inclusiva es la respuesta a las desigualdades evidentes en nuestras sociedades, es el comienzo de una transformación social hacia modelos más equitativos, en los que se valora a todos sus miembros y en los que la colaboración y la ayuda se configuran como las formas fundamentales de relación. Debemos cuidar, entonces, con especial cuidado la construcción de esa escuela que queremos, teniendo siempre en mente la responsabilidad que conlleva, ya que de ello dependerá el cómo estarán configuradas las sociedades del futuro.

Finalmente, no debemos olvidar que los niños y las niñas necesitan seguir participando, teniendo contacto entre ellos y ellas, formando parte de la comunidad educativa y sintiéndose en un clima de bienestar. Éste debe ser uno de los objetivos clave si las escuelas siguen cerradas, así como cuando se retome la presencialidad para un regreso inclusivo a las aulas.

*Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas, se terminó de formar en el mes de mayo de 2021 en la Ciudad de México. Para su composición se utilizaron las tipografías *Montserrat* y *Adobe Caslon Pro*.*

Directorio

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN

Olga Sánchez Cordero
Secretaría

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN

JUNTA DE GOBIERNO
Representantes del Poder Ejecutivo
Federal

Alejandro de Jesús Encinas Rodríguez
Secretaría de Gobernación

Victoria Rodríguez Ceja
**Secretaría de Hacienda y Crédito
Público**

Hugo López-Gatell Ramírez
Secretaría de Salud

Tanya Quintero Martínez
Secretaría de Educación Pública

Omar Nacib Estefan Fuentes
**Secretaría del Trabajo y Previsión
Social**

Jimena Cárdenas Márquez
Secretaría de Bienestar

Patricia Estela Uribe Zúñiga
Instituto Nacional de las Mujeres

REPRESENTANTES DESIGNADOS POR LA ASAMBLEA CONSULTIVA

MariClaire Acosta Urquidi
Haydeé Pérez Garrido
Carlos Heredia Zubieta
Miguel Concha Malo
José Antonio Guevara
Amaranta Gómez Regalado
Mauricio Meschoulam

INSTITUCIONES INVITADAS

Centro Nacional para la Prevención y el
Control del VIH y el Sida
Consejo Nacional para el Desarrollo y
la Inclusión de las Personas con
Discapacidad

Instituto Nacional de los Pueblos
Indígenas
Instituto Mexicano de la Juventud
Instituto Nacional de Migración
Instituto Nacional de las Personas
Adultas Mayores
Sistema Nacional para el Desarrollo
Integral de la Familia

Órgano de vigilancia

Manuel Peralta García
Saúl Bolaños Bolaños
Secretaría de la Función Pública

ASAMBLEA CONSULTIVA
MariClaire Acosta Urquidi
Presidenta

Integrantes

Sarah Corona Berkin
Elena Azaola Garrido
Estefanía Vela Barba
Mauricio Meschoulam
Diego Petersen Farah
Pedro Sergio Peñaloza Pérez
Haydeé Pérez Garrido
Mario Luis Fuentes Alcalá
José Antonio Guevara Bermúdez
Amaranta Gómez Regalado
Patricio Solís Gutiérrez
Leticia Bonifaz Alfonzo
Miguel Concha Malo
Carlos Heredia Zubieta
Daniela Rea Gómez
Jesús Rodríguez Zepeda
Javier Garza
Lilian Paola Ovalle

Personas Invitadas Honorarias

Ricardo Miguel Raphael de la Madrid
Miguel Álvarez Gándara
Celia del Palacio Montiel
Sandra Lorenzano
Daniel Giménez-Cacho
Camerina Haidé Robles Cuellar

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General

Andrés Delich
Secretario General Adjunto

Martín Lorenzo Demilio
**Director de Gabinete del
Secretario General**

Tamara Díaz Fouz
**Coordinadora del área de
Educación**

Patricia Aldana Maldonado
**Representante Permanente
de la OEI en México**

Rodrigo Limón Chávez
**Coordinador de Educación,
Ciencia y Cultura de la OEI
en México**

María Fernanda Martínez Soto
**Coordinación de Educación,
Ciencia y Cultura de la OEI
en México**

PROPUESTAS PARA UN REGRESO INCLUSIVO A LAS AULAS

MEMORIA DEL CICLO DE CONVERSATORIOS



GOBERNACIÓN
SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN



CONAPRED
CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR
LA DISCRIMINACIÓN

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos
Organização de Estados
Ibero-americanos