

Aportes a la

INCLUSIÓN educativa

Trayectorias y perspectivas

Homenaje a la
obra de MEL AINSCOW

Editorial

Cuadernos de Sofía
Centro Studi SEA di Fondazione
Mons. Giovannino Pinna
Centro de Apoyo Psicopedagógico Aragón
Colección Doble A y una B

Editores

Claudia Leticia Peña Testa
Martino Contu
Claudia Huaiquían Billeke

Coordinadora

Patricia Brogna

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL



Editorial Cuadernos de Sofía

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL



**APORTES A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.
TRAYECTORIAS Y PERSPECTIVAS.
HOMENAJE A LA OBRA DE MEL AINSCOW**

**Colección
Doble AA y una B
2022**

Aportes a la inclusión educativa. Trayectorias y perspectivas. Homenaje a la obra de Mel Ainscow

ISBN-Chile: 978-956-9817-46-5

ISBN-Italia: 978-88-96125-58-8

Primera Edición Enero de 2022

Impreso en Chile

Prohíbida su venta

Se autoriza su reproducción previo permiso de Editorial Cuadernos de Sofía y Fondazione Mons. Giovannino Pinna.

Portada y Contraportada

Karina Espinoza Morales

Diagramación y Maquetación

Cuadernos de Sofía

www.cuadernosdesofia.com

Referencia del libro: Peña Testa, Claudia Leticia; Contu, Martino y Huaiquián Billeke, Claudia (Editores). Patricia Brogna (Coordinadora). Aportes a la inclusión educativa. Trayectorias y perspectivas. Homenaje a la obra de Mel Ainscow. Cuadernos de Sofía, Santiago, Chile / Fondazione Giovannino Pinna, Cerdeña, Italia / Centro de Apoyo Psicopedagógico de Aragón, México. 2022.

**APORTES A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.
TRAYECTORIAS Y PERSPECTIVAS.
HOMENAJE A LA OBRA DE MEL AINSCOW**

ÍNDICE

Presentación Cuadernos de Sofía / Fondazione Mons. Giovannino Pinna

María Paz Gómez-Cortés

Martino Contu

Páginas III-IV

Presentación Coordinadora Libro Homenaje a la Obra de Mel Ainscows

Patrica Brogna

Páginas V-VIII

Presentación Editores Libro Homaneja a la obra Mel Ainscows

Claudia Leticia Peña Testa, Martino Contu y Claudia Huaiquián Billeke

Páginas IX-X

Descubriendo a Mel Ainscow a través de una entrevista simulada

Joan Jordi Muntaner Guasp

Sebastià Verger Gelabert

Páginas 01-07

Mel Ainscow: Cuando la academia y el activismo se encuentran

Silvia Bersanelli

Pamela Molina

Páginas 08-21

La influencia de la producción de Ainscow en una experiencia de incidencia en Argentina

Pilar Cobeñas

Gabriela Santuccioni

Páginas 22-34

“Los estamos esperando”. Aportes del INDEX para la inclusión educativa en Instituciones de Educación Superior

Claudia Leticia Peña Testa

Patricia Brogna

Páginas 35-45

La inclusión a partir de la propuesta del INDEX y el trabajo de Mel Ainscow: interpretaciones, interrogantes, omisiones y retos

Rodolfo Cruz Vadillo

Páginas 46-57

Las enseñanzas del Profesor Mel Ainscow en México. Un legado que llega a nuestros días.

Eliseo Guajardo Ramos

Tania Matzi Gallegos Vega

Páginas 58-71

Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual: una mirada desde el diseño

Katherine Exss Cid

Páginas 72-83

From an exclusive school to an inclusive school: the long road towards inclusion in Italy

G. Filippo Dettori

Páginas 84-93

Inclusión en la formación docente: una mirada desde la dimensión socioemocional

Alejandro Gallardo Jaque

Páginas 94-102

El protagonismo del que aprende

Alexis Soto Salcedo

Alex Véliz Burgos

Páginas 103-117

L'inclusione scolastica in Italia: sfide e prospettive di sviluppo

Dario Ianes

Silvia Dell'Anna

Páginas 118-127

Cooperative learning e inclusione. Il caso di cinque libri realizzati dagli alunni delle Scuole Superiori in Sardegna (Italia), nel decennio 2011-2020

Manuela Garau

Páginas 128-152

Horizontes teóricos de la crianza y el autismo: Leo Kanner y Bruno Bettelheim

Claudia Huaiquián Billeke

Páginas 153-165

Educación Superior y prácticas pedagógicas inclusivas que dan respuesta a las necesidades de estudiantes en Situación de Discapacidad

Natalia Rojas Mena

Maritza Roa Sellado

Páginas 166-175

Biodatas autores y autoras

Páginas 176-179

PRESENTACIÓN CUADERNOS DE SOFÍA / FONDAZIONE MONS. GIOVANNINO PINNA

Mel Ainscow, Profesor Emérito de Educación, es reconocido internacionalmente como una autoridad en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.

Mel, ha sido consultor de la UNESCO, ha trabajado para promover la equidad y la inclusión a nivel mundial. También es consultor de una iniciativa organizada por la Organización de los Estados Americanos, que está apoyando desarrollos nacionales en nueve países latinoamericanos. Ha realizado proyectos de investigación en colaboración con redes de escuelas en cinco países europeos.

Mel es Profesor de Educación en la Universidad de Glasgow, Profesor Adjunto en la Universidad Tecnológica de Queensland y Profesor Honorario de Práctica en la Universidad de Gales Trinity Saint David. Ha publicado extensamente en revistas profesionales e internacionales de investigación

Para *Editorial Cuadernos de Sofía* y la *Fondazione Mons. Giovannino Pinna* de Italia, es un honor la realización de esta obra que destaca su quehacer académico, investigativo e intelectual.

La educación es clave para el desarrollo de las personas dentro del marco de la equidad y ese principio es la base para construir un mundo en armonía y sin desigualdades.

María Páz Gómez-Cortés
CEO – Editorial Cuadernos de Sofía, Chile
Martino Contu
Fondazione Mons. Giovannino Pinna, Italia

PRESENTAZIONE CUADERNOS DE SOFÍA / FONDAZIONE MONS. GIOVANNINO PINNA

Mel Ainscow, professore emerito di Scienze dell'Educazione, è riconosciuto a livello internazionale come un'autorità nella promozione dell'inclusione e dell'equità nell'istruzione.

Mel è stato consulente dell'UNESCO, ha lavorato per promuovere l'equità e l'inclusione a livello mondiale. È anche consulente di un'iniziativa promossa dall'Organizzazione degli Stati Americani che sostiene lo sviluppo nazionale in nove paesi latino-americani. Ha realizzato progetti di ricerca in collaborazione con reti di scuole in cinque paesi europei.

Mel è professore di Scienze dell'Educazione all'Università di Glasgow, professore associato all'Università di Tecnologia del Queensland e professore onorario di Pratica all'Università del Galles, Trinity Saint David. Ha ampiamente pubblicato in riviste specializzate e internazionali di ricerca.

Per gli *Editori Quaderni di Sofia* e *Fondazione Mons. Giovannino Pinna* è un onore la realizzazione di quest'opera che sottolinea la sua attività accademica, intellettuale e di ricerca.

L'istruzione è la chiave per lo sviluppo delle persone nel quadro dell'equità e questo principio è la base per costruire un mondo armonioso e senza disuguaglianze.

María Páz Gómez-Cortés
CEO – Editorial Cuadernos de Sofía, Chile
Martino Contu
Fondazione Mons. Giovannino Pinna, Italia

APRESENTAÇÃO CUADERNOS DE SOFIA / FONDAZIONE MONS. GIOVANNINO PINNA

Mel Ainscow, Professor Emérito de Educação, é reconhecido internacionalmente como uma autoridade na promoção da inclusão e equidade na educação.

Mel, consultora da UNESCO, trabalhou para promover a equidade e a inclusão globalmente. Ele também é consultor de uma iniciativa organizada pela Organização dos Estados Americanos, que apóia desenvolvimentos nacionais em nove países latino-americanos. Tem realizado projetos de investigação em colaboração com redes escolares em cinco países europeus.

Mel é Professor de Educação na Universidade de Glasgow, Professor Adjunto da Universidade de Tecnologia de Queensland e Professor Honorário de Prática na Trinity Saint David University of Wales. Ele publicou extensivamente em revistas de pesquisa profissionais e internacionais.

Para a *Editorial Cuadernos de Sofía* e a *Fundação Mons. Giovannino Pinna* da Itália, é uma honra realizar este trabalho que destaca seu trabalho acadêmico, investigativo e intelectual.

A educação é a chave para o desenvolvimento das pessoas no quadro da equidade e este princípio é a base para a construção de um mundo em harmonia e sem desigualdade.

María Páz Gómez-Cortés

CEO – Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Martino Contu

Fondazione Mons. Giovannino Pinna, Italia

PRESENTATION OF CUADERNOS DE SOFIA / FONDAZIONE MONS. GIOVANNINO PINNA

Mel Ainscow, Emeritus Professor of Education, is internationally recognized as an authority on the promotion of inclusion and equity in education.

A long-term consultant to UNESCO, *Mel* has worked to promote equity and inclusion globally. He is also a consultant to an initiative organised by the Organization of American States, which is supporting national developments in nine Latin American countries. He has completed collaborative research projects with networks of schools in five European countries.

Mel is Professor of Education at the University of Glasgow, Adjunct Professor at Queensland University of Technology and Honorary Professor of Practice at University of Wales Trinity Saint David. He has published extensively in practitioner and international research journals.

For *Editorial Cuadernos de Sofía* and the *Fondazione Mons. Giovannino Pinna* of Italy, it is an honor to carry out this work that highlights his academic, investigative and intellectual work.

Education is the key to the development of people within the framework of equity and this principle is the basis for building a world in harmony and without inequalities.

María Páz Gómez-Cortés

CEO – Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Martino Contu

Fondazione Mons. Giovannino Pinna, Italia

PRESENTACIÓN DEL HOMENAJE A LA OBRA DE MEL AINSCOW

Patricia BROGNA

La obra de Mel Ainscow es un reflejo de los cambios conceptuales, políticos, sociales y culturales sobre la educación en cuanto sistema que produce y reproduce la exclusión y desigualdad.

En los más de treinta años en los que Ainscow ha dialogado, a partir de su producción teórica y su práctica, con actores locales, nacionales e internacionales, sus aportes y reflexiones se ven plasmadas en artículos, informes y referencias que dan cuenta de esas ideas transformadas en resultado de acciones institucionales o de aula.

La escala multinivel desde la cual voces de diferentes países interactúan con las propuestas multifacéticas del autor da cuenta de esta polifonía rizomática que se interpreta y reinterpreta mutuamente ya desde la experiencia de un docente en India, ya desde el impacto en un documento de Naciones Unidas.

Los primeros trabajos de Ainscow retoman conceptos como atención a las necesidades educativas especiales y enfocan en temas específicos como la preocupación en la formación del profesorado.

En los noventa la preocupación teórica, práctica y política del autor para transformar el sistema educativo en los términos en los que orientaban las demandas del movimiento social de personas con discapacidad y las propuestas de diferentes colegas madura en el “ÍNDICE DE INCLUSIÓN”. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Este índice, desarrollado cuando Ainscow formaba parte del Centro de Necesidades Educativas, de la Universidad of Manchester, junto con Tony Booth catedrático del Centro de Investigación Educativa de Canterbury Christ Church University.

El INDEX es un hito ineludible en la trayectoria de Ainscow y a la vez articula a referentes teóricos y políticos de la inclusión educativa en países de los cinco continentes así como en organismos internacionales y regionales. Lejos de la resultar en un recetario o un rígido protocolo de evaluación institucional, resulta en una guía de viaje –como lo llama Booth-, en un documento orientador cuya pretensión de retroalimentarse del ejercicio permanente de la evaluación y la práctica queda en evidencia en las múltiples versiones, así como de los innumerables artículos, tesis e investigaciones que refieren resultados de su aplicación en los más diferentes contextos y con aquellos grupos históricamente segregados por el sistema educativo.

Con posterioridad a la publicación de la primera versión del INDEX en el año 2000, la inclusión educativa como derecho y principio queda plasmada en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas y es el tema específico de la Observación general núm. 4 (2016) la cual entiende la inclusión educativa como un derecho humano, un principio, un medio y el resultado de un proceso.

Durante las últimas dos décadas, los trabajos de Ainscow han virado de manera más profunda hacia la identificación de aquellos aspectos de contexto que condicionan el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Estos análisis, aún sin abandonar los ejes que estructuran el INDEX, dan cuenta de las contradicciones, fracasos y pendientes en las políticas educativas inclusivas inglesas en el tránsito de un esquema de educación especial hacia escuelas para todos, así como de problemáticas emergentes tal como sistemas educativos inclusivos hacia las diferentes culturas y las poblaciones migrantes. Esta realidad nacional que Ainscow revisa en artículos y trabajos más recientes se entrama con el análisis de lo que sucede a nivel internacional: la brecha entre las promesas incumplidas de un instrumento que permitiera judicializar el derecho a una educación inclusiva y las políticas concretas (o la ausencia de ellas). En interrelación y tensión con apuestas originadas en otros postulados teóricos, el aporte de

Ainscow resuena en América Latina y España y abre un espacio de revisión y debate con perspectivas que abrevan de la pedagogía crítica, que rescatan las pedagogías de las diferencias, o con posturas más activistas, militantes y radicalizadas.

En los últimos trabajos, a partir de una convocatoria realizada desde la OEA-ORITEL, Ainscow se ha acercado al análisis de los desafíos de la Inclusión y la equidad educativa en América Latina a partir de acciones colaborativas de investigación en una escala regional.

Regresando al nombre del libro la trayectoria de la obra de Mel Ainscow es también el aporte de sus convicciones, su perspectiva, su incidencia y sus reflexiones para el cambio de mirada hacia y desde la educación, y en especial la educación de la población con discapacidad en espacios –físicos y simbólicos- no segregados.

El aporte que el trabajo de Ainscow representa en este recorrido de más de tres décadas requiere valorarse en la dialéctica entre la reflexión teórica y la práctica educativa, en modos de identificar los sistemas que permiten o limitan que las personas formen parte de las comunidades de aprendizaje, mapeando las condiciones de posibilidad de esos permisos o esas limitantes en los diferentes niveles y en las acciones de resistencia que la propia comunidad genera ante “una escuela” que expulsa o “incluye como excluido”.

Muestra de esta interlocución de la obra de Ainscow con los procesos de transformación o persistencia de sistemas educativos excluyentes en los diferentes países, son los testimonios y análisis que se presentan en cada artículo.

En el capítulo redactado por Joan Jordi Muntaner Guasp y Sebastià Verger Gelabert, titulado *Descubriendo a Mel Ainscow a través de una entrevista simulada*, se dan a conocer algunas de las aportaciones de Ainscow a partir de preguntas clave que se responden a partir de los escritos del propio Ainscow, con la intención de profundizar en su obra y pensamiento sobre la inclusión.

El segundo capítulo, titulado *Mel Ainscow: cuando la academia y el activismo se encuentran*, de Silvia Bersanelli y Pamela Molina, se explican algunas de las contribuciones de Ainscow sobre el desarrollo de sistemas inclusivos partir de los aportes sobre la Región en general, y posteriormente analizar los aportes desarrollados a partir del 2017 a través del Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas, organizado para América Latina por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización Internacional de la Red de Centros de Rehabilitación Infantil, ORITEL, este escrito traza un recorrido detallado sobre aportes clave del autor y cómo su vida académica se convirtió en activismo político.

El trabajo de Pilar Cobeñas y Gabriela Santuccioni, plasma en el capítulo 3 *La influencia de la producción de Ainscow en una experiencia de incidencia en Argentina*. En dicho capítulo se exponen algunos de sus aportes al campo escolar, académico y en las políticas de sociedad civil sobre la educación, tomando al autor como referente en la incorporación de perspectivas inclusivas que fomenten la eliminación de barreras en la participación y aprendizaje.

Asimismo, se hace un análisis sobre estudiantes con discapacidad que en colectivo han luchado por hacer escuchar sus demandas sobre la educación inclusiva como derecho.

En el capítulo 4, *“Los estamos esperando”*. *Aportes del Index para la inclusión educativa en instituciones de educación superior*, de Claudia Peña y Patricia Brogna, analizan el impacto que ha tenido la obra y pensamiento de Ainscow en las políticas nacionales e institucionales de educación en América Latina y la premisa de que los docentes están a la espera, de lo que las autoras denominan como un “espacio vacío” la escasa presencia de estudiantes con discapacidad como una ausencia notada a partir de los ejes de la cultura, la práctica y la política inclusivas y desde una referencia expectante de los docentes de nivel superior.

En capítulo *La inclusión a partir de la propuesta del Index y el trabajo de Mel Ainscow: interpretaciones, interrogantes, omisiones y retos*, Rodolfo Cruz Vadillo propone aproximarse a la obra de Mel Ainscow a partir de experiencias recuperadas del contexto mexicano, así como

algunas de las limitaciones en las traducciones e interpretaciones. Vadillo analiza el INDEX y pone énfasis en lo político y sus conflictos. Vadillo señala la necesidad de la discusión con el fin de trabajar desde democracias plurales.

En *Las enseñanzas del profesor Mel Ainscow en México. Un legado que llega a nuestros días*, Eliseo Guajado y Tania Gallegos hacen un recorrido desde los años '90 hasta el 2021 considerando las aportaciones y narrando la manera en la que han incidido en la educación básica en México y en las políticas dirigidas a la escolaridad y que se han aplicado hasta el nivel superior, poniendo como ejemplos la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el capítulo *Inclusión de personas con discapacidad intelectual: una mirada desde el diseño*, Katherine Exxs Cid plantea la manera en la que el diseño universal, en cuanto modelo, propone que todas las personas puedan hacer uso de los espacios y tecnologías. Asimismo, señala la necesidad de comprender este modelo para la inclusión educativa, poniendo como ejemplo experiencias chilenas en las cuales se incluye a las personas con discapacidad intelectual en los procesos de diseño e investigación de tecnologías en las que ellos mismos serán beneficiarios.

En el capítulo titulado *From an exclusive school to an inclusive school: the long road towards inclusion in Italy* de G. Filippo Dettori, se exponen los diferentes modelos pedagógicos y su aproximación a la discapacidad. Además de analizar leyes y tratados desde 1962 hasta el 2021, el autor intenta resolver cuestiones centrales: ¿Han logrado los esfuerzos mencionados proporcionar respuestas para todos los estudiantes? ¿Los niños con discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje tienen mejores posibilidades ahora que antes?

Alejandro Gallardo Jaque propone en el capítulo *Inclusión en la formación docente: una mirada desde la dimensión socioemocional* aborda la necesidad de que sea el profesorado, en sus etapas de formación, quienes desarrollen las capacidades y competencias que permita a todos los docentes responder al desafío de un sistema educativo no excluyente. Gallardo Jaque relaciona estas capacidades con aspectos socioemocionales, que son escasamente abordados como parte del contenido en la formación docente.

En el capítulo *El protagonismo del que aprende*, Soto Salcedo y Véliz Burgos analizan los modelos educativos clásicos, los cambios en educación y los aportes de lo que llaman un paradigma inclusivo a la luz de cambios sociales y en relación con los diversos actores, priorizando el protagonismo del que aprende como agente y orientador de estrategias centradas en la persona y no en currículos y programas que responden a otros intereses ajenos "al que aprende".

Dario Ianes y Silvia Dell'Anna proponen en su trabajo *L'inclusione scolastica in italia sfide e prospettive di sviluppo* un análisis de las formas en el que sistema italiano ha entendido la diferencia y la diversidad, incluso con la referencia al modo en el que cinco países europeos redefinen el término diversidad como parte de la condición humana, como problema, desventaja o dificultad, así como un recurso que enriquece al aula y la escuela. El modo en que la inclusión educativa de personas con discapacidad ha impactado en las normas y políticas en tanto derecho y fortalecimiento de las capacidades institucionales para identificar y remover barreras, atender las desigualdades regionales y transformar didácticas tradicionales apenas maquilladas de inclusivas señalan un reto en Italia, pero en el que se ven reflejados muchos de nuestros países.

En su trabajo *Cooperative Learning e Inclusione. Il caso di cinque libri realizzati dagli alunni delle Scuole Superiori in Sardegna (Italia), nel decennio 2011-2020*, Manuela Garau resume la experiencia realizada entre Italia y Uruguay a través de actividades sobre diferente temática que incluyeron alumnos con discapacidad y fueron publicados en extenso en 5 libros.

Para ver la educación inclusiva desde la función socializadora, el capítulo de Claudia Huaiquién Billeke, titulado *Horizontes teóricos de la crianza y el autismo: Leo Kanner y Bruno Bettelheim* nos entrega las claves de que la familia debe preparar a los educandos dentro de códigos conscientes para crear en ellos y ellas relaciones de fraternidad y convivencia, especialmente, en niños, niñas y jóvenes con autismo, para una verdadera inclusión dentro de la sociedad.

El último capítulo del libro, Natalia Rojas Mena y Maritza Roa Sellado, con su capítulo titulado *Educación Superior y prácticas pedagógicas inclusivas que dan respuesta a las necesidades de estudiantes en Situación de Discapacidad* nos adentran en la importancia de las prácticas pedagógicas, teniendo en consideración que son múltiples los componentes que se encuentran dentro de sus concepciones y es aquí donde la *Guía para la Inclusión* de Booth y Ainscows entregan las luces necesarias para su desarrollo y desenvolvimiento eficiente y eficaz para los futuros profesores y profesoras.

Cada autor ha dialogado con los aportes de Ainscow en sus propios términos. Si la obra de Mel Ainscow es reconocida por sus contribuciones teóricas y prácticas, lo es también en estos espacios de diálogo que se abren desde reflexiones compartidas en otros tiempos y espacios, lo es en el rescate y la valoración de las prácticas, en las deudas que cada sistema y que cada país mantiene con los criterios que permiten identificar una educación excluyente y segregadora. Textos que resaltan los aportes de Ainscow en términos de prácticas, culturas y políticas; textos que enfocan de manera prioritaria sus aportes teóricos conceptuales; textos que reseñan la manera en que diferentes países y regiones valoran sus experiencias, resultados y pendientes en relación a una educación inclusiva. Palabras que entran en devenires: el devenir de un cambio educativo profundo, de las resistencias que este cambio despierta, de los impulsos y revisiones que demanda pensar en una escuela otra que no expulse ni invalide y de los procesos políticos, sociales, institucionales y personales que se activan o simulan. Reconocimiento a una obra que se reedita en cada nueva reflexión o acción, una obra que no aspira a ser una palabra final y definitiva y que asume, por un lado, un revisionismo crítico sobre las dificultades de las propias propuestas en lugar de un recetario “aggiornado” y reciclado y que, por otro -lejos del extractivismo académico- rescata, valora y da crédito a los saberes y experiencias tejidas por actores de los más diversos contextos.

PRESENTACIÓN EDITORES

Claudia Leticia PEÑA TESTA

Martino CONTU

Claudia HUAQUIÁN BILLEKE

El desarrollo de escuelas inclusivas es una inquietud mundial en estos tiempos complejos que vive la sociedad. La educación inclusiva como proceso ha sido ampliamente estudiada y desde la década de los noventa del siglo XX se ha dado un creciente énfasis a la necesidad de políticas y prácticas inclusivas, no obstante, debemos ser honestos para reconocer que las evidencias científicas del desarrollo de tales experiencias son insuficientes.

Constantemente se promueve la creación de experiencias donde todas las personas puedan participar teniendo las mismas oportunidades, con libertad de elección, por tanto, vivenciar la educación inclusiva sigue siendo un tema pendiente, un proyecto político y social que confronta la homogeneidad de sistemas tradicionales de enseñanza.

Conocemos y comprendemos que la visión de la inclusión presentada en el Index for Inclusion es amplia, y trasciende la dimensión meramente funcional e instrumental del discurso de la inclusión, el cual siempre es políticamente correcto, pero sigue siendo en muchos lugares del planeta solamente un discurso. El index for Inclusion visibiliza la corresponsabilidad que existe en el ámbito educativo para la transformación de la cultura, la identificación y socialización de las buenas prácticas o prácticas inclusivas y la incidencia en las políticas institucionales que deben acompañar dicho cambio. No puede avanzar una dimensión sin la otra. El Index, se preocupa por minimizar las barreras de aprendizaje y participación. Implica un énfasis en la movilización de recursos por la comunidad educativa, estudiantes, equipo de gestión y familias. En este contexto, la diversidad es considerada como un recurso valioso para apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, pero por, sobre todo, el respeto a la humanidad, la visión más amplia de la educación. Para ello se deben considerar múltiples perspectivas. Hoy, uno de los desafíos más grandes de la inclusión es el compromiso activo del equipo docente que, junto con los estudiantes son los agentes que están inmersos en la experiencia cotidiana que vive la escuela. Sabemos que desde la década del 90 las organizaciones internacionales han realizado un compromiso por la inclusión desde la gran propuesta “Escuela para todos”.

Mel Ainscow, es Doctor y Profesor de la Universidad de Manchester, en Reino Unido, quién se destaca por el conocimiento y perspectiva internacional de la realidad educativa, ha estado trabajando en muchos países de habla hispana analizando sistemas educativos para avanzar hacia mejores prácticas inclusivas. Mel Ainscow afirma en sus conferencias: “Todos tenemos y necesitamos apoyos.” Y, resalta que la educación para todos es un compromiso de la mayoría de los países del mundo, quienes asumen este desafío reflejado en conferencias y documentos donde se le presiona constantemente a los estados para que inviertan en educación. En las reflexiones de Ainscow hemos escuchado que existen aproximadamente 60 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela. Por lo que esta es una primera preocupación por la que la sociedad en su conjunto debe hacerse cargo a través de sus estados y líderes. Ainscow dedica su tiempo para comprometer a los diferentes actores por la inclusión, desde la educación para todos y avanzar hacia el nuevo marco de acción teniendo como horizonte el año 2030 que sigue con la inclusión y equidad una agenda transformadora donde quienes están en la escuela deben estar comprometidos para abordar todas las formas de exclusión, marginación, disparidad e inequidad en el acceso, participación y el logro de los aprendizajes.

En 1994 con la conocida Declaración de Salamanca se cuestiona la versión paralela del sistema educativo y se plantea que la educación debe ser una para todas las personas. En 2015 surge otro compromiso centrado en cambios en las políticas educativas, donde el centro está en las personas que han sido vulneradas de manera histórica, especialmente quienes están en situación de discapacidad. Para asegurar que nadie sea excluido, necesitamos una voluntad colectiva. El gran cambio exige focalizarnos. Todas las personas debemos ser agentes de cambio, el profesorado es esencial para el cambio de la educación. La educación está en la base de valores, por lo que cambiar las prácticas es desafiar sus creencias. El cambio en ese sentido es posible, pero puede ser doloroso.

Muchas políticas fracasan, no logran el cambio como dice Michael Fullan; los cambios deben ser radicales y es necesario una comprensión del propósito. Y deben ser a la base de la evidencia científica ya que nos permite saber hacia dónde vamos en la inclusión. Como insiste Fullan, uno debe saber adónde va, ese es el trabajo de cada uno de nosotros. No se puede lograr que la gente cambie, el éxito es que los profesionales desarrollen destrezas. Debemos identificar las competencias que necesitan los profesores para involucrarse auténticamente. Para que exista cambio existen dos aspectos esenciales. Uno la claridad del propósito, primero hay que reconocer que la inclusión no es un estado, sino un proceso, es un viaje. Y cada institución está en ese viaje. Como resalta Ainscow debe haber un giro inclusivo y permanente pues siempre existirán nuevas generaciones.

Cuestionar las creencias, el currículum, los sistemas de evaluación, la forma de organización de las instituciones educativas y sus propias normatividades contribuirá a la eliminación de las barreras que debe de ser uno de los objetivos a alcanzar en los entornos inclusivos.

El Activista por la equidad y justicia social en educación, como es llamado Mel Ainscow en el primer capítulo del presente libro, ha logrado incursionar en sistemas educativos disímiles en diversos lugares del planeta. No obstante, el aporte metodológico a través del Index, ha permitido en algunos casos realizar adaptaciones y hacer ajustes que se pueden enmarcar en la perspectiva de los Derechos Humanos.

Esperemos que, a lo largo de la lectura del presente texto, el lector tenga encuentros y desencuentros con los relatos plasmados y que estos sirvan de pretexto para no dejar de cuestionar la función que la educación tiene en la vida de cada ser humano independientemente, de la condición que este tenga.

Ciudad de México, México; Cagliari, Italia y Temuco, Chile, a 17 de noviembre de 2021.

DESCUBRIENDO A MEL AINSLOW A TRAVÉS DE UNA ENTREVISTA SIMULADA

Joan Jordi Muntaner Guasp
Sebastià Verger Gelabert

PRESENTACIÓN

Mel Ainscow, es catedrático de Educación en la Universidad de Manchester, Reino Unido. Codirector del Centro de Necesidades Educativas de la misma Universidad. Fue director, inspector de la administración local y profesor titular de la Universidad de Cambridge. Reconocido internacionalmente por sus investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva, ha dado conferencias y participando en proyectos en más de 100 países. Su labor como investigador ha proporcionado grandes contribuciones al pensamiento y la práctica en contextos escolares a favor del desarrollo y la evolución de la educación inclusiva. Su largo recorrido y la calidad de su trabajo lo han convertido en uno de los investigadores más prestigiosos y respetados en el desarrollo y promoción de la educación inclusiva. Por este motivo, este capítulo pretende dar a conocer algunas de sus aportaciones más significativas a partir de una entrevista simulada a través de una serie de preguntas a las que hemos dado respuesta a partir de los escritos del propio Ainscow, todo ello con la intención de ayudar a comprender y profundizar en su discurso y el trabajo que ha realizado alrededor de todo el mundo defendiendo la inclusión.

¿CUÁL ES SU TRABAJO CON LAS ESCUELAS Y LOS DOCENTES?

El tema de la inclusión es el gran desafío al que se enfrentan las escuelas de todo el mundo. A medida que los distintos países intentan que sus sistemas educativos avancen gradualmente en una dirección más inclusiva, mis colegas y yo hemos realizado un programa de investigación con el objeto de aprender de las experiencias de los países. Si bien gran parte de esta investigación se ha llevado a cabo en el Reino Unido, también incluye proyectos en países tan diversos como Brasil, China, India, España, Rumania, Zambia...

Gran parte de nuestra investigación utiliza un enfoque denominado por nosotros como “indagación colaborativa”. Este enfoque apuesta por la investigación realizada por los propios educadores, en colaboración con académicos, como un medio para elaborar un mejor conocimiento de los procesos educativos. La máxima de Kurt Lewin en el sentido de que no es posible entender una organización hasta que se intenta cambiarla, probablemente plantea la justificación más clara para utilizar este enfoque. En términos prácticos, creemos que la mejor forma de desarrollar este entendimiento es a través del trabajo de personas “externas” como nosotros, junto a los educadores, los responsables de política y a otros actores en la búsqueda de soluciones prácticas para los problemas a los que ellos se enfrentan.

Esta modalidad de investigación aporta ejemplos detallados del modo en que algunas personas han intentado desarrollar políticas y prácticas inclusivas dentro de contextos específicos. Además, proporciona propuestas y marcos que pueden ser utilizados por otras personas en contextos diferentes para analizar su propia situación de trabajo. La intención es ayudarnos a identificar aquellos factores que influyen directamente en avances inclusivos dentro del sistema educativo¹.

Por largos años, he colaborado estrechamente con grupos de escuelas tanto en Inglaterra como en el extranjero, en su intento por transitar hacia modalidades más inclusivas de Trabajo.

¹ Mel Ainscow, “Developing inclusive education system: what are the levers for change?”. *Journal of Educational Change*, Vol: 6 núm. 2 (2005): 109-124.

Como “amigo crítico” de tales escuelas, mi tarea consiste en ayudarlas a aprender de sus propias experiencias y, en el proceso, destacar patrones y ejemplos de prácticas que puedan servir a otros que persiguen agendas similares.

En este sentido, mi objetivo no es proponer recetas de aplicación universal, sino, más bien, sugerir “ingredientes”, que podrían ser merecedoras de un análisis más profundo².

¿CÓMO DEFINIRÍA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Sostenemos que los avances exigen una definición de lo que implica realmente ser más inclusivo: desde nuestro punto de vista, se trata de un conjunto de principios de la educación, que supone:

- El proceso por el cual la participación de los alumnos en el currículo, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

Algunas características del modo de conceptualizar la educación inclusiva son de particular importancia: a) la educación inclusiva se refiere a todos los niños y jóvenes de la escuela; b) hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares; c) la inclusión y la exclusión están íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; d) la inclusión es un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. La inclusión es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua³.

Estamos comprometidos con el desarrollo inclusivo de la educación para todos. Para ello se requieren nuevas ideas que cuestionen supuestos muy arraigados en muchos docentes de todo el mundo. Concretamente, requiere alejarse de las explicaciones del fracaso académico que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos.

Este planteamiento que consideramos como una nueva orientación, un viraje inclusivo, tiene mayores probabilidades de obtener buenos resultados en los contextos en que impera una cultura de la colaboración que fomenta y apoya la resolución de problemas. Esto nos lleva a firmar que los docentes son la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación. Son sus convicciones, actitudes y actuación las que crean los entornos en que los niños y jóvenes deben hacer su aprendizaje⁴.

² Mel Ainscow, *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas Artículo (2001): 1-10 en <https://www.researchgate.net/publication/266574049>

³ Mel Ainscow, “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol: 5 nú. 1 (2012): 39-49 y Mel Ainscow, y Susie Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, *Perspectivas*, Vol: XXXVIII núm. 1 (2008): 17-44

⁴ Mel Ainscow y Susie Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva...”

¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS CLAVES PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS?

Al plantearse de qué forma avanzar, es importante reconocer que el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones y contradicciones. Sin embargo, en todo el mundo se intenta dar respuestas educativas más eficaces para todos los niños, sean cuales sean sus características y la tendencia general, lleva a dar estas respuestas en el contexto de la educación general.

Los avances hacia la inclusión deberían centrarse en mejorar la capacidad de las escuelas comunes locales para apoyar la participación y el aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos y alumnas que están dentro de su propia comunidad. Los avances hacia la inclusión implican el desarrollo de las escuelas, más que simplemente los intentos de integrar en los servicios existentes a grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad. Se trata fundamentalmente de que aquellos que están dentro de cada escuela desarrollen prácticas que puedan llegar a todos los alumnos y alumnas⁵.

Nosotros argumentamos que disminuir la brecha existente en los resultados de menores de entornos más desfavorecidos y menos favorecidos, sólo cambiará cuando lo que les ocurra a los niños fuera y dentro de la escuela cambie. Esto significa cambiar la forma en que trabajan las familias y las comunidades, y enriquecer lo que ofrecen a los niños. A este respecto hemos visto experiencias esperanzadoras del progreso que se puede alcanzar al fusionar mediante una estrategia coherente el trabajo de las escuelas con los esfuerzos de otros agentes locales: empresarios, universidades, servicios públicos. Esto no significa necesariamente que las escuelas trabajen más, sino que implica colaboraciones más allá de la escuela, que permitan a los colaboradores multiplicar el impacto de sus esfuerzos individuales⁶.

La perspectiva y la definición amplia sobre lo que supone avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación, es más probable que tenga éxito en contextos donde exista una cultura de colaboración que estimule y apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes⁷.

¿QUÉ VALORES FUNDAMENTALES PROMUEVEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Los valores sirven de base a todas las actuaciones y planes de acción, a todas las prácticas de la escuela y a todas las políticas que modelan las prácticas. En el campo de la educación, no podemos hacer bien las cosas sin entender, en algún nivel, los valores a partir de los cuales surgen nuestras acciones. El desarrollo de la inclusión, por tanto, implica hacer explícitos los valores que fomentan las acciones, las prácticas y las políticas y aprender a relacionar mejor nuestras acciones con los valores inclusivos. Debemos articular los valores inclusivos alrededor de la equidad, la participación, la comunidad, la compasión, el respeto por la diversidad, la sostenibilidad y los derechos. Esta lista está en un estado de desarrollo continuo. Además, no solamente necesitamos saber que significan estos valores, sino también sus implicaciones para las prácticas y cómo deben aplicarse.

⁵ Mel Ainscow, "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos..."

⁶ Mel Ainscow; Alan Dyson; Sue Goldrick y Mel West, "Promoviendo la equidad en educación", *Revista de investigación en Educación*, Vol: 11 núm. 3 (2013): 44-56

⁷ Gerardo Echeita y Mel Ainscow, "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Vol: 12 núm. 1 (2011): 26-46

La inclusión en el campo de la educación puede entenderse como un proceso de poner los valores en acción; comporta prácticas y provisiones educativas, sistemas y estructuras, que incorporen estos valores. Algunos se pueden especificar ya que son una parte integrante de nuestra concepción de la inclusión, otros se pueden identificar con un grado razonable de certeza a partir de lo aprendido de la experiencia. Esto significa que la inclusión sólo se puede entender completamente a medida que los valores que la refuerzan se establecen en contextos particulares⁸.

¿CÓMO DEBEN MEJORAR LAS ESCUELAS EN SU PROCESO HACIA LA INCLUSIÓN?

El objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

La mejora de la inclusión conlleva un énfasis en la colaboración y la investigación: existe la necesidad de alentar los esfuerzos coordinados y sostenidos de todos los grupos de personal. En consecuencia, el punto de partida para la mejora escolar debe hallarse en los miembros personales, de hecho, ampliando su capacidad para imaginar lo que puede conseguirse. Todo lo anterior se basa en la idea de que las escuelas saben más de lo que utilizan y de que el punto de partida lógico para el desarrollo empieza por un detallado análisis de las prácticas existentes. Sin embargo, el centro de atención de tales enfoques no sólo es la práctica. También es el pensamiento que se halla detrás de estas maneras de trabajar.

Todo ello nos recuerda que la mejora escolar es básicamente un proceso social. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia⁹.

Mejorar la educación inclusiva significa aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia. Por consiguiente, es la voluntad colectiva el elemento más importante para que esto se haga realidad¹⁰.

¿CUÁL ES LA RELEVANCIA Y EL TIPO DE LIDERAZGO QUE FAVORECE LA IMPLANTACIÓN Y DESARROLLO DEL MODELO INCLUSIVO EN LA ESCUELA?

Nuestras observaciones de escuelas, que avanzan exitosamente hacia modalidades más inclusivas de trabajo, también revelan un cambio en la concepción del liderazgo. Este cambio hace hincapié en los denominados enfoques de transformación, cuya finalidad es distribuir i empoderar, en vez de los enfoques de transacción que mantienen conceptos tradicionales de jerarquía y control. Esto requiere que el director fomente una visión global de la escuela que defienda el reconocimiento de la individualidad como algo que debe ser respetado y además celebrado. Esta perspectiva suele ser creada poniendo énfasis en los procesos grupales que también son utilizados para crear climas propicios a la resolución de problemas. Todo ello lleva a la construcción de un contexto en el que las funciones de liderazgo se pueden distribuir entre todo el personal.

⁸ Mel Ainscow, "Fer inclusiva l'educació. Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?", *Suports* Vol: 10 núm. 1 (2006): 4-10.

⁹ Mel Ainscow, "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva". Comunicación de apertura de Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona. 2005.

¹⁰ Mel Ainscow, "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas..."

Esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que contribuye la mayoría del personal, en lugar de un conjunto de responsabilidades conferidas a un número limitado de personas. En definitiva, se trata de directivas inclusivas que se sustentan en un liderazgo distribuido y colaborativo¹¹, de este modo el profesorado desarrolla una participación activa en la escuela¹².

Para que esto ocurra, necesitamos líderes educativos. Estos líderes reconocen que el crecimiento de una escuela depende de la capacidad de desarrollo de sus colegas. Además, entienden que el desarrollo profesional involucra desarrollo individual y grupal; tiene que ver con que cada docente aumente su confianza y sus habilidades individuales y que el personal aumente su capacidad para trabajar en equipo. Esto significa que los individuos deben ser valorizados al igual que los grupos, de los que son parte.

El cambio educacional no es fácil, ni directo. Implica una compleja trama de relaciones individuales y micro políticas que adoptan distintas idiosincrasias dentro de cada contexto escolar. En consecuencia, requiere de mucha negociación, arbitraje y construcción de coaliciones, además de sensibilidad hacia las opiniones profesionales y los sentimientos personales de los colegas. Se trata de cambiar actitudes y acciones; creencias y comportamientos.

Quienes acepten ser líderes deben demostrar no solamente una disposición a participar en debates y discusiones, sino también deben estar preparados para responder preguntas y enfrentar los desafíos planteados por los miembros del personal. Además, necesitan infundir en el personal suficiente confianza acerca de sus prácticas para hacer frente a los desafíos que se encuentren¹³. Cualidades que están estrechamente ligadas a la formación que han recibido antes y/o durante el desempeño de su cargo¹⁴.

¿CUÁL ES EL FUTURO PRÓXIMO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Al mirar hacia el futuro, es importante no subestimar las dificultades a las que se enfrentan los sistemas educativos que se esfuerzan por que la Educación Para Todos sea inclusiva. El desarrollo de políticas y prácticas inclusivas dentro de sistemas educativos caracterizados por cambios acelerados es complejo. Por consiguiente, debemos estimular el pensamiento y el debate que facilite el continuo avance de la agenda de la inclusión.

No debemos olvidar que las prácticas son manifestaciones de las culturas organizativas, esto nos lleva a suponer que muchas de las barreras experimentadas por los alumnos tienen su origen en maneras de pensar preconcebidas. Por ello, las estrategias de desarrollo de prácticas inclusivas deben, necesariamente, considerar interrupciones para la reflexión, para motivar a sus integrantes a que exploren distintas posibilidades para avanzar en su práctica, que no han sido consideradas anteriormente¹⁵.

Es fundamental definir con claridad la educación inclusiva, con el fin de reunir a todos los interesados en torno a una determinación y un uso común de los términos, atendiendo a que

¹¹ Mel Ainscow y Mel West, *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration* (London: Open University Press. McGraw-Hill Education, 2006).

¹² Mel Ainscow, "Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol: 21 núm. 1 (2009a): 1-21 y Mel Ainscow, "Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems". En *Leadership perspectives on the inclusive school* (Copenhagen: Frydelund, 2009b).

¹³ Mel Ainscow, *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas...*

¹⁴ Inmaculada Gómez-Hurtado y Mel Ainscow, "Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración", *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 82 (2014): 19-30

¹⁵ Mel Ainscow, "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos..."

nada de eso requiere que se implanten técnicas especiales; más bien implica procesos de aprendizaje social en contextos concretos. Se considera que la colaboración intra e interescolar, los vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, el establecimiento de redes entre distintos entornos y la utilización de datos como forma de estimular la experimentación son estrategias claves para hacer avanzar estos procesos en una dirección más inclusiva¹⁶.

El punto de partida deben ser los docentes, de hecho, se trata de ampliar su capacidad de imaginar lo que se podría obtener y de aumentar su sentido de la responsabilidad para hacerlo realidad. Esto supone dos premisas básicas: exige esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que es poco probable que todos los estudiantes mejoren sus resultados si no cambia el comportamiento de los adultos; requiere, también, enfrentarse a las premisas admitidas, que la mayoría de las veces guardan relación con las expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sus capacidades y sus conductas.

Determinar las buenas prácticas y compartirlas, mientras que, paralelamente, se señalan las formas de trabajar que pueden crear barreras a la participación y el aprendizaje de algunos niños y jóvenes. No obstante, como hemos subrayado, no debe insistirse únicamente en la práctica. También es preciso abordar y, en ocasiones poner en tela de juicio, las ideas que explican las formas de trabajar¹⁷.

Teniendo en cuenta lo argumentado, el punto lógico de partida para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela está en el estudio exhaustivo de la práctica actual y las habilidades compartidas entre los miembros del personal docente. De ahí podemos sugerir seis ideas que pueden ser utilizadas a fin de guiar el desarrollo de la inclusión en las escuelas:

1. Para que las políticas y las prácticas en el ámbito escolar puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva.
2. Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje.
3. Trabajar con distintas formas de evidencias disponibles puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas.
4. La utilización del apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos requiere de una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor.
5. Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva.
6. El papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en las escuelas¹⁸.

En definitiva, la inclusión es un gran desafío para las escuelas y ha de plantearse como un proceso del que difícilmente se verá el final, porque implica un descubrimiento progresivo que permitirá seguir avanzando hacia modelos escolares basados en la colaboración para la superación de barreras y, siempre bajo la premisa, como expresan Booth y Ainscow¹⁹, que la inclusión no es el problema, si no la solución.

¹⁶ Mel Ainscow y Susie Miles, "Por una educación para todos que sea inclusiva..."

¹⁷ Mel Ainscow y Susie Miles, "Por una educación para todos que sea inclusiva..."

¹⁸ Mel Ainscow, "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas..."

¹⁹ Tony Booth y Mel Ainscow, *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Mel. Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Artículo (2001): 1-10. En <https://www.researchgate.net/publication/266574049>
- Ainscow, Mel. "Developing inclusive education system: what are the levers for change?". *Journal of Educational Change*, Vol: 6 núm. 2 (2005): 109-124.
- Ainscow, Mel. "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva". Comunicación de apertura de Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona. 2005.
- Ainscow, Mel. "Fer inclusiva l'educació. Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?". *Suports* Vol: 10 núm. 1 (2006): 4-10.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie. "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?". *Perspectivas*, Vol: XXXVIII núm. 1 (2008): 17-44.
- Ainscow, Mel. "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista de Educación Inclusiva*, Vol: 5 núm 1 (2012): 39-49.
- Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue y West, Mel. "Promoviendo la equidad en educación". *Revista de investigación en Educación*, Vol: 11 núm. 3 (2013): 44-56.
- Ainscow, Mel. "Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years". *School Effectiveness and School Improvement*, Vol: 21 núm. 1 (2009a): 1-21.
- Ainscow, Mel y West, Mel. *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. London: Open University Press. McGraw-Hill Education. 2006.
- Ainscow, Mel. "Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems". En *Leadership perspectives on the inclusive school*. Copenhagen: Frydelund. 2009b.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva. 2011.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Vol: 12 núm. 1 (2011): 26-46
- Gómez-Hurtado, Inmaculada y Ainscow, Mel. "Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración". *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 82 (2014): 19-30.

MEL AINSLOW: CUANDO LA ACADEMIA Y EL ACTIVISMO SE ENCUENTRAN

Silvia Bersanelli
Pamela Molina

I.- MEL: EL MAESTRO, EL INVESTIGADOR

Mel Ainscow tiene una extensa trayectoria a nivel mundial y a nivel regional por sus relevantes contribuciones para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y ha realizado importantes aportes a la docencia, a las escuelas y a la educación en general en los países de América Latina. Una de ellas ha sido la que inspiró la creación de la Dirección de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, Argentina en el año 2004²⁰.

La travesía de Mel Ainscow -como reconoce en uno de sus escritos -se vincula con la transformación de su pensamiento, en esa búsqueda por conseguir una mejor comprensión de los movimientos hacia la inclusión a través de procesos de investigación colaborativa²¹, y que tuvo como eje, en el marco de la justicia social y curricular, que nadie quiere afuera.

Su pensamiento fue pasando desde un enfoque circunscripto a la Educación Especial hasta una preocupación mucho más amplia por los procesos, lo que ha llamado "*mejora escolar*"; desde los esfuerzos para lograr la inclusión de grupos particulares de estudiantes, hasta el desarrollo de formas de educación inclusivas que se centren en la '*presencia, participación y logro*' de todos los niños, las niñas y jóvenes; desde un análisis de las características de los y las estudiantes individuales hasta el análisis de las "*barreras y recursos*" que existen dentro del contexto de aprendizaje; y por último desde un énfasis en el desarrollo de escuelas individuales hasta los esfuerzos para lograr una reforma a nivel del sistema, a través de un enfoque en las '*palancas para el cambio*'.²²

Comenzaremos exponiendo las acciones y contribuciones que conocemos de él en la Región en general, para concluir con los aportes desarrollados a partir del 2017 a través del *Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas*, organizado para América Latina por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización Internacional de la Red de Centros de Rehabilitación Infantil, ORITEL.

1.1. MAS DE TRES DÉCADAS

En un congreso celebrado en Madrid en la década de los 90, se podían oír las palabras pausadas de Mel Ainscow desafiando a lo instituido, al statu quo. Con la presencia de Len Barton entre otros, él subrayaba la necesidad de construir sistemas educativos para todos (y todas), capaces de romper la desigualdad de acceso a la educación como un modo de hacer justicia con aquellos/as que más la necesitan. Indicaba, que la experiencia en sus investigaciones había demostrado que para llevar adelante el proceso de inclusión de tantos estudiantes que se encontraban fuera del sistema educativo no había recetas, y que era necesario, entre otros elementos, **el convencimiento de comenzar a hacerlo**.

²⁰ Silvia Bersanelli, "La Gestión Pública para una Educación Inclusiva", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol: 6 núm. 2 (2008): 58-70.

²¹ M. Ainscow, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Madrid: Editorial Narcea, 2001)

²² M. Ainscow, *Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow* (London and New York: Routledge, 2016)

Lo que sintetizaría más tarde con la expresión lo que se requiere es la “*voluntad colectiva de hacerlo realidad*”. Algo que sin duda marcaría la trayectoria profesional de muchos docentes presentes.

Subrayaba la imperiosa necesidad de una formación docente que pudiera ayudar a pensar y reconocer que aquello que se denominaba (y que en algunas partes aún se denomina) como “dificultades de aprendizaje”, podrían no estar referidas a las y los estudiantes, sino a los factores que rodean el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, incluida la forma de enseñar. Esto implicaba dos estrategias relevantes para incorporar en la práctica docente: *indagación reflexiva y colaboración*.²³

En este escenario se encontraban, la experiencia de su docencia como maestro, profesor, director y activista, y un contexto mundial que transitaba -entre otras vivencias- el “*Decenio de las Personas Impedidas*” (1983/1992), surgido después la declaración del *Año Internacional de los Impedidos* (1981), y de aprobarse en el año 1982, el “*Programa de Acción Mundial para los Impedidos*”. Este contexto comenzaba a evidenciar, en los diferentes países, la situación de desigualdad y de exclusión de los estudiantes con discapacidad.

Estas propuestas impulsaron acciones e investigaciones en diversas áreas y se concretaron en programas nacionales e internacionales que colocaban en el centro de la discusión los derechos a la educación de las personas con discapacidad y se avanzaba para mejorar la vida de las personas segregadas y excluidas, a través de un claro reconocimiento de derechos.

Hasta ese momento, la información que ofrecían los escasos datos en la materia, eran muy preocupantes²⁴ y ponían de manifiesto que mayoritariamente las y los estudiantes (niños, niñas, jóvenes y adultos) con discapacidad no estaban accediendo a la educación.

En consecuencia, los organismos internacionales impulsaron a los Estados a definir políticas y tomar medidas para mejorar el estándar de vida de las personas con discapacidad en diferentes áreas, tales como la salud, la educación, el empleo, la seguridad social, la accesibilidad, entre otros. En materia educativa, fue la UNESCO el órgano de las Naciones Unidas encargado de promover el acceso a la educación de este colectivo en condiciones de equidad a nivel mundial, y a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), para los países de la Región.

Más tarde llegarían la *Declaración de Salamanca* fruto de la Conferencia Mundial celebrada en 1994. Así también, las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* y la *Convención de la Organización de Estados Americanos para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, en 1999 y otras normativas que especificaremos.

1.2. EL PROYECTO NEA DE UNESCO EN LA REGIÓN

Mel Ainscow continuó como vicedirector en la escuela especial de Bedfordshire y más tarde como director en la escuela especial Castle Special School en West Midlands, donde llevó adelante una fructífera experiencia educativa²⁵.

²³ M. Ainscow, *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado* (Madrid: Editorial Narcea, 1994).

²⁴ UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia, 1990.

²⁵ M. Ainscow, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y...* La experiencia la aborda en el capítulo 2 del libro *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*.

Los desafíos que le presentaba el contexto lo implicó a retomar sus preocupaciones esenciales, entre las cuales se encontraba la forma en que el sistema educativo categorizaba y marginaba a algunos grupos de estudiantes. En esa tarea y junto al psicólogo educacional de la institución Dave Tweddle, llevaron adelante en la escuela un centro de apoyo para los y las docentes de las escuelas comunes de la localidad.

Luego de esta experiencia, y su paso por la Universidad de Birmingham, Ainscow asume como Asesor sobre Necesidades Educativas Especiales a la localidad de Coventry. Una de sus tareas allí fue promover el desarrollo de la formación docente y llevar adelante el *Programa de Acción para las Necesidades Especiales* (The Special Need Action Programme, SNAP), cuyo objetivo consistía en “reorientar la provisión de los servicios de educación especial, de manera que no contribuyeran a la segregación de los alumnos y promovieran un conjunto de respuestas mucho más integrado”²⁶. Ese año publicaría el libro, junto a su colega Dave Tweddle: *Prevención del fracaso en el aula: un enfoque de objetivos*²⁷, de gran influencia en la época. Esta contribución se da en un contexto en que el terreno de la educación especial se convulsionaba en el Reino Unido por el conocido Informe Warnock (1978), que trajo el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”.

Con estas relevantes experiencias, Mel fue convocado para trabajar como Director del Proyecto de UNESCO *“Necesidades Especiales en el aula”*, en 1988. Esta propuesta se llevó adelante de modo colaborativo, que lo caracteriza en su trabajo, y comprendía un equipo docente internacional, entre los que se encontraban Cinthya Duck y Danielle Van Steenlandt de Chile, Gerardo Echeita de España junto a docentes de Jordania, India, Zimbabwe, Malta, Kenya, Canadá y la participación de Lena Saleh de UNESCO.

Del trabajo de este gran equipo mundial, surgió la guía y el conjunto de materiales para la formación del profesorado, conocido como *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del Profesorado*, publicado por él en 1994.

Mel ya planteaba entonces que *“la perspectiva radical conduce a una nueva concepción de las necesidades especiales. El progreso de la disciplina depende pues de que se reconozca que las dificultades experimentadas por los alumnos son resultado del modo en que se organiza la escuela y del tipo de enseñanza impartida en ella.”* Y agrega: *“En otros términos, como señala Skritic (1991), los alumnos con necesidades especiales son artefactos del currículo tradicional”*²⁸.

Esta nueva perspectiva es la que se adopta y que desarrolla el proyecto de UNESCO, *“basada en el criterio de que lo que se debe hacer es reformar las escuelas, de modo que puedan responder positivamente a la diversidad del alumnado y consideren que las diferencias individuales es algo que debe alentarse y celebrarse”*²⁹.

Bajo su dirección se orientó un programa de formación del profesorado y los estudiantes del magisterio, como prueba piloto primero para realizar ajustes, y luego con un desarrollo pleno en diferentes formatos en Canadá, Chile, India, Jordania, Kenya, Zimbabwe, Malta, España, China, Tailandia, Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú. También se organizó un Taller Internacional en Bogotá, (Colombia) que congregó a Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Panamá y

²⁶ M. Ainscow, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y...* 44

²⁷ Mel Ainscow y David Tweddle, *Preventing Classroom Failure* (Londres: Fulton.1979).

²⁸ M. Ainscow, *Necesidades especiales en el aula...* 23. Mel ya planteaba entonces que “la perspectiva radical conduce a una nueva concepción de las necesidades especiales. El progreso de la disciplina depende pues de que se reconozca que las dificultades experimentadas por los alumnos son resultado del modo en que se organiza la escuela y del tipo de enseñanza impartida en ella.” Y agrega: “En otros términos, como señala Skritic (1991), los alumnos con necesidades especiales son artefactos del currículo tradicional”, 28.

²⁹ M. Ainscow, *Necesidades Especiales en el aula...* 23.

Venezuela. Este taller internacional fue dictado por Cinthya Duck y Gerardo Echeita entre el 27 de julio al 7 de agosto de 1992.

Este trabajo, que recorrió el mundo y fue creciendo con el transcurrir del tiempo, puso el acento **en el proceso** y no en el contenido, ya que se utilizó para estimular la formulación de respuestas y no para que se adopten “soluciones preconcebidas”.

De ahí que Mel señaló:

“Hemos aprendido que es muy probable que las cosas mejoren cuando un grupo de personas colabora para examinar sus experiencias y convicciones. Esta práctica suele inspirar la creatividad y la innovación. Para aquellos lectores que quieran desarrollar proyectos innovadores en educación, el mensaje es, pues, que lo más importante es la gente. La mejor estrategia consiste en crear redes de colegas y alentarlos a que colaboren para que la innovación se vea coronada con el éxito. Pueden aprovechar ideas y materiales de otras fuentes pero la base de los cambios es su propio esfuerzo sumado. A mi juicio este mensaje se aplica a las iniciativas nacionales, a nivel de distrito, de universidad y de escuela”.³⁰

1.3. EN SANTIAGO DE CHILE

Mel Ainscow llegaba a presentar el Proyecto NEA en Santiago de Chile en el año 1998 y lo brindaba a los y las docentes y estudiantes de magisterio. El seminario taller se denominó “*Escuelas Inclusivas: Educación de Calidad para Todos*”, y fue organizado por la fundación para la Integración de las personas con discapacidad HINENI, entre el 13 y 17 de abril de ese año en la Universidad Diego Portales.

En este encuentro se propuso reflexionar, junto a los docentes en torno a la reconceptualización de la educación especial, para que deje de considerar a los estudiantes que acuden a sus aulas como “problemas particulares” que deben ser tratados de forma individual, ya que esa práctica aísla al estudiante, e intenta explicar todas las dificultades de aprendizaje a partir de una “deficiencia” individual, y no a través de una evaluación del contexto y de las políticas educacionales aplicadas. Enfatizó la importancia de que en las clases pongan el acento en el trabajo grupal y cooperativo para que consigan que sus estudiantes sean más activos en sus procesos de aprendizaje, demostrando con la evidencia que el apoyo mutuo beneficia a todas las personas involucradas. En esa línea, compartió las experiencias de cómo en otras regiones del mundo se habían superado los obstáculos a la inclusión aun con escasos y nulos recursos; poniendo de relieve que no obstante sean necesarios los recursos materiales y económicos, el marco axiológico es clave en el proceso de inclusión

Ya era evidente para Mel y su equipo internacional que, el principal obstáculo para el proceso de inclusión, es “*el que está en la mente de las personas y nace de la tradición que teme al cambio*”.³¹ De allí como siempre lo recuerda, “lo importante es tener la convicción de que los cambios son posibles”³².

Este relevante programa no solo aportó teoría, evidencias, herramientas y estrategias para la formación del profesorado y puso en discusión lo instituido, sino que también abrió campos críticos para el debate, la deconstrucción, la investigación y la búsqueda de transformación en todo el mundo, incluida nuestra América Latina.

Sostiene Mel Ainscow, “*A veces, sin embargo, el ritmo del cambio se ha mantenido frustrantemente lento. Esto nos recuerda que lo que estamos promoviendo es un proceso de*

³⁰ M. Ainscow, *Necesidades especiales en el aula...*

³¹ Artículo periodístico de Elena Alfaro en la *Revista Atrévete A ponerte en mi lugar*. Fondo Nacional de la Discapacidad, Año 3 núm 25 (1998).

³² Conferencias en el marco del Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas OEA-ORITEL en Uruguay (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=tz3OHYQYo0g>

*cambio cultural que desafía creencias profundamente arraigadas y patrones bien establecidos de trabajo en los diferentes niveles de un sistema educativo*³³.

1.4. EL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN

En su incansable labor hacia las mejoras en el ámbito escolar otro relevante aporte al mundo y a la región fue el trabajo realizado conjuntamente con Tony Booth, conocido como *Index for Inclusion* o Índice para la Inclusión en año 2000 desde el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva en Reino Unido (Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE).

El “Index” es un conjunto de materiales que busca apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Promueve la reflexión y el análisis en las instituciones educativas, buscando desarrollar el aprendizaje y la participación de cada integrante de la comunidad educativa. Tal como lo plantean los autores, usando la metodología de investigación-acción, el index “es un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas”³⁴.

Fue posible llevar adelante la experiencia con el Index en el año 2004 en la provincia de La Pampa a través de Climent Gine de la Universidad de Ramon LLuch y Josep Font de la Universidad de Vic, implicando a más de 16 escuelas de todos los niveles. Actualmente se encuentra disponible en más de 30 idiomas y para la Región fue traducido y presentado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

En la introducción, Mark Vaughan, fundador y codirector, del Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE) incita a las y los actores claves del sistema educativo de la región a que adapten y cambien el Index **de acuerdo a las circunstancias locales**, respetando el espíritu del proceso que es la revisión, la consulta, la recopilación de información y el plan de desarrollo de una escuela inclusiva, “que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y la participación”³⁵.

En el prólogo a la versión para América Latina y el Caribe, Ana Luiza Machado, directora de la Oficina Regional de la UNESCO, señalaba que “la iniquidad, exclusión y fragmentación social”³⁶ que persiste en América Latina son consecuencia de un modelo homogeneizador de los sistemas educativos de la región, y en razón de ello es necesario avanzar hacia escuelas más inclusivas “que eduquen en la diversidad y que se entienda como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y la enseñanza”³⁷. Subrayaba también el enfoque desde una mirada amplia y abarcativa al sostener:

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas y valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y participación, o conducir a la exclusión y discriminación”³⁸.

³³ M. Ainscow, *Struggles for Equity in Education. The selected works...* 15.

³⁴ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. 2000, 3.

³⁵ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* 5.

³⁶ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* 7.

³⁷ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* 7.

³⁸ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje...* 7.

1.5. A LOS RESPONSABLES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La pasión de Mel por la educación para todos y todas lo condujo, como hemos visto, a promover cambios de enfoque en la formación y en la actitud del cuerpo docente, en los equipos de gestión institucional, en las instituciones escolares, en la comunidad educativa en general, y en los espacios de enseñanza desde las diferentes perspectivas que fue adoptando él mismo en su evolución académica y profesional docente.

En este camino no soslayó el apoyo y la capacitación a los niveles políticos y de gestión. Allí donde se toman decisiones que influyen en el rumbo de la educación de un país. Y en ese importante papel, requieren de un compromiso ineludible con medidas que concreten calidad, equidad y justicia social en el sistema educativo.

En el año 2004 junto a Alan Dyson crearon en Reino Unido el Centro de Educación para la Equidad (Center for Equity in Education) como un espacio de estudio e investigación para incidir en las políticas públicas en los diferentes niveles educativos. El objetivo fue mostrar evidencia de las investigaciones que puedan provocar debates en el campo y producir transformaciones. *“Una tarea compleja pero necesaria. “Siguiendo el consejo de Andy Hargreaves, profesor invitado de Manchester, nuestro objetivo es estar allí “en la mesa” cuando se formulen políticas... aunque a veces a la gente no le guste lo que teníamos que decir”³⁹.*

En la región hizo lo propio y contribuyó en importantes recursos. Señalaremos tres en diferentes momentos.

El promovido por OREAL/UNESCO junto a un grupo numeroso de docentes investigadores, administradores y profesionales del mundo y que fue conocido como *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas* en el año 2004, publicado por la Oficina Regional OREAL/UNESCO. Una iniciativa que buscó llegar a los funcionarios con responsabilidades de liderazgo en los Ministerios de Educación de los países, gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales entre otras instancias.

En el año 2017, UNESCO presenta la *Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*, donde Ainscow fue un protagonista esencial, coordinando, sin duda cada detalle de la redacción. La Guía, dirigida a los principales encargados de las políticas públicas en materia de educación, permite evaluar el sistema educativo examinando la equidad y la inclusión en las políticas, y con ello ayudando a decidir las medidas de aplicación necesarias para mejorarlas y monitorear el progreso en pos de lograr sistemas educativos inclusivos y equitativos.

Un trabajo que tuvimos el honor de conocerlo por él mismo y trabajarlo en el Seminario con OEA ORITEL, presenta cuatro dimensiones de las políticas a analizar: los conceptos, las declaraciones de políticas, las estructuras y las prácticas. Incluye experiencias y buenas prácticas de la región, tanto de Paraguay como de Nicaragua⁴⁰. Por último, en el año 2020, UNESCO publica: *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca*⁴¹, de la UNESCO, donde el Profesor Mel Ainscow tuvo el mismo rol que en la publicación señalada precedentemente. El objetivo de este trabajo es generar reflexión sobre la práctica en base a los avances que se presentan y las dificultades observadas desde la Conferencia de Salamanca, así como brindar orientaciones y sugerencias para eliminar las barreras al aprendizaje y lograr una auténtica inclusión de todos los y las estudiantes. Este documento incluye las experiencias de Perú y Chile, entre otros.

³⁹ M. Ainscow, *Struggles for Equity in Education. The selected works...* 15.

⁴⁰ UNESCO, *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, 2017, 26.

⁴¹ UNESCO, *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca*. (2020): 1-43.

II.- MEL, EL ACTIVISTA POR LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

“La palabra que utilizo es equidad como equivalente a inclusión” –dijo Mel en Guayaquil, Ecuador, en Octubre del 2018 ante unas 350 personas que le escuchaban-. “No solo inclusión, sino con justicia e igualdad. Cada niña y niño tiene el mismo nivel de importancia”⁴².

“Recientemente leí en algún lugar que los profesores que están ya en retiro siguen haciéndose más o menos las mismas preguntas que se hacían cuando comenzaron su carrera” -agregó en la misma ciudad ese año, en una entrevista con la ONG “Fe y Alegría”-. “Porque las cosas cambian, pero las preguntas siguen siendo realmente relevantes. Para alguien como yo, que es un investigador, pero también un activista, ¿cuáles son mis preguntas, y de dónde vienen? Bueno, creo que mis preguntas son sobre tratar de crear un sistema educativo en el que todos los niños importen, e importen por igual. Y por ese motivo estoy muy preocupado por las desventajas de niñas y niños que son marginados, y creo que las raíces de eso están en mi propia infancia. Vengo de una familia bastante pobre, una familia con poco conocimiento sobre educación, pero una familia que me brindó apoyo en mi educación. Luché durante mucho tiempo, porque no entendía el sistema, y no sabía cómo jugar en el sistema... Y aprendí eso a lo largo de muchos años de investigación. Supongo que el origen de mi interés es la experiencia personal. Y luego continué como maestro de escuela, trabajé como maestro de escuela, luego fui director de escuela por un período, luego trabajé como autoridad local en Inglaterra y luego, durante los últimos años, realmente treinta años, tuve la oportunidad de trabajar en otros países y, por supuesto, para mí es el mismo proyecto, la misma pregunta, ya sabes: ¿Qué podemos hacer aquí para llegar con educación a la infancia que no estamos atendiendo?”⁴³.

2.1. EL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS AMÉRICAS OEA – ORITEL: LA INCLUSIÓN COMO DERECHO HUMANO

En el año 2017 la *Organización Internacional de Centros de Rehabilitación Infantil* (ORITEL) contactó a la *Organización de los Estados Americanos* (OEA), para proponerle una alianza de trabajo en pos de un objetivo: implementar un *Programa Regional de Promoción de la Educación Inclusiva*, cuyo objetivo central debía ser la concientización sobre los derechos de las personas con discapacidad y su plena inclusión en un sistema educativo regular, no segregado y de calidad.

Lo cierto es que el derecho a la educación como derecho a una educación inclusiva está reconocido en el artículo 24 de la UN-CDPD⁴⁴, prohibiendo expresamente que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación, así como también sancionando como discriminación la negación de ajustes de acceso, de proceso y de evaluación, garantizando la inclusión de normas de diseño universal de aprendizaje, y sistemas interdisciplinarios de apoyo que no dejen a nadie afuera ni atrás por causa de alguna divergencia corporal o funcional percibida o manifiesta. Desde la entrada en vigencia de la UN-CDPD (2008), el diagnóstico queda fuera del ámbito educativo y no debe ser ni solicitado ni considerado en ningún caso para decidir la matrícula -o el rechazo- de ningún estudiante.

⁴² Documento interno no publicado, de propiedad de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Trust for the Americas: Notas de Conferencia Magistral de Mel Ainscow. Guayaquil, Ecuador, 25 de Octubre 2018.

⁴³ ONG Fe y Alegría, Ideas Claves: *¿Por qué Mel Ainscow ha dedicado su vida a la investigación y al activismo por la inclusión educativa?* Entrevista. En: Guayaquil, Ecuador, Octubre 2018. Disponible aquí: <https://www.facebook.com/watch/?v=891030174426049>

⁴⁴ Naciones Unidas, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 24. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

El acceso a la educación de calidad es un derecho humano reconocido ya en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) y reafirmado en las Américas por la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*⁴⁵ (1999), el *Plan de Acción de la Década de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad* (PAD, 2016-2016)⁴⁶ y la ya citada UN-CDPD (2006), ratificada por la mayoría de los Estados de la región.

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el objetivo 4⁴⁷ vinculado a educación, propone precisamente la necesidad de eliminar las disparidades en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas en situación de vulneración, incluidas las personas con discapacidad.

Por su parte, en el artículo 24 de la CDPD ya citado, se enfatiza la necesidad de que los Estados aseguren la igualdad de oportunidades en el acceso **a un sistema de educación inclusivo** en todos los niveles -incluyendo la enseñanza a lo largo de la vida-; proporcionen servicios de apoyo personalizados y realicen ajustes razonables en función de las necesidades de las personas con discapacidad para facilitar su educación.

En línea con dichos instrumentos, los organismos de Naciones Unidas, tales como el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y el *Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, han sido claros respecto a que el relegamiento de estudiantes en centros educativos aislados, donde se les categoriza según “deficiencias” individuales, consideradas como “desvalor”, constituye segregación y configura -por tanto- una práctica discriminatoria⁴⁸. A su vez, otras entidades especializadas en niñez, educación y derechos humanos, tales como UNESCO, UNICEF, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Comité de Derechos del Niño, han reafirmado la importancia de avanzar hacia una educación inclusiva.

Así, si bien históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad desde categorizaciones ideológicas subyugadas, como meras beneficiarias de ayudas sociales, debido a sus cuerpos y maneras de funcionar disidentes, **ahora el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos y pueden reclamar su derecho a la educación** sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

⁴⁵ CIADDIS-OEA, 1999 – Primer Tratado Internacional en Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en el mundo con carácter vinculante para los países que lo han ratificado, 1999. Disponible aquí: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.

⁴⁶ Programa de Acción de la Década de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad, PAD, 2016-2026. En el ámbito educativo el PAD promueve entre los Estados Partes el cumplimiento de metas referidas a aumentar el nivel de escolaridad y estudios de las personas con discapacidad y que estas estén incluidas en todos los niveles del sistema común de educación, con los apoyos y ajustes razonables que necesiten. Disponible aquí: http://scm.oas.org/References/Ref_doc_web_page/SPANISH/PROGRAMA_DE_ACCI%C3%93N_..._PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_2016-2026.pdf

⁴⁷ Comisión Económica para América Latina y el Caribe: La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe (Santiago: Naciones Unidas, 2018), 29. “Mejorar la calidad educativa y transformar el sistema educacional en uno que sea inclusivo de la diversidad humana es fundamental para el logro de un desarrollo sustentable y el fortalecimiento democrático en la región”. Ver: <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>

⁴⁸ Comité de Expertos de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas con Discapacidad, ver el párrafo 11 de la Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los párrafos 4 y 5 del Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

De lo anterior se desprende que **el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en las escuelas regulares no es una alternativa ni una opción** para los Estados, **sino una obligación que se efectiviza al ratificar los mencionados instrumentos regionales e internacionales**. La educación inclusiva no tiene nada que ver con diagnósticos ni estigmatizaciones clasificatorias por disidencias corporales: es un derecho de todas las personas. Y, como bien lo ha sostenido la *Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI)*, “*los derechos no se cuestionan, se ejercen*”.⁴⁹

Todo este contexto normativo y socio-político internacional trae un importante desafío para los países de la región. Existen marcos legales divergentes e incluso contradictorios en los países en materia de políticas educacionales, lo que demuestra que aún hay falta de claridad en quienes toman las decisiones y diseñan las políticas y programas, respecto de qué significa inclusión educativa, y cómo lograr que este concepto permee de manera transversal toda la política pública en educación, desde un enfoque de justicia social.

A partir de este análisis, OEA y ORITEI firmaron en el año 2017 un acuerdo marco para la realización de un *Programa* que pudiera intervenir en este contexto político, legal y socio-cultural contradictorio de nuestra región, e impulsar nuevas alianzas para el cambio educativo. Porque, a pesar de los más de 30 años de trabajo académico y político internacional sobre inclusión y equidad en la educación, los contextos locales y nacionales siguen replicando las viejas estructuras. Se vio como necesario adoptar **un enfoque intersectorial e interseccional**, de carácter participativo, y con indicadores de seguimiento y evaluación, para articular actores, desde las familias y estudiantes, hasta las y los tomadores de decisiones en el campo, todas y todos provenientes de muy diferentes formaciones, historias y prácticas.

Treinta años después de las primeras incursiones de Ainscow y su equipo en la región, en muchos de nuestros países siguen coexistiendo los sistemas segregados. Después de la pandemia del COVID-19, algunos Estados de la región están destinando nuevos recursos presupuestarios al fortalecimiento de las escuelas llamadas “especiales”. Estos intentos están en muchos casos motivados por intereses económicos, y suelen justificarse paradójicamente como “inclusión educativa”, o como medidas que hay que tomar ahora porque “*es lo que hay*”, hasta que “*se den las condiciones*” para la inclusión, contribuyendo con todo esto al mar de confusión conceptual que abunda en las políticas públicas en educación.

El *Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas* partió con una posición clara en este aspecto: seguir lo sostenido por el *Comité de Expertas y Expertos sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en su Comentario General número 4, en relación a que el avance progresivo hacia políticas y prácticas de educación inclusiva “*no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial*”⁵⁰ y que los Estados tienen el deber de transferir los recursos de los entornos segregados para invertir en la creación de entornos y condiciones para la inclusión⁵¹. El llamado es a que las escuelas “especiales” se conviertan o bien en escuelas regulares inclusivas, o en centros de recursos de apoyo a la inclusión⁵², y que tanto políticas públicas como prácticas de aula dejen de reproducir y mantener estructuras

⁴⁹ Red Regional de Educación Inclusiva, RREI: La inclusión, el único camino posible. Documento de posicionamiento sobre educación. Disponible aquí: <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/lanzamos-la-iniciativa-educacioninclusivaya/>

⁵⁰ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 40.

⁵¹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación... párr. 70.

⁵² Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 49.

excluyentes. *“La inclusión nunca puede nacer de la segregación. Una escuela que excluye, enseña a excluir”*.⁵³

El Programa OEA-ORITEL surgió en principio como la planificación e implementación conjunta de Seminarios-talleres de dos días de duración, en Estados miembros de la OEA que pertenecen a la Red de ORITEL (Chile, Colombia México, Paraguay, El Salvador, Honduras, Perú, Uruguay y Nicaragua). Cada Seminario-taller debía partir de un análisis y comprensión de la situación actual de las personas con discapacidad en su acceso y permanencia en el sistema educativo a nivel local, tanto desde el punto de vista de sus fortalezas y recursos, como desde sus desafíos.

El primer **Seminario Nacional de Promoción de la Educación Inclusiva** se realizó en Asunción, Paraguay, en Septiembre del año 2017, con la participación aproximada de unos 300 actores claves del sistema educativo nacional. A la fecha de este artículo, se han realizado Seminarios Nacionales también en Uruguay, Chile, México, Ecuador y Perú, todos dirigido a los miembros de la comunidad educativa: directores, técnicos, docentes, estudiantes con y sin discapacidad de todos los niveles del sistema educativo; familias de estudiantes con y sin discapacidad; organizaciones de la sociedad civil de cada país, así como también a las autoridades públicas que toman decisiones en y/o atienden el tema, cubriendo aproximadamente alrededor de 350 personas en cada uno de los encuentros, más un número indeterminado mucho mayor siguiendo las conferencias vía online. Para las convocatorias y selección de participantes se consideró equilibrio de género, de roles dentro del sistema educativo, y de representación interseccional, con el fin de potenciar la participación equitativa de la diversidad de actores que inciden directa o indirectamente en el proceso de transformación hacia una educación inclusiva, favoreciendo el intercambio y el análisis desde todas las miradas, del contexto y los desafíos en el país sede⁵⁴.

2.2. MEL AINCOW, EL ACTIVISTA APASIONADO

Para planificar y ejecutar los Seminarios nacionales se conformó un equipo de trabajo entre personas de trayectoria internacional en el tema, entre los que se encontraba un maestro: Mel Ainscow. Junto a él, Ignacio Calderón, profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, y las dos autoras de este artículo.

Lo que se perfilaba en principio como un trabajo “técnico” y hasta rígido de entrega y suma de conocimientos, vivió la experiencia de *desaprender lo aprendido* en la interacción. En el equipo, fue un proceso de transformación al ritmo del cambio que se sembraba. No sólo nosotros cambiábamos en el aprendizaje mutuo: también el Programa mismo fue evolucionando después de cada experiencia de implementación en un país y en un contexto diferente. Terminó

⁵³ Declaración de la Red Regional por la Educación Inclusiva, RREI: La inclusión, único camino posible. Declaración Regional pública colectiva. Disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/11/La-inclusio%CC%81n-el-u%CC%81nico-camino-posible-2.pdf>

⁵⁴ Para mayores detalles sobre la implementación del Programa en los países, ver: https://www.oas.org/es/sadye/documentos/PROGRAMA_DE_PROMOCIO%CC%81N_DE_LA_EDUCACIO%CC%81N_INCLUSIVA_DE_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_EN_LAS_AMERICAS_v3.pdf; <http://umc.minedu.gob.pe/seminario-de-promocion-de-educacion-inclusiva-en-las-america/>; <https://www.youtube.com/watch?v=KaXszTTA1HY>; https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/agenda/388/seminario-de-promocion-de-educacion-inclusiva-en-las-americas-oea-oritel-en-chile; <https://en.xing-events.com/cmccd2018.html>; <https://www.youtube.com/watch?v=Jf2yl7vJATs>; https://issuu.com/teletonparaguay/docs/sistematizaci_n_-_oea_oritel

convirtiéndose en algo mucho más profundo y transformador, porque se fue llenando de las experiencias de las y los participantes.

El Mel Ainscow del Programa OEA-ORITEL pasó de ser un orador de clase magistral al colega que consultaba nuestra opinión sobre cada modificación que quería hacerle a sus propias presentaciones, el que cedía la palabra a la persona con discapacidad incluso en aquellos paneles que eran liderados por él, cada vez que la pregunta o la inquietud del público se refería específicamente a la discapacidad de estudiantes o al paradigma de derechos humanos, respetando con los hechos, -aún siendo el que más sabe de todo el equipo-, el lema del *“nada sobre nosotros, sin nosotros”*. Pasó de ser un catedrático a un activista apasionado que nos llamaba a trabajar fuera de programa en los salones de los hoteles para evaluar y revisar las reacciones y contribuciones de la gente, o la metodología que habíamos aplicado durante el día; o para redactar la *“Declaración de Montevideo”*, o la *“Declaración de Santiago”*, documentos con recomendaciones clave para quienes toman las decisiones políticas. De ser cuatro expositores internacionales de un Seminario, pasamos a ser un equipo de activistas comprometidos con la transformación educativa, trabajando a deshora para modificar lo programado en función de los descubrimientos del día anterior. Ninguna de esas horas le fue pagada. Ninguna de las charlas extra que las organizaciones de la sociedad civil, las familias, los grupos de estudiantes, y las autoridades de gobierno nos pedían después de los Seminarios, y a las que él iba, a pesar del cansancio, con el mismo entusiasmo de las mañanas. Una metodología nueva fue naciendo en cada Seminario, inspirada bajo la guía del Maestro Mel. El mismo con el que las autoras de este artículo discutieron acaloradamente sobre el riesgo que veían en el concepto de “proceso” de la educación inclusiva, durante una sobremesa y al calor del vino tinto chileno -*proceso, sí, pero que la gente no piense que eso significa no hacer nada y esperar; que los cambios hay que hacerlos para “ayer”*- y que él retomaría después en sus lecciones; el mismo que se golpeó la cabeza en Santiago tratando de entregar su “pen drive” al técnico por los laberintos de un bello y enorme salón del Centro Cultural Gabriela Mistral, que tuvo que ser llevado al hospital, y que a pesar de todo regresó (con puntos en la cabeza) lo más rápido posible, como si nada, para retomar su lugar en el Seminario y seguir trabajando con la gente. Ese Mel que bromeaba con salir a bailar salsa, que tenía clara la situación política de cada país, que se enojaba al constatar que muchos tomadores de decisiones le hacían las mismas preguntas que él ya había respondido en libros hace 30 años atrás; el que tenía una escucha atenta con sus intérpretes y rechazaba que lo pusieran en salones separados durante las pausas, porque amaba interactuar con las y los participantes. El grupo de expositores del Programa pasó a ser un equipo de activistas por el cambio y luego se transformó también en un grupo bien particular de grandes amigos.

2.3. EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El Programa, en la marcha, bajo la influencia de Mel, los aportes del equipo y de las y los participantes, fue ampliando y al mismo tiempo acotando más sus objetivos, en la medida en que los eventos mismos transitaban desde una metodología marcadamente más expositiva, a **una propuesta de investigación-acción** que involucró:

- El compromiso con los puntos de vista y opiniones de todos los actores clave involucrados, en todos los niveles del sistema.
- El mejoramiento de las prácticas a través del intercambio de conocimiento, y de descubrimientos entre dichos actores.
- Trabajo colaborativo y fortalecimiento de redes para multiplicar el conocimiento a través de los propios actores clave.

- El desarrollo de capacidades locales para darle sostenibilidad al cambio producido.

En los dos años que se implementó el Programa en seis países de América Latina, se produjeron importantes descubrimientos que se convirtieron en la base de nuevos análisis y reflexiones -desde las y los mismos protagonistas- sobre el proceso de inclusión en las escuelas de la región. Como por ejemplo cuando Max, estudiante de Enseñanza Básica en México, a la pregunta de: *¿qué es lo que más te gusta de la escuela?*, respondió con toda naturalidad y sin dudar: *“la salida”*, denunciando un sistema en donde aprender no es divertido ni creativo ni participativo, en donde aprender es una carga; e invitando a docentes, directores y autoridades a cuestionarse reformular sus preguntas y sus abordajes. Ya no se trata de: *¿qué deficiencia tiene ese niño que hace que no aprenda?*, sino de: *¿qué estamos haciendo en educación, que generamos un sistema en donde las y los estudiantes sólo piensan en la campana de salida?* O cuando Alvaro, en Paraguay, interrumpió un panel preguntando desde el público: *“Cuántos ‘normicidios’ has cometido hoy día?”*, dejando a las y los oradores en silencio. Porque, claro: en ese mismo momento descubrimos que para construir escuelas inclusivas necesitamos ante todo **liberarnos de la normalidad**. Cometer normicidios en cada hora del día en que estamos estigmatizando, clasificando, desvalorizando o no dejando expresar la diferencia de nuestros estudiantes. O cuando un padre en Chile nos comentaba que *“pensé que me iban a decir todo lo que tenía que pensar y lo que tenía que hacer, y me doy cuenta de que soy yo quien tiene que hacerlo”*. O la madre que cuestionó en ese mismo país el argumento de las escuelas de que *“hay que estar preparados”* antes de incluir a su hija, que ya estaba preparada. O aquel docente en Paraguay, que comentó: *“Primera vez que vengo a una capacitación sobre discapacidad donde la persona que dicta el Seminario es alguien con discapacidad”*. Transformar paradigmas a través del diálogo y la práctica concreta. Saberes que se construyen desde las mismas familias, las y los docentes, y las propias personas con discapacidad como agentes políticos de transformación, que constituyen aprendizajes significativos.

Estos descubrimientos o evidencias nuevas, surgidas del diálogo colectivo -de esa *“inclusión que se hace en voz baja”*, como dijo un adolescente en Uruguay-, tienen el impulso y la capacidad de provocar importantes transformaciones socio-políticas, pero sobre todo culturales: un cambio de paradigma, un desplazamiento del lugar desde donde miramos lo que entendemos por inclusión educativa. Y esa nueva mirada es la que debe permear transversalmente la política pública en el sistema educativo, hasta que la inclusión se haga costumbre.⁵⁵

2.4. “LA DECLARACIÓN DE AMÉRICA LATINA”

Permeadas por la experiencia y los saberes de Mel, las recomendaciones que el Programa ha entregado en los distintos países se pueden resumir en las siguientes:

- La inclusión debe ser un principio que atraviese todas las políticas públicas. Todos los recursos, tanto presupuestarios como humanos, y todos los esfuerzos estatales y del personal educativo deben orientarse a fortalecer las escuelas regulares/comunes para hacer de ellas espacios de valoración de la diversidad.

⁵⁵ Ignacio Calderón-Almendros; Mel Ainscow; Silvia Bersanelli y Pamela Molina-Toledo, “Educational Inclusion and Equity in Latin America: An Analysis of the Challenges”, Prospects. *Quarterly Review of Comparative Education*, Vol: 49 núm. 3-4 (2020): 169-186.

- Las políticas para promover la inclusión deben estar basadas en estudios de evidencia sobre el impacto de las prácticas actuales en todo el estudiantado, focalizándose en los que quedan fuera, no en el/la “estudiante promedio”.
- Los esfuerzos para desarrollar políticas en relación con la inclusión deben enfatizar un enfoque que abarque toda la escuela, en el que las y los docentes reciben apoyo para desarrollar prácticas inclusivas.
- Las autoridades educativas en el territorio, en todos los niveles, deben proporcionar liderazgo en la promoción de la inclusión como un principio y un valor.
- Las políticas para promover la inclusión en la educación deben basarse en la experiencia y el conocimiento de todas las personas involucradas en la vida de las niñas, los niños y la juventud.

Debido a la pandemia, el equipo del Programa decidió reformular una vez más el formato de intervención, y para el segundo semestre del 2021 se ha programando un ciclo de webinarios en formato conversatorio, de carácter amplio y regional, en torno a las barreras y oportunidades pos pandemia que las y los actores claves del sistema educativo puedan identificar. Sobre la base de la evidencia y las buenas prácticas que se puedan recopilar en este ciclo, el equipo del programa elaborará una caja de herramientas virtual que sirva de apoyo para las iniciativas de transformación en el contexto socio-político y económico inédito que nos trae el futuro próximo.

La transformación sí es posible. Lo que se necesita es un **compromiso social y político** con el principio de que cada estudiante importa y tiene el mismo valor; y **una voluntad colectiva de garantizar** que ésta sea la base de la política y las prácticas educacionales futuras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La vasta obra bibliográfica del Mel Ainscow académico, y su experiencia de vida y activismo en terreno, dan cuenta de su papel como **agente político** en la educación. Es necesario subrayar y honrar también la generosidad de producir conocimiento, de compartirlo, de aprender de la otredad también, y de evolucionar en la interacción. El conocimiento y la transformación que Mel ha traído a la región es fruto de vivencias que ha construido con otros y otras y que lo han enriquecido a él también, permitiéndole evolucionar en sus ideas para provocar transformaciones más efectivas, de acuerdo a específicos contextos históricos, en docentes, investigadores, las escuelas y los sistemas educativos.

Mel Ainscow tuvo y tiene la valentía junto a otros y otras docentes de convertirse en lo que Peter McLaren llama *trabajadores culturales*, que transgreden el saber. No sólo ha tenido la valentía de transgredir él mismo sus saberes construidos, sino también de movilizar comunidades enteras para llevar adelante *“la consecución de una escuela inclusiva”* que como *“una tarea profundamente subversiva y transformadora, pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños”*⁵⁶.

En palabras de Ballard, su vida, su militancia y su obra aportan a comprender que *“las acciones que excluyen y disminuyen a los demás nos excluyen y disminuyen a nosotros mismos”*⁵⁷.

⁵⁶ M. Ainscow, Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y... 9.

⁵⁷ M. Ainscow, Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y... 294.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Narcea. 1994.
- Ainscow, M. *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea. 2001.
- Ainscow, M. *Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow*. Abingdon, Oxon: Routledge. 2016.
- Bersanelli, Silvia. “La Gestión Pública para una Educación Inclusiva”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol: 6 núm 2 (2008): 58-70. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661089/REICE_6_2_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bersanelli, Silvia. *Prácticas discriminatorias y estereotipos en la educación de las personas con discapacidad. Discapacidad, Justicia y Estado. Discriminación, estereotipos y toma de conciencia*. Buenos Aires. 2013. Disponible en: http://www.saij.gob.ar/doctrina/dacf130270-bersanelli-practicas_discriminatorias_estereotipos_en.htm
- Booth, Tony y M. Ainscow. *Índice para la Inclusión*. OREAL/UNESCO. 2000.
- Calderón-Almendros, Ignacio; Ainscow, Mel; Bersanelli, Silvia y Molina-Toledo, Pamela. “Educational Inclusion and Equity in Latin America: An Analysis of the Challenges. Prospects”. *Quarterly Review of Comparative Education*, Vol: 49 núm. 3-4 (2020): 169-186.
- Molina, Pamela: Educación para todos: un desafío al sistema. En Magendzo, Abraham (Ed.). *Miradas y Mensajes en Educación en Derechos Humanos*. Santiago: Editorial LOM. 2004. 107-117, 2004.
- Molina, Pamela: Educación Inclusiva y Personas Sordas en McOndo. En Brogna, Patricia (Ed.). *Voces de la Alteridad*. Ciudad de Mexico: UNAM-FES Iztacala y RIIIE. 2009. 86-94.
- Molina, Pamela: At the United Nations: The South also exists. Sabatello and Schulze (Ed.). *Human Rights and Disability Advocacy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2013. 171-187.
- UNESCO: Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial. Informe Final. 1988.
- UNESCO: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca. 1994. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO: Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. 2004.
- UNESCO: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. 2017.
- UNESCO: Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca. 2020.

LA INFLUENCIA DE LA PRODUCCIÓN DE AINSCOW EN UNA EXPERIENCIA DE INCIDENCIA EN ARGENTINA

Pilar Cobeñas
Gabriela Santuccionne

En el presente capítulo, presentaremos algunos aspectos sobre la influencia de la obra de Mel Ainscow en Argentina desde un diálogo entre sus aportes en el campo académico y escolar y el aporte al espacio de la incidencia de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas relativas a la educación. Sostenemos que la perspectiva desarrollada por Ainscow ha permitido al movimiento social acceder a los principios pedagógicos de la educación inclusiva y conocer estudios situados y materiales en escuelas de diversos países donde ha estudiado los modos en que las escuelas pueden transformarse en más inclusivas. Da así una perspectiva de posibilidad en términos de sostener que todas y cada una de las escuelas pueden avanzar hacia una mayor inclusión si se consideran algunos principios, y se revisan ciertas prácticas, culturas y políticas. La perspectiva de Ainscow, al ser de referencia tanto para el movimiento social como el campo académico y pedagógico y el sistema educativo, le ha permitido a las organizaciones de la sociedad civil apoyarse en su autoridad y status pedagógico para exigir la incorporación de perspectivas inclusivas en las normas que tienen efectos directos en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

En particular, analizaremos tres normas que, según sostendremos, constituyen un *locus* privilegiado para comprender las transformaciones en términos de los usos y sentidos que ciertas nociones tienen en diferentes contextos. Consideramos que los modos de referirse a las personas con discapacidad y sus procesos de escolarización son más que palabras. Asumir un lenguaje por sobre otro implica apropiarse de los presupuestos que cada palabra invoca, con frecuencia de modo no consciente. Así, “el nombre que damos a las cosas que estudiamos tiene consecuencias. Las partes interesadas intentan definir aquello con lo que lidian de formas que promuevan sus intereses, que realicen lo que quieran realizar”⁵⁸. En este mismo sentido, reconocemos que los mismos términos pueden tomar diferentes sentidos cuando forman parte de marcos conceptuales diferentes. Entendemos que el uso de los mismos términos en diversas normativas tiene efectos sustantivamente diferentes en las trayectorias escolares del alumnado con discapacidad, dependiendo de si aluden a marcos propios de la pedagogía propuesta por Mel Ainscow o a otros ligados a tradiciones pedagógicas basadas en el modelo del déficit aún vigentes en Argentina.

Sostenemos la importancia de indagar sobre la potencia de la perspectiva de Ainscow en la transformación de escuelas inclusivas poniendo especial énfasis en las personas con discapacidad. Si bien reconocemos que su obra y su perspectiva explícitamente no identifican a la educación inclusiva con un modo de pensar únicamente la escolarización de las personas con discapacidad, tomaremos una mirada específica sobre los efectos de su pedagogía en las trayectorias educativas de ese grupo. En la Argentina todavía subsiste un sub sistema educativo segregado destinado específicamente a las personas con discapacidad, y políticas y prácticas educativas que las excluyen de forma puntual, por lo cual podemos sostener que constituyen el grupo más excluido del sistema educativo argentino.

Sumado a eso, hemos identificado⁵⁹ que aun cuando funcionarios, docentes, formadores docentes expresan su preocupación en clave de inclusión, hacen referencia a múltiples grupos y

⁵⁸ H. S. Becker, *Falando da sociedade* (Rio de Janeiro: Zahar, 2009), 219.

⁵⁹ P. Cobeñas; V. Grimaldi; C. Broitman; I. Sancha y M. Escobar, (Coords), *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad* (La Plata: EDULP, 2021).

factores como clase, género, etnia, pero parecen seguir aceptando que el estudiantado con discapacidad debe ser excluido por razones “biológicas” y no sociales, políticas y culturales. Por lo cual encontramos particularmente necesaria la visibilización de las personas con discapacidad como parte del estudiantado legítimo de las escuelas comunes y como sujetos educativos que deben ser abordados por pedagogías inclusivas y no diferenciadas.

Ainscow ya ha advertido la importancia de identificar los sentidos asociados a las formas en los que nombramos la inclusión y sus efectos diversos asociados a las diferentes formas de entenderla⁶⁰. Así, coincidimos en que es necesario construir sentidos compartidos tanto en las instituciones educativas como en el sistema educativo en general.

En nuestro marco, entendemos a la educación inclusiva como un proceso que tiene como fin un esfuerzo de las comunidades escolares por la constante identificación y eliminación de las barreras a la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En este proceso es fundamental partir de considerar que las limitaciones, los problemas, los fracasos, nunca pueden ser explicados como asociados a las características del alumnado sino a aquellas de la institución, la enseñanza y el sistema educativo en general⁶¹.

Consideramos necesario señalar que, específicamente para el campo pedagógico, la mirada del estudiantado con discapacidad asociada al modelo médico, a través del “modelo del déficit”⁶², supone ubicar los problemas de la educación en las características de los alumnos, identificadas como limitaciones producidas por sus “carencias” o “déficits” intelectuales, físicos, sensoriales, etc⁶³.

Es decir, la idea de déficit se interpreta como una noción propia del modelo médico-pedagógico para definir las limitaciones del estudiantado causadas por la discapacidad. Por el contrario, Ainscow propone un cambio en el punto de vista para comprender los procesos de exclusión escolar. En palabras de Ainscow y Miles⁶⁴, pensar desde la perspectiva de educación inclusiva requiere:

alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2002). En este caso, el concepto de barreras apunta, por ejemplo, a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos. De hecho, se ha sostenido que los estudiantes que tropiezan con esos obstáculos pueden considerarse como “voces secretas” que, en determinadas circunstancias, pueden fomentar la mejora de las escuelas de tal manera que resulte provechosa para todos sus estudiantes.⁶⁵

⁶⁰ G. Echeita y M. Ainscow, “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* núm. 12 (2011): 26-46 y M. Ainscow, “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?”, *Journal of Educational Change*, Vol: 5 núm. 4 (2004): 1-20.

⁶¹ M. Ainscow y S. Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, *Perspectivas*, Vol: 38 núm. 1 (2008): 17-44.

⁶² M. Ainscow, “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos”, *Revista de Educación*, núm. 327 (2002): 69-82.

⁶³ M. Ainscow, “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas...” y T. M. Skrtic, “The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective”, *Focus on exceptional children*, Vol: 18 núm. 7 (1986): 1-16.

⁶⁴ M. Ainscow y S. Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva...”

⁶⁵ M. Ainscow y S. Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva...” 24-25.

SOBRE NUESTRA POSICIÓN POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA

Partimos de la pregunta sobre por qué desarrollar en este capítulo una reflexión sobre los aportes de Mel Ainscow desde la mirada sobre sus vínculos con las prácticas de incidencia política del movimiento social de personas con discapacidad en Argentina. Sostenemos que su perspectiva ecológica de la equidad propone que la transformación de las escuelas en inclusivas es un proceso que involucra una perspectiva política en múltiples dimensiones vinculadas al sistema educativo. En esa línea, proponemos recuperar un aspecto, a nuestro modo de entender, central en los procesos de transformación del sistema educativo “más allá de las escuelas”: la participación y la dimensión político-educativa de los aportes del movimiento social de personas con discapacidad, con grandes efectos en las dimensiones “entre las escuelas” y “en las escuelas”⁶⁶.

Asimismo, la mirada sobre la participación vinculada a las problematizaciones sobre el modelo del déficit desarrolladas por Ainscow resulta particularmente interesante desde nuestro punto de partida epistemológico: el paradigma del Modelo Social y de Derechos, que, en sus desarrollos conceptuales y metodológicos se pregunta por los contextos de producción de las ideas y las miradas sobre las personas con discapacidad que habilitan o niegan ciertos modos de escolarización⁶⁷. Así, en este trabajo compartiremos un análisis de una situación en la cual las personas con discapacidad como colectivo pelearon porque su voz sea escuchada e incorporada en las normas que regulan sus trayectorias educativas. En dicho marco, reconocemos la importancia de la influencia de los aportes de Mel Ainscow tanto en la posición del colectivo como en la posibilidad de construir un diálogo pedagógico con funcionarios del sistema educativo que aún no han problematizado profundamente sus concepciones capacitistas sobre el conjunto de estudiantes con discapacidad, ni han podido conocer profundamente la implicancia de la educación inclusiva como derecho, pero que conocen y reconocen su producción pedagógica.

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Para explicitar de mejor manera el trabajo realizado y así evidenciar la influencia de Ainscow en las reformas logradas, es necesario precisar que el sistema educativo argentino está construido sobre una arquitectura normativa que se puede resumir así:

- Una ley nacional de educación (26.206), sancionada en diciembre de 2006, esto es: el mismo año en que la Asamblea de Naciones Unidas aprobó la CDPD. La ley: “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución

⁶⁶ M. Ainscow; A. Dyson; S. Goldrick & M. West, “Promoviendo la equidad en educación”, *Revista de investigación en educación*, Vol: 11 núm. 3 (2013): 44-56.

⁶⁷ L. Barton, “La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad”, *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol: 25 núm. 1 (2011): 63-76; P. Cobeñas, “Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 99 Vol: 251 (2018): 132-147; E. Constantinou y M. Ainscow, “Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: perspectives from the inside”, *Educational Action Research* Vol: 28 núm. 1 (2019): 4-21; G. Echeita; Y Muñoz; M. Sandoval Mena y C. Simón Rueda, “Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva* Vol: 8 núm. 2 (2014): 25-48; M. Oliver, ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En L. Barton (Comp) *Superar las barreras de la discapacidad* (Madrid: Morata, 2010).

Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan” (art 1 LNE). A partir de la sanción de esta ley, los niveles inicial, primario y secundario son obligatorios.

- Cada provincia de la República Argentina, constituida como estado federal, puede dictar su propia ley de educación, que se debe adecuar a la política educativa nacional.
- La ley nacional crea un órgano permanente, el Consejo Federal de Educación, “como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”⁶⁸ (art. 116 LNE). El Consejo Federal de Educación (CFE) está presidido por el Ministro de Educación de la Nación y lo integran las máximas autoridades educativas de todas y cada una de las provincias. El Consejo dicta resoluciones obligatorias para todo el país, que tienen como propósito unificar el sistema educativo más allá de las particularidades organizativas de los sistemas educativos locales.

En ese esquema normativo, ya la ley Nacional de Educación plantea serios desafíos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Desde sus definiciones hasta la organización de la llamada Modalidad de Educación Especial, está impregnada de criterios explícitamente segregatorios y fundados en el modelo médico de la discapacidad. A partir de ese cimiento, las resoluciones específicas para la educación de personas con discapacidad y las generales para regular las trayectorias educativas aprobadas por el Consejo Federal de Educación, las resoluciones 155/2011 y 174/2012 que analizaremos a lo largo de este trabajo, reforzaron esos criterios segregatorios hasta llegar, en algunos casos, a disposiciones excluyentes de la educación obligatoria.

La política educativa establecida en las normas mencionadas se tradujo en prácticas excluyentes y segregatorias: derivaciones a escuelas especiales; procesos de integración sustentados en apoyos externos al sistema educativo (provistos por el sistema de salud) o en escuelas especiales que asumían parte de las asignaturas y eran las encargadas de evaluar y certificar esas asignaturas, seccionando así la trayectoria educativa; evaluaciones realizadas fuera del contexto escolar, con criterio médico y centradas en identificar déficits del estudiante; interrupciones de las trayectorias escolares y derivaciones a trayectos de formación ajenos a los niveles obligatorios de educación; escasa o nula participación del estudiante y su familia en el proceso educativo; adecuaciones curriculares como práctica central, siempre manteniendo muy bajas expectativas sobre el alumnado y confeccionadas con criterios diagnósticos médicos, sin evaluación del contexto escolar ni familiar del estudiante; eximiciones de asignaturas, entre otras. Todas estas prácticas, además de producir trayectorias fragmentadas, bajo sentido de pertenencia del estudiante a una institución educativa y nula apropiación del estudiante por parte de la escuela, tenían como resultado que aquellos estudiantes que terminaran su educación en escuelas comunes no recibieran la certificación de sus estudios⁶⁹.

⁶⁸ República Argentina, Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006 art 166

⁶⁹ Tal como lo expresa un conjunto de informes: la recomendación de la Oficina del Alto Comisionado en el Estudio Temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (A/HRC/25/29); el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, ante el Comité de la OEA que monitorea el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, CIADDIS, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2016; el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017 y el Informe Alternativo de Argentina sobre la Convención de los Derechos del Niño, por el Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia de la República Argentina. 2017

SOBRE EL GRUPO ARTÍCULO 24

El Grupo Artículo 24 por la educación inclusiva⁷⁰ es una coalición formada en diciembre de 2012 que hoy cuenta con más de 170 organizaciones de la sociedad civil de toda la República Argentina. La diversidad de todas esas organizaciones -diversidad de localización, trayectorias, tamaños y áreas de trabajo- fue un aspecto fundamental para que el Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva se posicionara, en muy poco tiempo, como un referente en el tema educación inclusiva en el país. A esa diversidad en su composición se suma contar con el aporte de las personas miembros de esas organizaciones que sumaron sus diferentes perfiles para abarcar el tema desde distintas áreas de conocimiento: legal, pedagógica, comunicacional, sociológica, etc.

En la declaración de principios del Grupo Artículo 24⁷¹, a la que adhieren todas las organizaciones miembros, se explicita “su propósito de incidencia en la adecuación de políticas públicas hacia una educación inclusiva para todas las personas y, en particular, para las personas con discapacidad con base en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)⁷²”.

Al redactar y consensuar esa declaración de principios, acordamos que para trabajar en incidencia en políticas públicas resultaba necesario definir el problema público sobre el que queríamos provocar un cambio mensurable: la exclusión y segregación de ciertos estudiantes en los niveles obligatorios de educación. La definición de ese problema sirvió para delimitar el objetivo principal, los objetivos secundarios o complementarios por los que debíamos trabajar y las modalidades de incidencia a llevar a cabo. En aquel momento fundacional de la coalición, las modalidades de incidencia elegidas fueron: promover reformas en normativas con impacto inmediato en las trayectorias educativas y fortalecer a las organizaciones de la sociedad civil para el análisis de normativas y prácticas excluyentes con el objeto de aumentar su participación en el proceso de formulación de políticas públicas en el tema objetivo.

A partir de ese primer momento de definiciones comenzamos con un profundo estudio de la normativa que regula el sistema educativo argentino y con una serie de capacitaciones para las organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de aunar criterios, fortalecer las capacidades de incidencia y promover la lectura crítica, a la luz de la CDPD, de diversas normas del sistema educativo, lectura crítica indispensable para no dejarse “convencer por la seducción de los eufemismos que suelen engalanar el universo de las reformas escolares”⁷³. En esas capacitaciones la perspectiva de Mel Ainscow estuvo especialmente presente, pues fue indispensable para fomentar esa mirada crítica, analizar el sistema educativo dado y formular propuestas para iniciar el proceso hacia un sistema inclusivo. Por eso, las capacitaciones contaron con clases a cargo de Gerardo Echeíta⁷⁴ en las que se profundizó en el Índice de Inclusión.

El segundo paso para avanzar hacia los objetivos del Grupo Artículo 24 fue eminentemente jurídico: redactar, presentar y hacer el seguimiento de reclamos administrativos

⁷⁰ Grupo Artículo 24. <https://grupoart24.org/>

⁷¹ Grupo Art. 24. Declaración de principios. <https://grupoart24.org/documentos/declaracion-de-principios.pdf>.

⁷² República Argentina, Ley 26.378 Congreso de la República Argentina. 2008. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

⁷³ C. Skliar, Del derecho a la educación a la ética educativa. 5. (S/d) <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>

⁷⁴ Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid en el departamento de Psicología Evolutiva y Educación.

contra resoluciones específicas del Consejo Federal de Educación que, según relevamientos previos, eran directamente invocadas para segregar o excluir a estudiantes con discapacidad. Nos referimos a las resoluciones 155/2011 y 174/2012 del Consejo Federal de Educación -ambas posteriores a la aprobación de la CDPD por la República Argentina en 2008- que analizaremos en este trabajo.

Es importante destacar que esos reclamos administrativos no sólo contuvieron la crítica concreta y razonada de las resoluciones segregatorias: aportaron también directrices para el cambio hacia un sistema inclusivo pues fueron elaborados con criterio propositivo, para sentar las bases del diseño de políticas educativas con consultas estrechas del Estado con las personas con discapacidad a través de las organizaciones que las representan (art. 4, 3 CDPD).

De esa manera se inició un camino con diferentes etapas: reclamos, propuestas, encuentros y desencuentros con las autoridades educativas, oposiciones de los gremios docentes, faltas de respuestas que obligaron a nuevas presentaciones formales, proyectos de reforma de esas resoluciones -presentados desde el Ministerio de Educación de la Nación- que eran aún más regresivos en términos de derechos de las personas con discapacidad, etc. Ese trabajoso proceso sirvió para consolidar la unión del Grupo Artículo 24 y para fortalecerlo como referente, pues mientras se desarrollaba esa actividad que podríamos describir como “hacia fuera y hacia arriba” (hacia la sociedad y hacia las autoridades educativas), continuábamos con el trabajo “hacia adentro”, hacia todas y cada una de las organizaciones miembros. Ambas caras de la actividad desarrollada nos permitieron, por ejemplo, que las organizaciones miembros, cada vez que el Consejo Federal de Educación se disponía a tratar nuestros reclamos, presentaran ante las autoridades educativas de sus propias jurisdicciones reclamos y propuestas concretas, para de ese modo reforzar desde las jurisdicciones el reclamo centralizado en el Consejo. También sumamos capacitaciones para docentes de diferentes provincias del país (Neuquén, San Juan, Tucumán, Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Tierra del Fuego), con avales de los ministerios de educación locales, con el objetivo de llegar a las bases mismas del sistema educativo y generar en ellas conciencia sobre la injusticia estructural del sistema educativo.

Esas fueron las estrategias utilizadas para lograr que se percibiera la urgente necesidad de implementar reformas y que esas reformas fueran realizadas con participación de la sociedad civil. De tal manera, llegamos a un intenso intercambio de borradores de resoluciones con el Ministerio de Educación de la Nación, en el que pudimos insistir con propuestas, rebatir argumentos de diferentes áreas del sistema educativo que naturalmente también eran consultadas (dirección de educación especial, de gestión privada, de educación técnica, títulos y certificaciones, etc.) e introducir los cambios que considerábamos fundamentales, todo ello procurando siempre -como guía para esos cambios urgentes y necesarios- que se miraran ya no los déficits ni las condiciones personales del alumnado, sino las barreras para el aprendizaje y la participación en las instituciones educativas y en el sistema educativo en su conjunto.

UN ANÁLISIS DE LA NORMATIVA: DIÁLOGOS ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL GRUPO ART. 24

La posibilidad de establecer un diálogo entre los estudios académicos de Mel Ainscow desde el campo de la Educación Inclusiva y las acciones dentro del movimiento social en términos de incidencia en el sistema educativo argentino tuvieron como efecto el avance hacia la regulación de prácticas más inclusivas en las normativas. Tal como anticipamos, tomaremos algunos aspectos de tres resoluciones del Consejo Federal de Educación para dar cuenta de cómo ciertos términos utilizados en un contexto dado pueden colaborar a producir prácticas que refuercen la exclusión educativa de personas con discapacidad, mientras que cuando son

recuperados desde la perspectiva de educación inclusiva producen y habilitan prácticas con un mayor grado de inclusividad.

Si bien las normas posteriores aprobación firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad incorporan términos como “inclusión”, “apoyos”, “barreras”, “participación”, los marcos desde los cuales se realizan producen efectos muy diversos en términos de las trayectorias educativas que habilitan o incluso prescriben para el estudiantado con discapacidad. El eje en el que nos centraremos está vinculado a si la norma sostiene una perspectiva basada en el modelo del déficit para regular las trayectorias educativas posibles en estudiantes con discapacidad, o si lo hace desde una mirada propia de la educación inclusiva, que parte de problematizar el análisis sobre los problemas en la educación: de situarlos en las características de los alumnos, se posan en las políticas, culturas y prácticas escolares.

UNA MIRADA DIVERSA SOBRE LAS BARRERAS: TENSIONES Y CONQUISTAS

No sólo algunos términos aparecen con diferentes sentidos en las tres normas analizadas, sino que encontramos que la categoría de “barrera” no aparece en una de ellas. Por ello nos centraremos en esta, ya que cobra un especial interés por dicha situación.

En la resolución 155 del CFE del año 2011, que organiza la estructura de la modalidad de educación especial, se recupera el término “barreras” en el apartado relativo a algunas definiciones tomadas directamente de la CDPD y de algunos documentos de la OMS, aunque luego se retoma en un párrafo dedicado a un compromiso progresivo y que incluye la “admisión (sic) en escuelas comunes y especiales”⁷⁵.

En dicho sentido se lee en el artículo 29:

Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a orientar para: (...) que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas de educación común y especial (...) ⁷⁶

De modo que en dicha norma convive el término de “barreras” con la organización de un sistema educativo que prevé la escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales. Asimismo, en la norma se vincula el análisis de las barreras de aprendizaje y participación con la posibilidad de ser admitido, continuar o egresar de una escuela común. Al mismo tiempo, prevé que esta admisión, continuidad y egreso se de en escuelas especiales. En este mismo sentido, el término “continuidad” implica como efecto la posibilidad de que un estudiante con discapacidad sea derivado de una escuela común a una especial en cualquier momento de la escolaridad. De hecho, normas de distintas provincias establecían que esos pasajes fueran decididos casi exclusivamente por los equipos docentes y profesionales de las escuelas comunes y especiales. Esta interpretación es reforzada por el artículo 19 de la resolución, donde se expresa que:

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad,

⁷⁵ Resolución 155 del Consejo Federal de Educación del año 2011.

⁷⁶ Resolución 155 del Consejo Federal de Educación del año 2011.

siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias⁷⁷.

La potencia de la categoría “barreras” dentro de la perspectiva de la educación inclusiva de Mel Ainscow, tal como aparece por ejemplo en el Índice para la Inclusión⁷⁸, supone subvertir la idea de problemáticas en los estudiantes para situarlas en las instituciones de educación común. En la primera edición en castellano de dicho material⁷⁹ se sostiene el abandono del uso del término “Necesidades Educativas Especiales” y se introduce el término “barreras al aprendizaje y la participación”, proponiendo centrar la mirada en las dificultades y limitaciones impuestas por las escuelas para la educación de su alumnado y no en las características de los sujetos de educación, perspectiva que es promovida por la categoría problematizada

Sin embargo, en la norma citada aparece mencionada en un contexto que prescribe la escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, pero también exclusivamente en escuelas especiales, sosteniendo como criterio o bien la “posibilidad” (¿de aprendizaje?) del estudiantado o bien, la vaga expresión “complejidad de la problemática”.

En esta línea la resolución 155 también señala en su artículo 34 que es función de la modalidad de educación especial para los niveles inicial, primario y secundario:

Garantizar trayectorias escolares completas de los/as niños/as con discapacidad en igualdad de condiciones, asegurando las configuraciones de apoyo que se requieran en función de la evaluación de las características del/la niño/a, el contexto y su familia.⁸⁰

En esta definición podemos reconocer al menos dos ejes problemáticos: uno es que los procesos educativos de un grupo específico, los estudiantes con discapacidad, son identificados como responsabilidad única de la modalidad de educación especial y los profesionales externos. No está clara la responsabilidad de las escuelas comunes ni del conjunto de actores, entre los que están incluidos los niños y sus familias, que constituyen el contexto de la comunidad escolar y social en general. Por otro lado, encontramos que lo que se entiende como “apoyo” deviene de una evaluación desde la modalidad de educación especial, de las características de los niños y sus familias. Nos preguntamos cómo entra el contexto escolar y las responsabilidades y funciones de las escuelas comunes, cómo entra la voz de los niños en pensar sus procesos educativos en términos de aprendizaje y participación y si es posible imaginar un modo de trabajo colaborativo y en red⁸¹ a partir de las prácticas que habilita o prescribe esta norma.

Indagando la resolución desde esta pregunta, nos encontramos con que más adelante, en su artículo 29, señala:

(...) que las políticas y acciones de la modalidad se desarrollen con el asesoramiento de los supervisores, de los equipos directivos, con la intervención de los docentes y con el apoyo y acompañamiento de los

⁷⁷ Resolución 155 del Consejo Federal de Educación del año 2011.

⁷⁸ T. Booth; M. Ainscow; K. Black-Hawkins; M. Vaughan & L. Shaw, *Index for inclusión* (Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002).

⁷⁹ T. Booth; M. Ainscow; K. Black-Hawkins; M. Vaughan & L. Shaw, *Index for inclusion...*

⁸⁰ Resolución 155 del Consejo Federal de Educación del año 2011.

⁸¹ M. Ainscow, “Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers”, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol: 1 núm. 2 (2016): 159-172 y M. Ainscow; D. Muijs y M. West, “Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances”, *Improving Schools*, Vol: 9 núm. 3 (2006): 1-11.

equipos técnicos educativos de todo el Sistema Educativo, así como con los aportes que puedan brindar los profesionales que atiendan a los/as niños/as o jóvenes fuera de la escuela, habilitando siempre la palabra de los padres y del/la alumno/a, a la hora de tomar decisiones relacionadas con dichas trayectorias.⁸²

Si bien parece avanzar sobre nuestra inquietud, la norma no es clara sobre los modos de trabajo de los equipos y, al mencionar el lugar de la voz de los estudiantes y sus familias, creemos que es necesario reparar en que el término que se usa para describir su incorporación es “habilitar”, reforzando, desde nuestro punto de vista, un conjunto de prácticas muy arraigadas en las escuelas que se vinculan con la no escucha o con la no validación de la voz de los estudiantes y sus familias. Es la escuela la que define si habilita o no la voz de estos actores, como si no tuvieran estatus de paridad en la interlocución.

Así, consideramos que en la resolución 155 continúa vigente una mirada desde el modelo médico de discapacidad que la entiende como un déficit propio del estudiantado, ubicando la posibilidad de aprendizaje en las características del alumnado sin referencia a los contextos institucionales y sociales en que se desarrollan los procesos educativos. En este sentido, las prácticas reguladas habilitan o directamente prescriben trayectorias escolares signadas por la exclusión, de lo que tenemos habida cuenta producto de las múltiples consultas de familias que el Grupo Artículo 24 recibe desde todo el país pidiendo asesoramiento.

Esta categoría central de la perspectiva de la educación inclusiva no es introducida en el año 2012 en la resolución 174 del CFE, que regula los procesos de evaluación y certificación del nivel primario. Esta norma tiene la particularidad de proponer modificaciones en los modos de evaluación y acreditación basados en investigaciones pedagógicas y didácticas que involucran una mirada problematizadora de una idea de fracaso escolar que ubica las causas en las características del estudiantado. Así, la norma regula procesos escolares con la intención de que las instituciones educativas asuman la responsabilidad sobre la enseñanza y construyan buenas condiciones para que todo el alumnado aprenda. Sin embargo, en ese “todos” no se incluye a los estudiantes con discapacidad, para los cuales se contemplan artículos específicos que tienen como efecto deshabilitar los avances en términos de inclusión exclusivamente para ese grupo, sosteniendo una mirada desde el déficit y situando los problemas en las características de los estudiantes en vez de en las condiciones institucionales de enseñanza.

Por ejemplo, cuando se plantea en el artículo 26 que:

Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes⁸³.

Se incorpora inmediatamente en el artículo 28 la siguiente acepción para estudiantes con discapacidad:

Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos

⁸² Resolución 155 del Consejo Federal de Educación del año 2011.

⁸³ Resolución 174 del Consejo Federal de Educación del año 2012.

técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea⁸⁴.

La norma continúa ofreciendo espacios segregados de educación basada en lo que define como “posibilidades” de los alumnos. Asimismo, la norma sostiene diferentes concepciones y modos de evaluación según se trate de la regulación de los procesos de evaluación en escuelas comunes o especiales, sin mencionar en ninguna parte del documento la idea de “barreras”. En las primeras, aun con cuestiones a mejorar, se establece una relación entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, donde tienen lugar las prácticas de evaluación como modo de acreditar aprendizajes al mismo tiempo que de informar y transformar las propuestas pedagógicas, tanto en términos de la enseñanza como de la organización escolar. En cambio, en el apartado que versa sobre la evaluación de los estudiantes con discapacidad desaparece la referencia a los contextos en los que los alumnos son evaluados y prima una mirada deficitaria sobre los mismos, asignando la consecución de aprendizajes a las capacidades de los sujetos independientemente de los procesos de enseñanza en los que hayan estado involucrados.

Considerando que la educación inclusiva es un derecho humano, y que el modelo del déficit produce procesos de exclusión escolar y formas de evaluación discapacitantes, las normas del sistema educativo que regulan los procesos de evaluación, certificación, promoción y acreditación tanto en términos de su función pedagógica, así como social, deberían ser revisadas considerando los aportes del campo de la educación inclusiva⁸⁵.

Para el caso de la resolución 311 del año 2016, el Grupo Art. 24 tuvo la oportunidad de participar del documento, gracias a su trabajo de incidencia, como ya hemos señalado. En este sentido, debido a la formación del Grupo en la perspectiva propuesta por Mel Ainscow, se hizo un esfuerzo específico para incorporar nuevamente en la normativa del Consejo Federal de Educación el término de “barreras”, entre otros, pero esta vez asociado a la perspectiva de educación inclusiva. En este sentido, se introdujeron modificaciones en los modos de comprender los procesos educativos que involucra ubicar la mirada sobre las barreras que las instituciones escolares despliegan sobre los estudiantes para identificarlas y eliminarlas. Así, por ejemplo, en los considerandos de la resolución se lee:

Que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a “ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto” (artículo 126, inciso e)⁸⁶.

Y en el artículo 15° se expresa:

En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y

⁸⁴ Resolución 174 del Consejo Federal de Educación del año 2012.

⁸⁵ M. Ainscow, “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos”, *Revista de Educación*, núm. 327 (2002): 69-82.

⁸⁶ Resolución 311 del Consejo Federal de Educación del año 2016.

didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad⁸⁷.

Las categorías no aparecen solo en los considerandos sino que cobran cuerpo en la parte dispositiva, generando consecuencias efectivas sobre los procesos escolares de los chicos. En esta norma, además, se logró la introducción de una mayor injerencia de las familias y de los propios estudiantes con discapacidad en los procesos escolares que los involucran, mediada por una mirada propia de la perspectiva de Ainscow que insiste en la necesidad de la participación de diferentes actores, entre ellos específicamente los propios estudiantes, para la construcción de espacios colaborativos de construcción de prácticas, culturas y políticas escolares más inclusivas. A esto sumamos la importancia de la participación de las personas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en ámbitos macro de las políticas educativas, como presentamos en este trabajo a partir de una reflexión sobre la producción de resoluciones en el ámbito del sistema educativo nacional.

Sin embargo, resulta necesario señalar que la norma es una sedimentación de los acuerdos, luchas y tensiones entre las propuestas de cada uno de los actores que han tenido la posibilidad de incidir en la misma. En este sentido, la resolución sostiene resabios de una mirada desde el déficit del estudiantado con discapacidad y contiene apartados que habilitan su escolarización en instituciones segregadas. Lo que consideramos valioso expresar es que, gracias a los procesos de incidencia del movimiento social desde una mirada propia de la perspectiva de la educación inclusiva, se pudieron incorporar un conjunto de aspectos que tienen consecuencias efectivas sobre las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad, habilitando su desarrollo en escuelas involucradas en prácticas, culturas y políticas más inclusivas. A este aporte, ciertamente posibilitado por el contacto de los referentes del Grupo con las producciones de Ainscow, sumamos el hecho de que ciertas modificaciones fueron posibles de ser introducidas debido a que el autor reviste un gran status en la comunidad pedagógica mundial y local. De modo que fueron posibles ciertos diálogos con diversos actores del sistema educativo mediados por la legitimidad de la producción de Ainscow.

REFLEXIONES FINALES/CONCLUSIONES

Sostenemos que los mismos términos pueden ser usados en la normativa educativa desde diferentes marcos conceptuales, el modelo médico o el modelo social de la discapacidad: uno lleva a la exclusión y otro a la inclusión. La resolución 311/16 inaugura un uso de las categorías bajo esta última perspectiva. Ello posibilita hacer avances desde un paradigma del déficit a un paradigma de educación inclusiva con una mirada más consistente dirigida al objetivo de incluir a todos y cada uno de los estudiantes.

En este sentido, para este capítulo definimos analizar algunos términos que constituyen categorías dentro de la perspectiva de Ainscow para analizar su uso, sentidos y efectos sobre las posibilidades de escolarización de estudiantes con discapacidad en las normas que regulan sus trayectorias educativas a nivel nacional. Presentamos cómo algunas palabras, por ejemplo, específicamente el término “barrera”, fuera de la perspectiva de educación inclusiva, tienen como efecto perpetuar la exclusión del estudiantado con discapacidad. Desarrollamos así un caso donde las organizaciones del Grupo Art. 24 pudieron hacer incidencia en un trabajo de vigilancia epistemológica del uso de las categorías desde los sentidos en producción de Mel Ainscow, teniendo como efecto la habilitación de prácticas más inclusivas en las escuelas comunes. Este pasaje fue posible por la incidencia del movimiento social que, apoyado en la perspectiva de

⁸⁷ Resolución 311 del Consejo Federal de Educación del año 2016.

Ainscow, pudo establecer un diálogo con el sistema educativo de modo de incorporar ciertas ideas que problematizan al modelo del déficit.

Sostenemos así que es necesario analizar los modos en que ciertos términos son introducidos en las normativas que tienen efectos sobre las trayectorias educativas de los diversos grupos de estudiantes, especialmente de aquellos más excluidos, para no debilitar la potencia transformadora de esas categorías dentro de la perspectiva de educación inclusiva.

Por último, resaltamos la potencia de seguir sosteniendo diálogos entre los movimientos sociales y organizaciones que se dedican a hacer incidencia en el sistema educativo y los aportes de los referentes del campo pedagógico-académico para sostener y traccionar el avance de los sistemas educativos hacia una mayor inclusividad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. "Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers". *Journal of Professional Capital and Community*, Vol: 1 núm. 2 (2016):159-172
- Ainscow, M. "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?". *Journal of Educational Change*, Vol: 5 núm. 4 (2004): 1-20
- Ainscow, M. "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos". *Revista de Educación*, núm. 327 (2002): 69-82
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. & West, M. "Promoviendo la equidad en educación". *Revista de investigación en educación*, Vol: 11 núm. 3 (2013): 44-56
- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances". *Improving Schools*, Vol: 9 núm. (2006): 1-11
- Ainscow, M. y Miles, S. "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" *Perspectivas*, Vol: 38 núm. 1 (2008): 17-44
- Barton, L. "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol: 25 núm. 1 (2011): 63-76
- Becker, H. S. *Falando da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. & Shaw, L. *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002.
- Cobeñas, P. "Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 99 Vol: 251 (2018): 132-147.
- Cobeñas, P.; Grimaldi, V.; Broitman, C.; Sancha, I. y Escobar, M. (Coords). *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad*. La Plata: EDULP. 2021.
- Constantinou, E. y Ainscow, M. "Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: perspectives from the inside". *Educational Action Research* Vol: 28 núm. 1 (2019): 4-11.
- Echeita, G.; Muñoz, Y.; Sandoval Mena, M. y Simón Rueda, C. "Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol: 8 núm. 2 (2014): 25-48.
- Echeita, G. y Ainscow, M. "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* núm. 12 (2011): 26-46.
- Oliver, M. "¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora?" En. Barton, L. (Comp). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata. 2010. 299-314.

Skliar, C. Del derecho a la educación a la ética educativa.
<http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf> (S/d)

Skrtec, T. M. "The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective". *Focus on exceptional children*, Vol: 18 núm. 7 (1986): 1-16.

“LOS ESTAMOS ESPERANDO”. APORTES DEL INDEX PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Claudia Leticia Peña Testa
Patricia Brogna**

“Los estamos esperando”⁸⁸

INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado a partir del Index para la inclusión, propuesta nodal de Both y Ainscow, ha sido el fundamento teórico, metodológico y político de acciones y demandas. El aporte del trabajo, reactuado, aumentado y corregido en sucesivas reediciones lo ha transformado en el referente de una propuesta que tiene en cuenta la complejidad de lo social, las demandas del movimiento de personas con discapacidad, las denuncias de los activistas de distintas regiones y las particularidades de los diferentes contextos.

El impacto que el amplio trabajo de Ainscow -tanto en este documento como en sus propuestas de políticas públicas e institucionales en sociedades multiculturales y con grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión- tendrá en las políticas nacionales e institucionales de educación superior de diferentes regiones, en especial de América Latina, es una incógnita por lo reciente QUE HA SIDO SU desarrollo. De la mano de las expectativas de jóvenes con discapacidad y de docentes de educación superior que “los están esperando” promueve una toma de conciencia que señala la vacancia, el espacio vacío y la preocupación por su ausencia. Sobre el análisis de algunos de los factores que configuran esta realidad de manera particular en México, desarrollamos el texto que compartimos.

ZONAS DE COHESIÓN SOCIAL: ENTRE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN

Los vínculos y la densidad del entramado social, la cohesión de los grupos o comunidades pueden analizarse desde diferentes perspectivas. Por un lado los conceptos de “redes sociales,” “sistemas de apoyo comunitario,” “apoyo social” (social support), o “recursos del entorno,” soportabilidad social o redes de soporte próximo dan cuenta de estos entramados distinguiendo su estructura, función, y grado de formalidad/informalidad.⁸⁹

“[L]os mecanismos de soportabilidad social se estructuran alrededor de un conjunto de prácticas hechas cuerpo que se orientan a la evitación sistemática del conflicto social. Los procesos de desplazamiento de las consecuencias de los antagonismos se presentan como escenarios especulares y desanclados de un espacio-tiempo. Estos permiten la aceptación, por parte del sujeto y la sociedad toda, de que la vida social ‘se-hace’ como un-siempre-así” (Ídem). “[O]peran ‘casi desapercibidamente’ en la porosidad de la costumbre, en los entramados del común sentido, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más ‘íntimo’ y ‘único’ que todo individuo posee en tanto agente social”.⁹⁰

⁸⁸ Frase mencionada por una profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante un curso de formación para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en nivel superior.

⁸⁹ Judith Pearson, “The Definition and Measurement of Social Support”, *Journal of Counseling and Development* Vol 64 núm. 6 (1986): 64.

⁹⁰ A. Scribano, A., 2005, “La Fantasía Colonial Argentina”, *Revista Rebelión* (24-10-2005). Disponible en <http://www.rebelion.org/noticias/2005/10/21683.pdf>

La naturalidad con que operan estos mecanismos de soportabilidad los hacen “invisibles”, sin embargo, al estar anclados en la costumbre y el sentido común también reconocen en esa misma naturalidad la idea del “no soportable”, del ajeno, de aquellos cuyos apoyos no conciernen al grupo.

Por otro lado, como ampliaremos más adelante, la identificación de diferentes “zonas de cohesión social”⁹¹ por las cuales pueden transitar sujetos o grupos reconoce zonas de inclusión, de vulnerabilidad, de exclusión o de desafiliación según la correlación entre el lugar ocupado en una división social del trabajo cada vez más precaria y la inscripción en redes sociales.

Desde una perspectiva macrosocial la desigualdad y la fragmentación profundizan y naturalizan brechas en la posibilidad de acceso a bienes y servicios de calidad, así como en el reconocimiento de derechos. Los escenarios post-pandemia, especialmente en América Latina, proyectan futuros sombríos.

Es en este contexto en el que la demanda de una educación superior que se transforme en un espacio de movilidad social, de desarrollo de proyectos de vida, de crecimiento y fortalecimiento de redes informales e institucionales que asuman como propios los requerimientos de apoyo adquiere la mayor importancia para grupos sistemáticamente excluidos del sistema educativo regular como son las personas con discapacidad.

DECONSTRUIR LA SEGREGACIÓN

La Inclusión educativa es un proceso que tiene una trayectoria multidimensional. Desde lo conceptual, por ejemplo, hablar de inclusión, conduce a visibilizar a aquellos grupos que han sido catalogados, etiquetados, estigmatizados bajo el argumento de su condición y que fueron desplazados y excluidos permanentemente hacia campos conceptuales en torno a la normalidad y a la diferencia, por mencionar algunos, generando con ello una discusión en el uso de estos conceptos en el ámbito educativo y social.

En otras palabras: aun cuando los criterios de división normal-anormal surgen de la <pura relación del grupo consigo mismo>, las marcas de la normalidad están siendo buscadas a lo largo de la Modernidad, en cada cuerpo para que, a cada cuerpo, después se le atribuya un lugar en los intrincados casilleros de las clasificaciones de los desvíos, de las patologías, de las deficiencias, de las cualidades, de las virtudes, de los vicios.⁹²

Desde este abordaje conceptual, la inclusión educativa se confronta de manera inevitable con la educación tradicional y las instituciones educativas como “los espacios” que se reconocen para el desarrollo de ésta. “Si la escuela existió siempre y en todas partes, no sólo está justificado que siga existiendo, sino que su universalidad y eternidad la hacen tan natural como la vida misma, convirtiendo, de rechazo, su puesta en cuestión en algo impensable o antinatural”.⁹³

El significado de la escuela y su dominación cultural serán los primeros muros que tendrán que ser derribados para poder construir la Inclusión Educativa.

⁹¹ R. Castel, *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado* (Buenos Aires: Editorial Paidós, 1996)

⁹² Alfredo Vega-Nieto, “Incluir para excluir” en *Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la diferencia*. En Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Ed). *Habitantes de Babel, Políticas y Poéticas de la Diferencia*. (Barcelona: Del Aguazul, 2001), 167.

⁹³ J. Verala y F. Álvarez Uría, *La maquinaria escolar en Arqueología de la Escuela* (Madrid: Ed. Piqueta, 1987), 13

Para ilustrar esta idea, se puede hacer referencia a *La Ratio studiorum*⁹⁴, que incide en la regulación del sujeto desde el espacio que éste ocupa y de las acciones que desarrolla.

Todo un conjunto de saberes van a ser extraídos del trato directo y continuo con estos seres encerrados desde sus cortos años que, día a día, se van convirtiendo cada vez más en niños; saberes relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, el establecimiento de niveles de contenido, la invención de nuevos métodos de enseñanza y en suma, el conocimiento de lo que hoy se denomina organización escolar didáctica, técnicas de enseñanza y otras ciencias sutiles de carácter pedagógico que tuvieron su comienzo en la gestión y el gobierno de los jóvenes.⁹⁵

Los espacios educativos no solamente han incidido en los saberes que debe apropiarse el sujeto, sino también quién participa y está en ellos, cómo se desarrollan y hacia dónde se dirigen, utilizando la homologación como un camino de construcción del propio sujeto.

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado.⁹⁶

En ese sentido hablar de Educación Inclusiva, cuestiona de manera implícita el tipo de educación que se ha vivido dentro de las instituciones educativas. Por un lado, la educación que no es una, sino que se ha dividido en “regular”, “normal” y “especial” que tiene su historia, sus propias lógicas, su sentido, sus saberes pero que no deja de tener a un destinatario diferente.

Al mismo tiempo, se me hace evidente que los dos adjetivos que se le añaden a la palabra Educación - Especial o Social- no son más que eso, adjetivos que tematizan en áreas separadas, cuestiones que nunca pueden ser reducidas a temas para el conocimiento y que no deberían ser tampoco abordadas separadamente, con esa parcelación reductora que las disciplinas del conocimiento imponen.⁹⁷

Concebir la idea de dos educaciones para los tipos de sujetos será uno de los argumentos que de manera permanente e inevitable conducirá a un conflicto en el campo de la Educación Inclusiva cuestionando la pedagogía, la formación docente, los saberes de quienes están dentro del aula y el proceso que tendrían que conocer para pensar en la educación como una sola.

El otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir, los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalearse sus principios con su sola presencia en las aulas.⁹⁸

⁹⁴ Documento que estableció formalmente el sistema global de educación de la Compañía de Jesús en 1599.

⁹⁵ J. Verala y F. Álvarez Uría, *La maquinaria escolar en Arqueología...* 26.

⁹⁶ Carlos Skliar y Jorge Larrosa, *Experiencia y Alteridad en la Educación* (Buenos Aires: Ed. Homosapiens, Flacso Argentina, 2016), 9.

⁹⁷ Nuria Pérez, *Escuchar al otro dentro de Sí*. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa, *Experiencia y Alteridad en la Educación...* 46.

⁹⁸ Nuria Pérez, *Escuchar al otro dentro de Sí*. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa, *Experiencia y Alteridad en la Educación...* 47.

A este respecto, diversas investigaciones⁹⁹ se centran en plantear a la inclusión como el proceso que reconoce el derecho a la educación donde la participación de todos y todas es fundamental.¹⁰⁰ De ese modo, la educación se debe concebir como un espacio que comparte una filosofía transversal entorno a la participación de todo el estudiantado. Dirigir las prácticas educativas hacia la diversidad confronta la lógica identitaria que funciona en la construcción de sujetos mediante dispositivos de homogeneización inherentes a las formas de ejercicio del poder normalizador¹⁰¹ y que sin duda se reconocen en los espacios educativos. Por tal motivo, este pensamiento conduce al replanteamiento no sólo del ámbito educativo, sino a todas las acciones que en él se entrecruzan, formas de enseñanza, modos de aprendizaje, concepción de la diversidad, entre otros.

La Educación Inclusiva se define como un proceso, pues toca transitar de una educación segregada a una educación que se dirija a toda la comunidad, que generará una observación de las prácticas de enseñanza, los materiales que se utilizan y fundamentalmente de las ideas en torno a este proceso educativo que impactarán en el desarrollo de las actitudes de toda la colectividad. Al plantear cambios y transformaciones será necesario adentrarse en cuestionar lo que se hace y cómo se hace. Incluso pasar de pensamientos e ideas preconcebidas de manera individual a dialogar y socializar sobre diversos temas. “Trabajar hacia la inclusión implica celebrar las diferencias de cultura, etnia, género, educación sexual, necesidades y habilidades con una visión más amplia de la inclusión que podemos reconceptualizar las aulas como microcosmos de nuestra sociedad cada vez más inclusiva.”¹⁰²

En este aspecto, Medina García aporta una definición sobre educación inclusiva que cita “La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme el derecho a la educación”.¹⁰³

La incidencia de la educación inclusiva sobre el planteamiento pedagógico y ético se relaciona no solamente con las prácticas que ocurren dentro de los ámbitos educativos, sino también con la propia percepción de la educación y la transmisión que se hace de esta a través de los diferentes participantes de la comunidad educativa. Como resultado de dicho proceso, la participación de las familias, el personal administrativo, la plantilla docente y los estudiantes serán sujetos activos en la transmisión de esta filosofía.

La estructura sobre la que estará cimentada la institución educativa tendrá que replantearse las concepciones de justicia que históricamente se han reproducido en la escuela, de manera que lo justo implicará darle a cada cual lo que corresponde en el sentido de garantizar el ingreso y la permanencia, identificando barreras y utilizando diversos ajustes para derribarlas.

⁹⁹ Toni Ignacio, “La diversidad como valor. La Educación Inclusiva como herramienta para la mejora de la Calidad Educativa”, *Revista Idea* núm. 45 (2016): 119-126 y José María Fernández, “Educación Inclusiva. Construyendo caminos para avanzar”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol: 11 núm. 1 (2017).

¹⁰⁰ Maria-Luise Braunsteneiner y Susan Mariano-Lapidus, “A perspective of Inclusion: challenges for the future”, *Global Education Review*, Vol: 1 núm. 1 (2014): 32-43.

¹⁰¹ C. Skliar y M. Téllez, Comunidad y alteridad. En Carlos Skliar-Magaly Téllez (ed.), *Conmover la Educación Ensayos para una pedagogía de la diferencia* (Buenos Aires: Ed. Noveduc, 2008), 254.

¹⁰² Maria-Luise Braunsteneiner y Susan Mariano-Lapidus, A perspective of Inclusion: Challenges... 37 “Working towards inclusion entails celebrating differences of culture, ethnicity, gender, sexual education, needs and abilities with a broadened view of inclusion we may re-conceptualize classrooms as microcosms of our increasingly inclusive society”.

¹⁰³ Esperanza Alcaín y Martha Medina García, “Hacia una Educación Universitaria Inclusiva: realidad y retos”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol: 11 núm. 1 (2017): 10.

De este modo, es como la creación del Index for Inclusion marca una ruta para generar sistemas educativos incluyentes.

*Index for Inclusion*¹⁰⁴ (2002, 2011, 2015) es un documento creado por Booth y Ainscow que pretende a través de indicadores generar una reflexión sobre todos los elementos que integran y conviven en la comunidad educativa para conducir a la práctica, los principios y valores que deben de caracterizar una educación para todas y todos. El desarrollo de conceptos como barreras al Aprendizaje y a la participación se atribuye a estos dos autores.

Con este fin, la escuela y los elementos que la integran, tienen responsabilidad en el proceso de aprendizaje que tiene el sujeto independientemente del nivel académico en el que se encuentre. Por lo tanto, identificar necesidades de apoyo y atenderlas, colocará a la persona en una posibilidad de igualdad de oportunidades para participar y desarrollarse. La Inclusión Educativa entonces, será un encuentro con la diversidad en todas sus formas, lo que nos llevará a la Inclusión Educativa como un concepto significativo en la medida en que todos los integrantes de la comunidad sean elementos que la enriquecen.

Lo anterior nos lleva a describir brevemente el proceso de inclusión educativa desde la dimensión documental, es decir, todos aquellos instrumentos internacionales vinculantes y no vinculantes que se generaron para incidir en una educación para todos y todas. En ese sentido, se destacan los siguientes:



Figura 1. Instrumentos internacionales vinculantes y no vinculantes. Elaboración propia

En resumen, las observaciones con las que contribuyen los instrumentos de la Figura 1 respecto a la educación son:

- a) El cambio en las políticas internacionales educativas para reconocer los derechos de las personas con diferentes condiciones que han sido excluidas de los sistemas educativos históricamente, entre ellos, los grupos de personas con discapacidad.
- b) La necesidad de que la educación se desarrolle dentro del sistema escolar general. En ese sentido, la insistencia de abandonar los sistemas segregados, diferenciados, separados dentro de la educación y el señalamiento del cambio que se debe realizar en el sistema para priorizar a la persona en su derecho a la educación.

¹⁰⁴ M. Ainscow, "Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol: 1 núm. 2 (2016): 159-172 y M. Ainscow; D. Muijs y M. West, "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances", *Improving Schools*, Vol: 9 núm. 3 (2006).

- c) La recomendación a los estados para que se comprometan a plantear acciones para avanzar en el ejercicio del Derecho a la Educación, entre las que se encuentran la financiación y la dotación de recursos indispensables para dicha transición.
- d) Entre los aportes fundamentales de algunos documentos internacionales y que serán retomados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en la definición de la discapacidad desde el modelo social y de derechos humanos, está el reconocimiento de barreras en el contexto que habrá que eliminar para garantizar el derecho a la educación de todo el estudiantado. En ese sentido, el acceso a la información, a la comunicación, al desarrollo de apoyos para el ingreso, la permanencia y egreso del sistema educativo de las personas con discapacidad, tendrá que ir acompañado de políticas que reconozcan y garanticen el derecho a la educación de todas las personas.

BREVE PANORAMA REGIONAL Y NACIONAL

Latinoamérica

De acuerdo con CEPAL en la Región latinoamericana y del Caribe, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad enfrentan barreras físicas, en el acceso a los materiales de aprendizaje, de presupuesto y actitudinales, principalmente. A raíz de la situación planteada a partir del COVID-19, el cambio a la virtualidad aumentó el rezago en las personas con discapacidad, sobre todo por la falta de acceso a la tecnología, una barrera más que se visibiliza y que no permite avanzar en procesos de educación inclusiva, pues los mismos docentes, no están preparados para esta transición en su enseñanza.

Si bien el cierre de las escuelas ha afectado a todos los estudiantes en general, en el caso de los que tienen discapacidad y de sus familias se advierten complejidades específicas. La interrupción de las actividades presenciales tendrá un efecto significativo en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, pues el apoyo de los equipos multidisciplinarios que guían sus actividades escolares no estará presente. Además, las rutinas de trabajo son esenciales para tener buenos resultados en materia de enseñanza, y esto no es fácil de implementar en el hogar.¹⁰⁵

En su estudio sobre educación superior inclusiva en países de Latinoamérica, Fajardo resume:

Se resalta que la construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad en las instituciones de educación superior en Iberoamérica es relativamente reciente; pero la implementación de esas políticas de Inclusión en las IES, no es fácil ni transparente y no siempre se tiene un correlato tangible en las prácticas educativas. A pesar de ello, se evidencia que hay esfuerzos encaminados hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, se resalta el esfuerzo y el impulso que se requiere para dar inicio al proceso en los últimos diez años, considerando que es bastante difícil lograr una participación mayor de los jóvenes con discapacidad en la Educación Superior al no garantizarse el acceso y la permanencia en los niveles previos, cuyo carácter progresivo funciona como filtro que paulatinamente impide el ingreso al siguiente nivel. La progresiva disminución de población estudiantil con discapacidad al pasar de un nivel a otro se maximiza en la educación superior que se muestra como el nivel más excluyente de todos¹⁰⁶.

¹⁰⁵ CEPAL, Informe COVID-19. Personas con Discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás (Santiago: CEPAL, 2021), 36.

¹⁰⁶ M. Stella Fajardo, "La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos", *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol: 11 núm. 1 (2017): 194.

En consecuencia, se puede observar que a nivel regional continúa vigente la necesidad cada vez mayor y más urgente de políticas y programas que eliminen barreras en el ámbito educativo para que los niños, niñas y jóvenes puedan ejercer el derecho a la educación que les corresponde.

México

En el caso de México, a pesar de incorporar su compromiso en documentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO 1994) además de haber sido uno de los impulsores de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el avance en este tema es aún muy lento. A pesar de que la legislación contempla la obligatoriedad de la educación desde el nivel básico al nivel superior, la proporción de población con discapacidad que asiste a la escuela de entre 5 y 29 años es 12 puntos porcentuales menor (46.8%) en comparación con las personas que no tienen discapacidad (59.1%). Al hacer el comparativo entre los grupos de edad y los grados de académicos del Sistema Educativo Nacional, se puede observar el mismo comportamiento.¹⁰⁷

Del llamado que el comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas realizó al **Estado parte** país en 2014, como resultados de las observaciones al primer informe presentado por México y que expresamente requiere: “Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación — primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares”, a la fecha sólo se ha cumplido en lo referente a un sistema de educación superior inclusivo a través de una reforma normativa que no se refleja en políticas ni en presupuestos federales.

EL INDEX COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE UNA REALIDAD COMPLEJA

Los tres aspectos claves que se señalan en el INDEX (cultura, prácticas y políticas) pueden analizarse en diferentes niveles y a distintas escalas, en la lógica de fractalidad que permite entender lo social en general y la discapacidad en particular en su interrelación sistémica.¹⁰⁸ Esta aproximación intersecciona niveles y factores visibilizando macro, meso y micro culturas así como macro, meso y micro prácticas.

Complejiza aún más el abordaje de la inclusión la perspectiva la propuesta de Castel¹⁰⁹ en el análisis de “zonas de cohesión social” permiten reconocer dentro de cada nivel, si esas

¹⁰⁷ INEGI, “Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre de 2019). Datos nacionales. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/discapacidad2019_nal.pdf

¹⁰⁸ Patricia Brogna, “La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”, En Patricia Brogna (Comp.), Visiones y revisiones sobre la discapacidad (México: Fondo de Cultura Económica: 2009), 157-187.

¹⁰⁹ “Existe, en efecto —se lo verificará en el largo término—, una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que “cubren” a un individuo ante los riesgos de la existencia. De allí la posibilidad de construir lo que yo llamaría metafóricamente “zonas” de cohesión social. Entonces, la asociación “trabajo estable/inserción relacional sólida” caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, como trataré de demostrarlo, la desafiliación. La vulnerabilidad

práctica, culturas y políticas de clasifican como incluyentes, vulnerabilizantes, excluyentes o desafiadoras.

Este análisis abreva de tres niveles sociales relacionados a la educación en general, y a la educación inclusiva en particular. En cuanto a la trayectoria socio-histórica, pasar de la exclusión “legitimada” a la inclusión como aspiración que repara la generación de discursos que sostienen subjetividades “ineducables” da cuenta de trayectorias sociales que -con avances y retrocesos- mantienen como objetivo la construcción de sociedades más justas y libertarias.



En el apartado “Mi prójimo es mi próximo” Castel señala la importancia de la pertenencia comunitaria y las influencias culturales para concebir al “prójimo” como un próximo, “lo que puede leerse en términos de proximidad social o geográfica” y de fraternidad¹¹⁰.

Si bien aún está pendiente valorar cómo los cambios en el sistema educativo hacia una cultura escolar inclusiva impactan en cambios meso y macroculturales que fomenten sociedades menos excluyentes y si bien son significativos -ante la profundización la crisis general y global producidas, como mencionábamos, por la pandemia- el debilitamiento de los lazos sociales y en el aumento de acciones de xenofobia y expulsión hacia ciertos sujetos- la frase “suéltelos, son

social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad”, R. Castel, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario* (Buenos Aires: Paidós, 1999), 13.

¹¹⁰ R. Castel, *La metamorfosis de la cuestión social* (1996): 43. <https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuestic3b3n-social.pdf>

nuestros vecinos” con la que personas de Glasgow defendieron a los migrantes aprehendidos por la policía de Escocia¹¹¹ da cuenta de un cambio social que si bien no es generalizado, es innegable.

Esa frase no puede más que resonar en ambos registros: la proximidad traducida en proxi-midad, en co-pertenencia, en aquellos que son (de los) nuestros, en la creación de un nosotros que resiste incluso ante un contexto tan adverso como el que se vive actualmente y que ha desbordado los discursos disciplinares o de grupos para ser asimilados e incorporados como parte de un nuevo sentido común.

Los niveles micro, meso y macro refieren a la escala del individuo (sujetos, escuela o institución educativa), de la relación entre individuos (entre grupos e instituciones educativas) y el contexto amplio de todos los individuos que en términos de Ainscow puede referirse como el nivel “dentro de las escuelas”, “entre escuelas” (en relación a sistemas escolares locales) y “más allá de las escuelas”.¹¹² Tanto las escuelas como los actores (estudiantes, profesorado, docentes, etc.) pueden ser analizados en cuanto a sus prácticas, culturales y políticas considerándola, como dijimos, en cuanto a su calidad incluyente, vulnerabilizante, excluyente o desafiliadora.

Al igual que la frase “son nuestros vecinos”, la expresión “los estamos esperando” demuestra un cambio disposicional a nivel de educación superior. Más lentamente ha avanzado el sistema de educación media superior donde, en el caso de México, se puede observar una ruptura en la oferta de una educación inclusiva de calidad que funja como puente hacia las instituciones de educación superior. Fortalecer esa oferta inclusiva en a nivel medio superior un también un pendiente.

REFLEXIONES FINALES

El panorama reseñado sobre la situación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad a nivel superior en México y América Latina tiene la intención de bosquejar el contexto desde el cual se valora la propuesta de Ainscow no sólo en los aportes conceptuales del INDEX y su potencial para plantear de manera compleja los niveles y factores que intervienen en la exclusión/inclusión de estudiantes con discapacidad a nivel superior, sino como herramienta metodológica que opere en los registros diagnóstico, proyectivo y prospectivo del sistema.

La apuesta de Ainscow considera los diferentes niveles y escalas: no solo micro, meso y macrosocial sino las escalas institucionales, entre escuelas y más allá de lo escolar en el contexto político. La apuesta por el diálogo entre los diferentes actores habilita la reflexión y permite apostar por la ruptura de esquemas excluyentes anquilosados y por la toma de conciencia intersubjetiva que permita modificar las prácticas y la cultura institucionales y sociales excluyentes y segregadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel, “Learning from differences. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges”. *Springer*, núm. 49 (2020): 123-134.
- Ainscow, Mel, “Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers”. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol: 1 núm. 2 (2016): 159-172.

¹¹¹ The Guardia, Glasgow protesters rejoice as men freed after immigration van standoff, En <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/may/13/glasgow-residents-surround-and-block-immigration-van-from-leaving-street>

¹¹² M. Ainscow, “Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers”, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol: 1 núm. 2 (2016): 4.

- Ainscow, M.; Muijs, D. y West, M. "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances". *Improving Schools*, Vol: 9 núm. 3 (2006): 1-11.
- Ainscow, Mel. "Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences". *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol: 6 núm 1 (2020).
- Alcaín, Esperanza & Medina García, Martha. "Hacia una Educación Universitaria Inclusiva: realidad y retos". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol: 11 núm. 1 (2017): 4-19.
- Booth, T. y Ainscow, M. *Index for inclusión*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva 2002.
- Braunsteiner, Maria-Luise y Mariano-Lapidus, Susan. "A perspective of Inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*". *Global Education Review* Vol: 1 núm. (2014): 32-43.
- Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social. (1996): 2016. <https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuestic3b3n-social.pdf>
- CEPAL. "Informe COVID-19. Personas con Discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás. Santiago. 2021.
- Fajardo, M. Stella. "La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol: 11 núm. 1 (2017): 171-197.
- Fernández, José Ma. "Educación Inclusiva. Construyendo caminos para avanzar". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Vol: 11 núm. 1 (2017): 1-3.
- INEGI. "Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre). Datos nacionales. 2019. Consultado en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/discapacidad2019_nal.pdf
- ONU. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. "Observaciones finales sobre el informe inicial de México". 2014. Consultado en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fCO%2f1&Lang=en
- Pearson, Judith. "The Definition and Measurement of Social Support". *Journal of Counseling and Development* Vol: 64 (1986): 390-395.
- Pérez, Nuria. "Escuchar al otro dentro de Sí". En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. *Experiencia y Alteridad en la Educación*. Buenos Aires: Ed. Homosapiens. 2016.
- Scribano, A. "La Fantasía Colonial Argentina". *Revista Rebelión*, Vol: 1 núm. 1 (2005): 24-10 Consultado en: <http://www.rebelion.org/noticias/2005/10/21683.pdf>
- Skliar, C. y Téllez, M. "Comunidad y alteridad". En Carlos Skliar-Magaly Téllez. (Editores). *Conmover la Educación Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Noveduc. 2008.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. *Experiencia y Alteridad en la Educación*. Buens Aires: Ed. Homosapiens. 2016.
- The Guardian. Glasgow protesters rejoice as men freed after immigration van standoff. 2021 Consultado en: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/may/13/glasgow-residents-surround-and-block-immigration-van-from-leaving-street>
- Toni, Ignacio. "La diversidad como valor. La Educación Inclusiva como herramienta para la mejora de la Calidad Educativa". *Revista Idea* núm. 45 (2016): 119-126.
- Vega-Nieto, Alfredo. "Incluir para excluir". En Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Editores). *Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la diferencia*. Madrid: Del Aguazul. 2001. 165-184.

Verala, J. y Alvarez, Uría F. *La maquinaria escolar en Arqueología de la Escuela*. Buenos Aires: Ed. Piqueta. 1987.

LA INCLUSIÓN A PARTIR DE LA PROPUESTA DEL INDEX Y EL TRABAJO DE MEL AINSLOW: INTERPRETACIONES, INTERROGANTES, OMISIONES Y RETOS

Rodolfo Cruz Vadillo

INTRODUCCIÓN

La diseminación de una obra implica no sólo la adición de nuevos marcos conceptuales y términos específicos a un determinado campo de conocimiento, en este sentido, supera por mucho la suma con otras gramáticas y comprensión de sus finalidades, refiriendo más bien a un complejo proceso de interpretación y traducción¹¹³, proceso que, en el devenir, en su puesta en acto, en su materialización, puede alcanzar matices muy particulares, al grado de mostrar a profundidad ciertas visiones y principios, no librándose de omisiones, simplificaciones y reducciones a lo expresado inicialmente. Foucault¹¹⁴ daría cuenta de una diferencia entre los fines expresados, en dicho discurso, frente a sus efectos, es decir, las formas y lógicas discursivas que, en el proceso de diferimiento, han aparecido para explicar determinada realidad. El interés en las últimas décadas por instaurar en México una educación que sea inclusiva se ha hecho visible a partir de varias propuestas de política, entre las que indiscutiblemente destaca la propia Declaración de Salamanca¹¹⁵, seguida por una variedad de documentos de todas las tonalidades, matices, alcances orientaciones y finalidades; instrumentos que posibilitaron articular significantes como la discriminación, la exclusión, la justicia, la equidad, la igualdad, en una misma formación discursiva, es decir, en lo que podemos denominar hoy por hoy, un principio de inclusión en educación.

Sin embargo, no cabe duda que todo discurso, para enraizarse en lo social, requiere forzosamente de las condiciones para su emergencia, de las posibilidades históricas, contextuales, políticas para su producción, este ha sido el caso del discurso de la educación inclusiva, el cual logró algunos procesos de interpelación/ transformación, principalmente en lo referido a la educación básica, en particular a un sector de profesores interesados en transformar sus prácticas educativas.

Es en este marco, donde el trabajo y producción de Mel Ainscow, emerge como una propuesta posible de cambio escolar. Sin embargo, habría que señalar que dicha visibilización fue operable a partir de un nuevo campo político-educativo, un contexto en donde la exclusión, discriminación y violencia, se antojaran más insoportables e intolerables. En otras palabras, una realidad que permitiera fijar los sentidos de la inclusión en cada acto, práctica, referente y situación educativa.

Para Hernández y Tobón,¹¹⁶ la Declaración de Salamanca en el año 1994, fue un hito que transformó la forma de mirar las estructuras escolares frente a una visión más amplia de lo educativo. Se podría decir que este documento marcó un antes y un después en torno a un discurso que posibilitaría pensar la diferencia y la diversidad en las escuelas desde otra racionalidad. Una mirada que deslizará el campo de intervención, pasando de la interrogación de los estudiantes, su funcionalidad, sus capacidades individuales y sus aptitudes, a otra en donde

¹¹³ S. Ball, "What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol: 13 núm. 2 (1993): 10-17.

¹¹⁴ S. Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (Bogotá: Siglo del Hombre, 2010).

¹¹⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España. Declaración de Salamanca. UNESCO. 1994.

¹¹⁶ H. Hernández y S. Tobón, "Análisis documental del proceso de inclusión en la educación", *Ra Ximhai*, Vol: 12 núm. 6 (2016): 399-420.

el contexto y sus relaciones fueran el centro de las preocupaciones y por ende transformaciones por venir. En cierto sentido, fungió como plataforma para un deslizamiento conceptual, posibilitando la reconfiguración del espacio, el ritmo, el tiempo, como la exterioridad que debía ser repensada, ajustada, adecuada, esto para permitir la presencia y existencia de la diversidad en las aulas y, por ende, en los centros escolares.

Sin embargo, cabría que señalar que un cambio en la práctica, en el sentido más amplio del término, no sólo puede ser pensada como la suma de acciones con arreglo a un fin determinado,¹¹⁷ sino como una racionalidad sustentada por una serie de dispositivos y tecnologías que permitan pensar las cosas y actuar en consecuencia¹¹⁸. Principios orientativos que superan por mucho la acción plenamente consciente de lo hecho, pues al descansar en determinadas formaciones discursivas, dan sentido, especificidad y concreción en una determinada realidad.

Este texto tiene como propósito aproximarse a la obra de Mel Ainscow haciendo énfasis en las ideas clave y propuestas que han sido recuperadas en el contexto mexicano. También está interesado en señalar algunas limitaciones sobre las interpretaciones y traducciones realizadas, sobre todo en lo que respecta a la visión del consenso que circula fuertemente en la obra, oscureciendo lo político, el conflicto y cierta negatividad existente en lo social; aspectos que sin duda son condición de posibilidad para trabajar desde democracias más plurales.

INDEX: DISEMINACIÓN DE UNA OBRA

La Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX) de Booth y Ainscow en el 2000 se presentó como un recurso para la concreción de la nueva racionalidad establecida, pasando de mirar al sujeto como campo de intervención, a interrogar los contextos y con ello las prácticas, culturas y políticas basadas en matrices de exclusión y discriminación.

Hernández y Tobón¹¹⁹ mencionan que el INDEX representó, a inicios del año 2000, un instrumento que se colocó en el horizonte de la posibilidad para llevar a cabo el cambio propuesto iniciado desde la propia Declaración de Salamanca. De cierta forma, visibilizó ciertas orientaciones a partir de algunas directrices, ubicando la inclusión en el plano de lo posible y objetivable. Cabe señalar que, si bien han pasado más de veinte años desde su incisión en el campo educativo, permitiendo con ello que hoy por hoy se puedan identificar sus usos concretos, además de los efectos de sus propuestas, y las interpretaciones y traducciones¹²⁰ que se han llevado a cabo a partir de su emergencia en el campo, todavía hace falta mucho que reflexionar sobre la temática, sobre todo en un contexto tan desigual como lo es el mexicano. Si bien, el INDEX es un documento que se construye desde un contexto europeo, su traducción a otros idiomas y su potencial innovador facilitó que sus principios se diseminaran a varias latitudes en el mundo. Sobre todo, su fuerza interpeladora fue más profunda en los contextos atravesados por la discriminación, la violencia y la exclusión. Tal fue el caso de México, en donde los nuevos aires “inclusivos” permitieron interrogar la maquinaria escolar, donde la segregación y la exclusión legítima, imposibilitaban pensar en una educación y escuela para todos, sin importar sus situaciones, condiciones y diferencias.

¹¹⁷ M. Weber, *Economía y sociedad* (México: FDE, 1987).

¹¹⁸ S. Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad. Razón...* y M. Foucault, *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

¹¹⁹ S. Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad. Razón...* y M. Foucault, *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio...*

¹²⁰ S. Ball, “What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol: 13 núm. 2 (1993): 10-17.

En este marco, el presente texto parte de un análisis de los efectos que la obra de Mel Ainscow ha tenido en las últimas dos décadas en México, reconociendo su centralidad y fuerza en la movilización discursiva de otras lógicas para pensar la escuela y la educación, pero también, sus puntos críticos, omisiones e incluso simplificaciones, las cuales pueden ser visibles, por un lado, en su obra magna que trabajó junto con Tony Booth, pero por otro, en las formas en que se ha interpretado y traducido en contextos concretos como es el mexicano.

USOS Y EFECTOS: ÍNDICE DE INCLUSIÓN

La obra de Mel Ainscow no podría reducirse sólo a hablar del INDEX, no obstante, lo que debe apuntarse es que dicho documento condensa su posicionamiento y visión frente a lo que debe ser lo educativo y lo escolar, y su tránsito hacia prácticas sustentadas en determinados valores inclusivos, esto sin mencionar que representa un texto obligado y multireferenciado por profesores e investigadores interesados en el tema.

Por una parte, en México, y seguramente en otras latitudes, su revisión ha sido importante en la medida que permitió pensar conceptual y simbólicamente lo que implicaba hablar de inclusión en la escuela, para muchos, contribuyendo con una nueva gramática cuya finalidad era servir de brújula y directriz para la mejora y cambio educativo, pero también como forma de hacer concreto y de colocar en estado objetivado lo que discursivamente parecía llevar a un cambio de paradigma y por ende a la transformación en las formas y lógicas organizativas de los centros escolares.

Lo que a continuación se presenta responde a una revisión de la literatura que intentó rastrear las referencias, menciones, traducciones y usos de la obra en el espacio mexicano. En este sentido, se analizaron algunas bases de datos como Scopus, JCR, Scimago, Elsevier, Web of Science, CONACYT, Redalyc y Latindex; utilizando las palabras equidad educativa, inclusión educativa/ educación inclusiva, discapacidad, diversidad funcional, educación especial, necesidades educativas especiales.

Una vez identificadas las fuentes bajo los criterios anteriores, se procedió a realizar un análisis de contenido sobre en qué documentos se hacía referencia a la obra de Ainscow y qué elementos conceptuales, ideas y propuestas se habían rescatado de sus textos. De dicha búsqueda se obtuvieron diecisiete fuentes que cubrían con las características antes expresadas. Cabe señalar que todos los textos fueron trabajos que se realizaron en México y que de una u otra manera han rescatado la obra del autor, ya sea como fundamentos teórico- metodológicos, como referente conceptual meramente, o como instrumento de transformación del espacio escolar.

La información obtenida se clasificó en tres dimensiones:

- Concepciones y fundamentos de la inclusión
- Referencia a la inclusión como políticas, prácticas y culturas
- Referencia al INDEX y utilización del mismo

En torno a la primera dimensión “Concepciones y fundamentos de la inclusión”, los trabajos dan cuenta, centralmente, de las aclaraciones conceptuales y clasificaciones que Ainscow (junto con otros autores como Echeita, Farrell y Tweddle, y Miles), expone sobre el concepto y definición de la inclusión, su diferenciación y multirreferencialidad, así como la complejidad de colocar en una sola oración una idea exhaustiva de lo que implica dicho significativo.

Uno de los textos que abren la revisión, está relacionado íntimamente con la Declaración de Salamanca y una crítica realizada por Ainscow. Pérez- Castro¹²¹ menciona que, a partir de las críticas realizadas, no sólo al documento, sino a sus alcances y grados de concreción en los diversos contextos, se inicia un ejercicio reflexivo y teórico acerca de cómo puede ser entendida la inclusión, pero, sobre todo, de qué elementos habría que demarcarse, diferenciarse y distinguirse.

Un llamado que ha sido fuertemente referenciado por los investigadores e interesados en el tema es la mención a la inclusión como forma educativa que supera por mucho la presencia de grupos vulnerables¹²². En los trabajos revisados, se puede ver, a partir de las premisas y énfasis de los autores, la intención de abrir el discurso de la inclusión, hacerlo en sí más incluyente y con ello demarcarlo de la propia educación especial. Una de las conclusiones evidentes en este punto y a partir de los usos e interpretaciones a la posición de Ainscow, es la complejidad que en sí misma encarna el signifiante “inclusión”, sobre todo en su puesta en acto en los espacios concretos como lo son las escuelas.

Por otra parte, están los textos que profundizan sobre la visión que, según Ainscow, debe ser predominante de la inclusión. Entender la inclusión como un proceso que va de las partes al todo y viceversa¹²³. Proceso que implica el encuentro dialógico entre los agentes, los interesados y el reconocimiento y oportunidad de participación sin que existan barreras de ningún tipo. Lo anterior sirve de antecedente para la segunda dimensión “Referencia a la inclusión como políticas, prácticas y culturas”. Si bien, esta propuesta se presenta de forma más profunda en el INDEX, es rescatada a partir de otros textos del mismo autor, en donde refuerza que el cambio hacia la inclusión se debe dar a partir de tres elementos centrales: las políticas inclusivas, las prácticas inclusivas y las culturas inclusivas¹²⁴. En este sentido, esta segunda dimensión representa una aproximación más concreta que va de los niveles más abstractos de pensar la inclusión, hasta terrenos más visibles, aunque no menos problemáticos. En esa línea, están los trabajos ubicados en la tercera dimensión y que refieren directamente al INDEX¹²⁵.

¹²¹ J. Pérez-Castro, “La inclusión de los estudiantes con discapacidades en dos universidades públicas mexicanas”, *Revista Innovación Educativa*, núm. 19 Vol: 79 (2019): 145-170.

¹²² A. Murillo, “La educación inclusiva para todos”, *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa*, Vol: 2 núm. 1 (2017): 44-51; H. Hernández y S. Tobón, “Análisis documental del proceso...”, D. Sevilla; M. Martín y C. Jenaro, “Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 25 (2017): 83-113; F. Rivera y J. Espínola, “Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz”, *Ra Ximhai*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 153-168; L. Méndez, “Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica”, *Revista EDUCAUMCH*, núm. 11 (2018): 115-127 y R. Cruz y M. Casillas, “El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad”, *Revista Electrónica Educare*, Vol: 20 núm. 2 (2016): 1-26.

¹²³ H. Hernández y S. Tobón, “Análisis documental del proceso...”, F. Garnique, “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Ra Ximhai* núm. 34 Vol: 137 (2012): 99-118 y F. Garnique, F. y S. Gutiérrez, “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, núm. 4 Vol: 9 (2012): 577-593.

¹²⁴ V. Vilchis y J. Arriaga, “Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México”, *Revista Educación*, Vol: 42 núm. 1 (2018): 1-18; R. Campa y C. Contreras, “Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia”, *Infancias Imágenes*, Vol: 17 núm. 1 (2018): 9-24 y R. Cruz, “Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana”, *Revista Reencuentro*, núm. 72 (2016): 151-178.

¹²⁵ Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva...; V. Vilchis y J. Arriaga, “Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior...”, S. Aquino; V.

Dichos textos representan el grueso de los artículos encontrados en comparación con las otras dimensiones. Cabe señalar que las referencias se centran principalmente en colocar al INDEX como un instrumento que es, ha sido y puede seguir siendo útil para las transformaciones de los espacios escolares. Con ello se acepta fuertemente la propuesta de Booth y Ainscow para entender la inclusión como la transformación de esas políticas, prácticas y culturas, pero sobre todo, la posibilidad de basarse en cierta racionalidad para llegar a ello.

Como ya es sabido, el INDEX facilita “caminar hacia la inclusión” a partir de un tipo de razón con arreglo a valores¹²⁶, donde la planificación, la evaluación y el diálogo representan los puntos nodales que deben estar articulados y emplazados en toda comunidad que busque ser inclusiva. En cierto sentido, el instrumento parte del supuesto que las acciones intencionadas fundadas en elementos axiológicos comunes pueden permitir el cambio en la educación. Sus principales armas están en los estilos de liderazgo, de gestión, de enseñanza y de organización que cierto colectivo pueda movilizar y alcanzar, en otras palabras volver a las escuelas organizaciones con cierta eficacia.

Cabe señalar que si bien los textos concuerdan con el potencial heurístico del INDEX, sólo en uno de ellos se encontró la utilización del mismo¹²⁷. Dicha investigación tuvo como propósito mostrar la validación de instrumento para medir las percepciones de inclusión educativa en educación superior. En este marco, el INDEX representó una base de la cual partir para la construcción de otras herramientas cuya finalidad también es avanzar hacia espacios más inclusivos.

De cierta forma, hasta este punto, se pueden reastrear las huellas de una propuesta, donde la educación para todos, la transformación de las prácticas, políticas y culturas, a través del aumento de la participación y el diálogo al interior de las organizaciones escolares, son una construcción referencial que circula constantemente en el campo de la investigación educativa en México. Sin embargo, la propuesta de Booth y Ainscow, no puede quedarse sólo en resultado interpretativo y al ejercicio de traducción que otras personas han realizado; mucho menos puede quedar en la mera síntesis llevada a cabo en un lugar y espacio histórico. Habría que mostrar también la propuesta construida desde la voz de la propia persona, haciendo énfasis en las diferencias, similitudes, desplazamiento, omisiones y reducciones, a los que se ha sometido en su diferimiento, pero también a las ausencias y sesgos propios de la obra.

En este sentido, a continuación, presentamos una revisión sobre la obra emblemática que Mel Ainscow elaboró junto con Tony Booth, la cual le ha valido el reconocimiento internacional y como se pudo ver, una serie de referencias y citas a su trabajo. El INDEX, si bien no es el único texto realizado por este autor, se puede decir que es el principal referente en donde se ha condensado su pensamiento sobre la inclusión.

García, y J. Izquierdo, “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 39 (2012): 1-21; I. García; S. Romero; S. Rubio; J. Flores y A. Martínez, “Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de Educación especial y regular en México”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol: 15 núm. 3 (2015): 1-17; R. Cruz y M. Casillas, “El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación... y N. Sánchez, “El currículo de la educación básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol: 10 núm. 4 (2012): 150-163

¹²⁶ M. Weber, *Economía y sociedad*...

¹²⁷ A. Álvarez; M. Santos y E. Barrios, “Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”. *Revista Sinéctica*, (2019): 1-21

CONTENIDO, SIGNIFICADOS Y POSIBILIDADES DEL INDEX

La propuesta de Booth y Ainscow¹²⁸ tuvo como propósito ser una herramienta y apoyo para los centros escolares y los agentes que en ellos intervienen. Cabe señalar que el texto que a continuación se analiza, es la 3ra Edición para España, cuya traducción estuvo a cargo de Gerardo Echeita (Consorcio para la Educación Inclusiva), Víctor M. Rodríguez, Ana del Pozo y Ana Belén Martín (FUHEM). Siendo la versión más conocida en México por estar en idioma español, además de su disponibilidad de forma gratuita en la web.

Para Booth y Ainscow¹²⁹, la inclusión es un proceso que no tiene fin, es decir, está en continuo fluir, donde la participación, la colaboración y la reflexión compartida se deben hacer presentes para posibilitar una serie de prácticas y acciones con base en valores inclusivos. En otras palabras, son los valores inclusivos el lugar y punto de referencia, el horizonte de plenitud donde se debe desembarcar para poder hablar de inclusión. Dichos valores deben ponerse en marcha, en acto, en acción y estar íntimamente relacionados con una lucha contra la exclusión y la discriminación que históricamente se han presentado como las principales barreras para el reconocimiento de la diferencia. También deben estar vinculados con el derecho a la educación y su cumplimiento desde una perspectiva situada, es decir, desde las relaciones establecidas entre y en los propios centros educativos.

Para Booth y Ainscow¹³⁰, la idea central es que, en la medida que se instauren los valores inclusivos, se dialoguen, se pongan en marcha, en esa misma medida se “avanzará” hacia espacios menos excluyentes. Cabe hacer una acotación en este punto sobre la lógica expositiva y transitiva hacia la inclusión. Lógica cuya mirada parece implicar una visión lineal y evolutiva, donde la existencia de cierta razón asociada al progreso, puede hacer caminar hacia una positividad que hará salir de las matrices de exclusión desde las cuales trabajan muchos centros escolares.

Para lograr materializar los valores inclusivos, es necesario la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas¹³¹. Las políticas tienen que ver centralmente con las formas de gestionar el centro escolar, con los reglamentos, con las lógicas organizativas, los liderazgos y otras formas de colaboración que pueden imposibilitar la instauración de un espacio considerado inclusivo. Las culturas, por su parte, refieren a las relaciones que se dan no sólo al interior de las escuelas, sino en los contextos mediatos a la misma. Con ello se hace referencia a las costumbres, creencias y miradas que conviven como exterioridad al centro educativo y que se hacen presentes en el mismo a partir de una serie de envíos y reenvíos simbólicos, sobre todo con la idea de lo que debe ser una institución escolar que pueda favorecer aprendizajes escolares, pero también, que logre establecer relaciones de solidaridad, responsabilidad y ciudadanía.

Por otra parte, las prácticas inclusivas se entienden en el INDEX cercanas al trabajo curricular y de enseñanza que se lleva a cabo en las instituciones, implicando todas las acciones concernientes al aparato escolar como son los procesos de aprendizaje, de evaluación, de recursos didácticos en general. Según Booth y Ainscow¹³² los valores inclusivos serán las directrices para la planificación y orientación de todo lo que deba realizarse en pensarse en la escuela. Si bien, según los autores, esto no implica que exista cierta inflexibilidad, pues el INDEX

¹²⁸ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando aprendizajes y la participación en los centros escolares* (España: OEI y FUGEN, 2001).

¹²⁹ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando...*

¹³⁰ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando...*

¹³¹ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando...*

¹³² T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando...*

tiene una visión abierta que posibilita el diálogo y el encuentro de diversos horizontes e identidades, los valores se han colocado y definido en el texto como los marcos de referencia posibles.

Tabla 1.

Valores inclusivos		
Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No – violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Fuente: Booth y Ainscow (2011, p. 26)

Como se muestra en la Tabla 1, los valores están clasificados en tres dimensiones, los que tienen que ver con las estructuras, los que refieren a las relaciones y los implicados con el espíritu. Si bien los autores reconocen que todos son importantes, dan centralidad y relevancia a los ubicados en la primera dimensión, es decir, colocan a la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad como los que se deben destacar más frente a los otros.

En el texto, la igualdad es entendida como igualdad de valor para todas las personas. Con ello se demarcan de posiciones teóricas de justicia como las que entienden a la igualdad como igualdad de oportunidades o como un ejercicio meramente distributivo de bienes. Aquí hay un énfasis en el reconocimiento e identidad de las personas, lo cual representa un bien simbólico de mayor importancia. Los valores orientados con los derechos, refieren a una visión de derechos humanos, donde lo central está en las relaciones con otras personas y el respeto a su dignidad. En esta misma línea, la participación es entendida como acción participativa y como participación en sí misma, donde el diálogo, la implicación y la aceptación pueden posibilitar el tránsito hacia procesos inclusivos, reconociendo la necesidad de repensar las posiciones de poder que posiblemente dificultan la instauración de dicho valor.

En este grupo también se encuentra el valor de respeto, el cual refiere al buen trato hacia las personas y del reconocimiento de las contribuciones que todos pueden hacer para con la comunidad¹³³. Esto último también representa otro valor en sí mismo, donde lo relevante es la instauración de relaciones de solidaridad, responsabilidad, ciudadanía e interdependencia global, por mencionar algunas.

Como se pudo observar, el punto nodal que articula la propuesta y discurso inclusivo tiene que ver con la presencia de valores inclusivos, los cuales servirán de directrices y orientaciones para ajustar las políticas, las prácticas y las culturas. En cierta forma representan el plano ideal de la inclusión, un espacio donde no haya cabida para ninguna exclusión. No obstante, habría que pensar si dicha persecución y lucha por alcanzar los valores solo requiere la voluntad colectiva, la apertura de las visiones y la tolerancia y aceptación de los demás o, cómo mencionaría De Souza¹³⁴, sólo representan formas de asimilación que no implican una justicia cognitiva, es decir, una articulación de saberes, incluso aquellos que no parecen estar cercanos

¹³³ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando...*

¹³⁴ B. De Souza, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010) y B. De Souza, *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio* (España: Morata, 2017).

a los valores inclusivos. La pregunta hasta aquí es sobre el ¿cómo se logrará la articulación de la pluralidad, sobre todo de la que de entrada no es cercana a todo lo dispuesto idealmente?

De forma genérica hemos intentado hasta aquí mostrar las ideas centrales contenidas en el INDEX y que reflejan visiones, perspectivas y, sobre todo la problemática teórica¹³⁵ y las formaciones discursivas¹³⁶ desde las cuales se ha emplazado la idea de inclusión en la obra. Ahora se hace necesario ajustar un poco la mirada crítica a lo expuesto, y tratar dar cuenta de algunos elementos que consideramos importantes analizar, cuestionar y reflexionar.

INDEX: ALGUNAS CRÍTICAS VISIBLES

Como ya se había apuntado en la sección anterior, el primer señalamiento a discutir es sobre la idea de cambio y transformación que es visible en dicha obra. Para los autores del INDEX, esta idea de cambio está asociada a una imagen de progreso y desarrollo, en otras palabras, un proceso que es evolutivo y, por ende, posee cierta linealidad. Si bien, se hace mucho hincapié en que la aplicación del instrumento no implica un no retorno a lo realizado, pues su dinamismo y flexibilidad posibilitan desandar los pasos dados y repensar las acciones, su principal limitación está en haber colocado ciertos lugares de llegada, como son, por ejemplo, determinadas formas de organización escolar basadas en la existencia de recursos simbólicos y materiales, lo cual desdibuja la importancia del espacio geográfico en el cual se encuentra la escuela y, con ello, se pierde de vista la desigualdad de inicio que aqueja a muchas instituciones escolares. En otras palabras, el posicionamiento epistemológico de los autores y que ha sido colocado en el texto, muestra a la inclusión como un ejercicio complejo, pero limitado a cierta simplicidad y visión de centro educativo, no mostrando lo geopolítico como una condición mínima para poder emprender transformaciones como las marcadas en el documento. Es simple en el sentido que se establece una relación entre el lugar donde se encuentran (diagnóstico de la institución) y el lugar al que debe llegar (valores inclusivos), lo cual reduce la condición dialéctica, contradictoria, compleja y conflictiva, del acto mismo. Cabe señalar que no es que se piense que los autores tengan una mirada simplista de la realidad, estamos seguros que, en su haber, se han encontrado con problemáticas que les han posibilitado tener una idea de la empresa inclusiva en toda su complejidad. Lo que se señala refiere a lo que ha sido posible declarar en el texto y con ello las limitaciones y retos que toda propuesta tiene al intentar traducirse desde otras realidades. Añadiendo también, el inevitable ejercicio de interpretación que toda lectura, atravesada con elementos históricos, políticos y culturales representa. Esto es lo que Foucault¹³⁷ llamaría los efectos, para diferenciarlos de las finalidades. Por ejemplo, las finalidades están ahí contenidas en un discurso que busca mejores espacios para vivir, sin embargo, los efectos se hacen presentes en las formas en que se acepta un tipo de ejercicio hermenéutico donde el texto entra en una relación con el lector, su mundo, visiones, ideologías, creencias, etc. En línea con lo anterior, hay una cierta visión positiva del cambio, a partir de elementos dialógicos que permitirán el consenso, la presencia del acuerdo, de los pactos establecidos y con ello de las relaciones amistosas. Relaciones que parecen basarse en el reconocimiento de las personas con igual valor y dignidad, pero que olvidan que eso no es suficiente en la medida que es necesario un cierto ejercicio distributivo de bienes simbólicos pero además materiales¹³⁸.

¹³⁵ L. Althusser y E. Balibar, *Para leer el capital* (Argentina: Siglo XXI, 2004).

¹³⁶ M. Foucault, *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

¹³⁷ S. Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado...*

¹³⁸ J. Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (México: Paidós, 2002).

De tal suerte que el reconocimiento de las identidades es un aspecto que no se puede negar como plataforma para caminar hacia espacios inclusivos, pero que dista mucho de ser suficiente si no viene acompañado de la igualación de las posiciones sociales¹³⁹. En este sentido, al parecer, la propuesta de Booth y Ainscow¹⁴⁰ ha omitido cuestiones muy problemáticas que son insalvables sólo mediante una mirada consensual, positiva y racional. Cuando se establece que el consenso llegará sólo mediante el encuentro de diálogo y con la instauración de ciertos valores, se asume que lo que estará en el centro será una capacidad racional, de cálculo, de planificación, cierta forma técnica que debe estar presente en todo intercambio, cuya naturaleza forzosamente tiende a constituir relaciones amistosas, y con ello, negar el conflicto en las mismas. Con base en lo anterior, lo que se omite en el INDEX y con ello se corre el riesgo de invisibilizarlo e inclusive negarlo, es la condición de lo político de las relaciones sociales. Para Mouffe¹⁴¹ lo político tiene que ver con el conflicto, con el plano decisional, con cierta negatividad existente en las relaciones sociales, que no se resuelve con un ejercicio de mero diálogo basado en cierta idea de razón humana. Lo político es expresión de la pluralidad, la cual posibilita activar prácticas y ejercicios democráticos. En el INDEX, al colocar los valores inclusivos, también se constituyen ciertos antagonismos, los cuales serán expresados en todo lo que no se considere valioso en cierto momento y época. Sin embargo, lo que no se puede observar es ese ejercicio micropolítico en torno a las diferencias que no caben en un proyecto inclusivo. Diferencias que son expresadas escasamente como contenidas en ciertas relaciones de poder y por ende pueden pasar como formas neutrales de proceder.

La tesis que queremos sostener en este punto es la no neutralidad de la acción inclusiva, y la acción política que representa. Por ejemplo, en el INDEX, las políticas se muestran como el resultado de los acuerdos y con la puesta en acto de liderazgos, estructuración de espacio y de relaciones, sin embargo, en la realidad, dichas decisiones y productos están sesgados por lo político, es decir, por las visiones, posturas, ideologías que no se agotan en simples formas de pensar, visiones y pautas de la razón humana. Representan también el encuentro dialéctico de sus contradicciones, del disenso, de la pluralidad que puede estar siendo aniquilada en el mismo momento que se tiene a un valor inclusivo como horizonte de llegada, como fin último. Para Kuhn¹⁴² el cambio representa un ejercicio de ruptura que de entrada es político, que tiene que ver con los consensos de la comunidad y que difiere por mucho de una linealidad evolutiva con aspiraciones teleológicas. Cambio que es posible a partir de la epistemología social¹⁴³ desde la cual se ha producido, es decir, de sus posibilidades de emergencia históricas y culturales. De tal suerte que sería necesario enfatizar, a modo de advertencia, el lugar que ocupa lo simbólico para dichos cambios y la insuficiencia de entender a las “culturas inclusivas” como meros espacios aproblemáticos de diálogo y consenso, permitiendo muchas veces que los procesos de asimilación se activen y la pluralidad se aniquile. Lo mismo sucede con la misma idea de “práctica inclusiva”, donde se confunde con el simple encadenamiento de acciones intencionales, con un hacer, una acción racional con arreglo a valores¹⁴⁴, invisibilizando los soportes extralingüísticos y discursivos que cada acto tiene, así como las traducciones e interpretaciones de estos¹⁴⁵.

¹³⁹ F. Dubet, *Repensar la Justicia Social* (México: Siglo XXI, 2010).

¹⁴⁰ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando aprendizajes y la participación en los centros escolares* (España: OEI y FUGEN, 2011).

¹⁴¹ C. Mouffe, *El retorno de lo Político* (Barcelona: Paidós, 1993).

¹⁴² T. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

¹⁴³ T. Popkewitz, “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305 (1994): 103- 137.

¹⁴⁴ M. Weber, *Economía y sociedad...*

¹⁴⁵ S. Ball, “What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol: 13 núm. 2 (1993): 10-17

En este sentido, habría que pensar la inclusión, no sólo desde una lógica del consenso, del diálogo, del acto amistoso, sino también desde la negatividad, en otras palabras, podría pensarse desde una idea de contención, por un lado, un ejercicio que funciona desde la lógica equivalencial¹⁴⁶, es decir, que permita la constitución de elementos que sean reconocidos en la pluralidad y que posibiliten, por lo menos momentáneamente, llegar a acuerdos; pero también la contención entendida como lucha, como la existencia de contendientes en donde hay relaciones de poder, está presente lo político y con ello el conflicto también identitario. Un juego de resistencias a la objetivación y subjetivación, a lo colocado como deseable, a la imposición simbólica.

REFLEXIONES FINALES

No nos cabe la menor duda que el INDEX propuesto por Booth y Ainscow¹⁴⁷, representa un instrumento de gran utilidad y concreción para poder realizar un desplazamiento hacia una escuela que pueda ser más justa, equitativa e inclusiva. Es claro que las ideas contenidas en la obra representan potentes reflexiones y modelos a seguir para realizar las transformaciones deseadas en el espacio educativo. Así, ha sido posible observar brevemente, cómo se ha diseminado la obra en algunos estudios en el contexto mexicano, haciendo visibles las traducciones e interpretaciones, las simplificaciones y los ejercicios de síntesis que se han elaborado.

Es de reconocer, como se ha señalado al principio del texto, que toda obra, en su paso por las miradas, en su devenir, en sus lecturas realizadas, tienden a entrar al juego hermenéutico y por tanto pareciera que empieza a separarse de su autor. En este sentido, hemos querido mostrar, en un primer momento, dichas lecturas, identificando los puntos fuertes e ideas clave que se han instaurado en el tema, intentando también, en un segundo momento, hacer un análisis del texto en primera persona, es decir, una lectura directa que permitiera visibilizar y contrastar los puntos expuestos, pero además, transitar hacia nuevas interrogantes y reflexiones.

Este marco analítico permitió cuestionar la problemática teórica desde la cual se ha pensado la inclusión, su perspectiva epistemológica, así como sus principales finalidades. Podemos decir que dicha orientación y posicionamiento no ha mostrado suficientemente, al menos en lo escrito en el INDEX, la existencia de cierta negatividad, de lo político como relacionado a la decisonal y lo conflictivo, elemento que está presente en toda relación humana y que da cuenta de otros elementos que no precisan cierta idea de razón o de sujeto racional. Habría que complejizar las dimensiones, pensar las políticas desde lo político, de la presencia de la diferencia también como acción política y por ende no neutral, con la finalidad de transitar a ciertas formas de igualdad que hoy por hoy se antojan imposibles¹⁴⁸.

REFERENCIAS

Álvarez, A.; Santos, M. y Barrios, E. "Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior". *Revista Sinéctica* (2019): 1-21.

¹⁴⁶ J. Derrida, "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas". Conferencia pronunciada en el College internacional de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre», el 21 de octubre de 1966 (La escritura y la diferencia) (Barcelona: Anthropos, 1989).

¹⁴⁷ T. Booth y M. Ainscow, *Guía para la educación inclusive. Desarrollando...*

¹⁴⁸ J. Butler y E. Laclau, *Los usos de la igualdad*. En S. Critchley y O. Marchart. *Laclau, Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 405-424) (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008), 405-424.

- Althusser, L. y Balibar, E. *Para leer el capital*. Argentina: Siglo XXI. 2004.
- Aquino, S.; García, V. y Izquierdo, J. "La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso". *Revista Electrónica Sinéctica*, núm.39 (2012): 1-21.
- Ball, S. "What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Vol: 13 núm. 2 (1993): 10-17.
- Booth, T. y Ainscow, M. *Guía para la educación inclusive. Desarrollando aprendizajes y la participación en los centros escolares*. España: OEI y FUGEN. 2012.
- Butler, J. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. México: Paidós. 2002.
- Butler, J. y Laclau, E. Los usos de la igualdad. En S. Critchley y O. Marchart. *Laclau, Aproximaciones críticas a su obra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2008. 405-424.
- Campa, R. y Contreras, C. "Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia". *Infancias Imágenes*, Vol: 17 núm. 1 (2018): 9-24.
- Castro-Gómez, S. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre. 2010.
- Cruz, R. "Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana". *Revista Reencuentro*, núm. 72 (2016): 151-178.
- Cruz, R. y Casillas, M. "El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad". *Revista Electrónica Educare*, Vol: 20 núm. 2 (2016): 1-26.
- Cruz, R. "Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional". *Revista Sinéctica*, núm. 53 (2019): 1-28.
- Derrida, J. "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas". *Conferencia pronunciada en el College internacional de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre», el 21 de octubre de 1966* (La escritura y la diferencia). Barcelona: Anthropos. 1989.
- De Souza, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. 2010.
- De Souza, B. *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata. 2017.
- Dubet, F. *Repensar la Justicia Social*. México: Siglo XXI. 2010.
- Foucault, M. *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2006.
- Hernández, H. y Tobón, S. "Análisis documental del proceso de inclusión en la educación". *Ra Ximhai*, Vol: 12 núm 6 (2016): 399-420.
- García, I.; Romero, S.; Rubio, S.; Flores, J. y Martínez, A. "Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de Educación especial y regular en México". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol: 15 núm. 3 (2015): 1-17.
- Garnique, F. "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar". *Ra Ximhai*. núm. 34 Vol: 137 (2012): 99-118.
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. "Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, núm. 4 Vol: 9 (2012): 577-593.
- Kunh, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. 2004.
- Méndez, L. "Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica". *Revista EDUCAUMCH*, núm. 11 (2018): 115-127.
- Mouffe, C. *El retorno de lo Político*, Barcelona: Paidós. 1993.
- Murillo, A. "La educación inclusiva para todos". *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa*, Vol: 2 núm. 1 (2017): 44-51.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia. España: Declaración de Salamanca. UNESCO. 1994.
- Pérez-Castro, J. "La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas". *Revista Innovación Educativa*, núm. 19 Vol: 79 (2019): 145-170.
- Popkewitz, T. "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", *Revista de Educación*, núm. 305 (1994): 103- 137
- Rivera, F. y Espínola, J. "Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz". *Ra Ximhai*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 153-168.
- Sánchez, N. "El currículo de la educación básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol: 10 núm. 4 (2012): 150-163.
- Sevilla, D.: Martín, M. y Jenaro, C. "Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 25 (2017): 83-113.
- Vilchis, V. y Arriaga, J. "Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México". *Revista Educación*, Vol: 42 núm. 1 (2018): 1-18.
- Weber, M. *Economía y sociedad*. México: FDE. 1987.

LAS ENSEÑANZAS DEL PROFESOR MEL AINSLOW EN MÉXICO. UN LEGADO QUE LLEGA A NUESTROS DÍAS.

**Eliseo Guajardo Ramos
Tania Matzi Gallegos Vega**

1. COLABORADOR EN LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A NIVEL GLOBAL

Mel Ainscow fue el director del “Proyecto UNESCO: Las Necesidades Educativas Especiales en el Aula”¹⁴⁹, desde el Instituto de Educación de la Universidad de Cambridge del Reino Unido, desde los años 90. Participó activamente en América Latina y extendió su actividad en China y en algunos países de África. Este proyecto se centraba en la capacitación y formación de docentes. Su influencia fue evidente en la “Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Especiales. Acceso y Calidad” auspiciada por la UNESCO en 1994¹⁵⁰ antes y después de esta convocatoria mundial. Esto se pudo apreciar en la colaboración con Rosa Blanco en la OREALC-UNESCO, con sede en Santiago, por poco más de una década de su gestión como especialista en Educación Inclusiva de la Región.¹⁵¹

Ainscow, ha seguido visitando países de América Latina, incluso, en otros continentes. Siempre dialogando sobre la práctica educativa en el aula con los docentes Su influencia en la Educación Inclusiva tiene un alcance global. Es el caso del INDEX que editó junto con Tony Booth de la misma Universidad de Cambridge, en varias ediciones y traducido a múltiples versiones idiomáticas.

2.- DE LOS AÑOS 90 A 2021, ENSEÑANZAS DEL PROFESOR MEL AINSLOW EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Sin duda el nombre de Mel Ainscow no es desconocido para México; por el contrario, es un referente cuyo trabajo ha impulsado el desarrollo de las políticas educativas con perspectiva de inclusión. Sus aportaciones a lo largo de estos años dan muestra de que es posible lograr mayor equidad en los centros escolares: dar a cada alumno lo que merece, lo que necesita.

Hablar del profesor Ainscow es también mirar hacia atrás; es recordar los primeros avances en materia de inclusión durante los años noventa con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtien, Tailandia¹⁵² cuyo objetivo era satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las niñas, niños, jóvenes y adultos; es hablar sobre la *Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* de 1994, donde se reflexionó sobre el rol de la educación especial. En las últimas décadas, la Organización de las Naciones Unidas ha comprometido a sus países miembro a construir educación de todos y para todos, invirtiendo en infraestructura y adoptando el principio de inclusión.

Desde los años noventa, el Profesor Ainscow ha sido generoso con su enseñanza hacia los actores educativos de distintos países y sus gobiernos, pues sostiene que uno de los

¹⁴⁹ UNESCO, Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad, Madrid, UNESCO, 1994).

¹⁵⁰ UNESCO, Conferencia Mundial de Salamanca sobre las necesidades...

¹⁵¹ Rosa Blanco y Cynthia Duk, “Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol: 13 núm. 2 (2019): 17-23.

¹⁵² UNESCO, Declaración de la Conferencia mundial de educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, UNESCO, 1990.

elementos más importantes para caminar hacia escuelas inclusivas es cambiar el pensamiento de quienes ponen en práctica estas ideas y que son ellos quienes marcarán el rumbo para que los espacios -en los cuales son facilitadores- permitan que todas y todos se sientan valorados, escuchados y tomados en cuenta.

El profesor Ainscow es reconocido internacionalmente por sus investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva; siempre de forma sencilla y clara, sus enseñanzas han llegado a cientos de maestras y maestros en nuestro país. A través de los múltiples viajes que ha realizado a distintas partes del mundo, ha recolectado y compartido experiencias que demuestran que no sólo los países desarrollados son capaces de consolidar sistemas educativos cada vez más inclusivos, pues son muchos los casos que demuestran que la innovación y eficiencia en el uso de recursos tiene mejores resultados que una mayor cantidad de recursos con poca estrategia. Cada escuela es un microcosmos, y todo cambio dedicado a una necesidad específica tendrá beneficios para la comunidad escolar en su totalidad, especialmente al considerar que uno de los aprendizajes fundamentales derivados de la convivencia es el poder valorar a cada una de las personas. Así, la educación que debe ofrecerse a niñas, niños y jóvenes debe ser de calidad y con equidad; la primera se refiere a la pertinencia de los contenidos, materiales accesibles que respondan a los requerimientos personales y estrategias para desarrollar habilidades de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven. La segunda, a la sensibilidad para responder a la diversidad del alumnado, partiendo tanto de las diferencias de origen como de las condiciones de cada persona para el aprendizaje, y no a pesar de ellas.

Para que todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, de origen étnico, emocionales, lingüísticas o cualquier otra puedan ejercer su derecho a una educación de calidad, resulta imperante transitar de una visión en la que las diferencias entre el alumnado son vistas como un problema, a otra en donde la diversidad es un valor en la formación integral de los alumnos en individual y de la comunidad en conjunto. Es decir, la inclusión y la equidad son un esfuerzo coordinado y consensuado, con beneficios a través de todo el espectro del aprendizaje. Bajo esta perspectiva entonces, el Sistema Educativo Nacional deberá ser capaz de brindar a todos y cada uno de sus alumnos las mismas oportunidades para recibir una educación en la que logren aprender y desarrollarse al máximo, de acuerdo a sus capacidades, habilidades, características, condiciones e intereses, dedicando esfuerzos especiales a remover las barreras que actualmente propician la exclusión de miles de estudiantes. Una de las herramientas de mayor impacto desarrolladas por el profesor Ainscow - en coautoría con Tony Booth- es el *Índice de Inclusión*¹⁵³ que sin duda ha definido los planteamientos teóricos y prácticos comprendidos por directivos, docentes, alumnos, personal administrativo y familias al formar parte de procesos de tránsito hacia la educación inclusiva. Lo anterior, comienza con la participación de todas y todos en la toma de decisiones en el ámbito escolar pues estos ambientes serán creados por cada uno de los actores y la acción coordinada influirá en la sensibilidad a la diversidad que tenga el centro. En el año 2017, desde la Secretaría de Educación Pública se implementó la iniciativa "Impulsar el tránsito hacia la educación inclusiva" cuyo principal objetivo fue: establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje así como el egreso de los alumnos con discapacidad y de los alumnos con aptitudes sobresalientes, garantizando que reciban una educación de calidad con equidad durante su tránsito por la educación obligatoria, removiendo o minimizando las barreras que los limitan en el sistema educativo¹⁵⁴.

¹⁵³ Tony Booth y Mel Ainscow, *Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Bristol UK: UNESCO, 2000).

¹⁵⁴ Secretaría de Educación Pública, *Modelo Educativo equidad e inclusión* (Ciudad de México: SEP, 2017).

Para lograr este objetivo, se inició en agosto del mismo año una etapa piloto en 21 entidades federativas. Dichas entidades son: Aguascalientes, Baja California Sur, Ciudad de México, Campeche, Chihuahua, Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Veracruz, Yucatán y Zacatecas, con la selección de 200 escuelas primarias de educación básica y 50 planteles de educación media superior cuyo trabajo sería un referente para otros centros educativos, con énfasis en tres áreas clave: **cultura, políticas y prácticas** partiendo de las siguientes ideas bajo el enfoque de experiencias demostrativas:

- En educación no se parte de cero, siempre hay un camino recorrido, una experiencia desde la cual avanzar.
- Hay diversas y valiosas experiencias escolares orientadas a la innovación que son poco conocidas y aprovechadas para impulsar las prácticas educativas a nivel nacional.

Para cada nivel educativo se diseñaron dos modelos los cuales contemplaban crear paulatinamente las condiciones necesarias para que los alumnos con discapacidad y los alumnos con aptitudes sobresalientes reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria, en ambientes escolares pacíficos, sanos e incluyentes.

Ambos modelos comprenden:

- Eliminar las barreras para el acceso, la permanencia, la participación el aprendizaje, y el egreso de TODOS los estudiantes.
- Crear ambientes escolares pacíficos sanos e incluyentes
- La formación inicial y continua de los docentes.
- La creación de comunidades educativas incluyentes.
- Transformar la infraestructura, el equipamiento, los materiales educativos, y la tecnología necesarios para eliminar barreras.

Para implementar una perspectiva inclusiva en cada centro y evaluar los avances, se utilizó la “Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”, documento basado en el INDEX, traducido y adaptado en España por Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval¹⁵⁵. Con el afán de contar con un diagnóstico certero sobre qué tan inclusivos son los centros escolares, se implantó un instrumento basado en dicha Guía, el cual se fundamenta en 3 dimensiones:

1. Crear Culturas: Esta dimensión se refiere a la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, es decir, la creación de ambientes de aprendizaje en los que se acepta y valora a todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, reconoce que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: docentes, estudiantes, familias, y que éstos deben transmitirse a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios y valores establecidos, serán lo que guíen las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas.
2. Establecer Políticas: sostiene que los centros educativos deben trabajar por la elaboración de políticas que aseguren que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando

¹⁵⁵ T. Booth and M. Ainscow, *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition) (Bristol: Centre for Studies in inclusive education (CSIE), 2011).

todas las decisiones, y organizando los apoyos para atender la diversidad, tanto en el ámbito de gestión de los recursos como la gestión pedagógica al interior del aula, con el fin de que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, organizar apoyos necesarios para atender a la diversidad, cubriendo desde la disponibilidad de recursos didácticos hasta la participación en todos los aspectos de la escuela o plantel.

3. Desarrollar Prácticas: significa implementar un constante proceso de mejora a la forma de enseñar y la dinámica del aprendizaje, de modo que ambos sean sensibles a la diversidad y permitan la completa participación de todos los educandos y educadores. Además, deberá promover espacios de expresión en los que se reflexionará sobre la diversidad humana para permitir que se tenga en cuenta el conocimiento y perspectiva de cada uno de los educandos y educadores.

Estas dimensiones señalan la importancia de comprender que la inclusión es un proceso y no un fin. Es decir, no se trata de lograr determinados objetivos como fin último, sino de una búsqueda interminable de distintas formas de responder a la diversidad que cada escuela enfrenta, por tanto, no existe una sola fórmula y la principal clave es fomentar entre todos los actores educativos la *corresponsabilidad* y la *coparticipación*.

Este proceso de diagnóstico es en sí mismo el primer paso para crear una cultura de inclusión, que poco a poco progrese hacia las prácticas y las políticas educativas¹⁵⁶.

Hoy en día esta guía es un referente para muchas escuelas cuyo objetivo es convertirse en espacios para todas y todos, donde las niñas y los niños sean tomados en cuenta, la enseñanza pueda desarrollarse con flexibilidad y su voz sea escuchada y valorada sin importar edad, sexo, religión, condición social, origen, etc. Cuando los directivos deciden aplicar esta herramienta bajo un proceso ordenado, necesariamente beneficiará a los aspectos sociales y emocionales inherentes a la formación de ciudadanos con conciencia social, responsabilidad y solidaridad.

Inclusión es replantear los paradigmas educativos que han influido en la creación de los sistemas locales, nacionales e internacionales, partiendo de preceptos culturales íntimamente relacionados con las políticas y las prácticas educativas. Se trata entonces de que la interacción de estos tres elementos genere círculos virtuosos en pro de la equidad, que asegure una mejor calidad de vida para todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Esta nueva cultura significa una sociedad que reconozca y valore la diversidad como una fortaleza, como el fundamento para la convivencia social que garantiza el respeto a la dignidad del individuo, a sus derechos, a la autodeterminación, a la contribución a la vida comunitaria, y al pleno acceso a los bienes sociales.

La iniciativa "Impulsar el tránsito hacia la educación inclusiva" también incluyó

- Serie de libros para profesionalizar a las y los docentes
- Jornadas académicas y talleres
- Recursos informativos digitales
- Concurso nacional de experiencias demostrativas
- Gira por la inclusión (consistió en visitar 14 entidades federativas para profesionalizar a docentes en temas de derechos humanos y aplicación de la "Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" en coordinación con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)¹⁵⁷.

¹⁵⁶ T. Gallegos y S. Frech, "Inclusión y Equidad en el Nuevo Modelo Educativo", *Revista de la administración pública* Vol: LIII núm. 1 (2018): 77- 86.

¹⁵⁷ T. Booth and M. Ainscow, *Index for inclusion: developing...*

- Convenios de colaboración con distintas instancias nacionales e internacionales como EUROSOCIAL para combatir el acoso escolar.

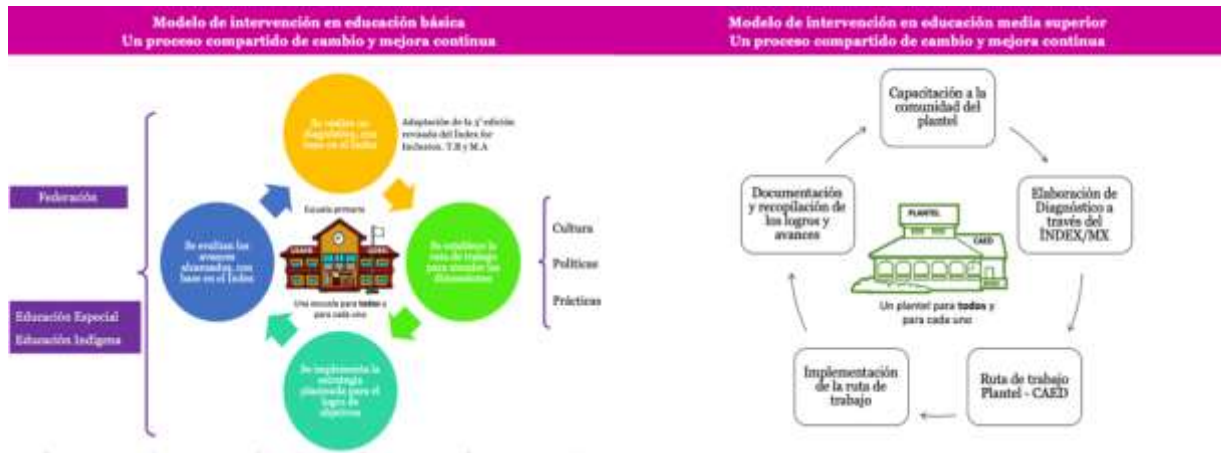


Figura 1. Modelos de intervención en educación básica y educación media superior¹⁵⁸:

La meta a largo plazo de estos modelos es avanzar hacia una educación inclusiva en el país. Su implementación deberá ser un esfuerzo sostenido de largo plazo, a fin de que entre 2025 y 2030 todas las escuelas del país sean incluyentes y libres de acoso escolar.

Algunos de los retos y desafíos serán: consolidar el modelo en todas las entidades federativas, documentar las experiencias demostrativas, sumar a más centros escolares y armonizar la política educativa en el marco de la inclusión.¹⁵⁹

La pandemia por COVID-19 trajo grandes retos a los sistemas sociales y políticos de todo el mundo, en educación demostró que los modelos escolares vigentes requieren de la flexibilidad curricular e innovación didáctica necesaria para adaptarse rápidamente a condiciones cambiantes, sin descuidar los estándares de calidad que rigen. Las escuelas, como la vida, siempre representarán nuevos retos y desafíos, tendremos que tener la mente abierta para poder enfrentarlos, encontrar nuevas formas.

Con la inclusión ganamos todos, un alumno que construye sus valores a través de los cimientos de una educación básica en la que todas las personas están representadas y son partícipes, será un ciudadano consciente, interesado en el bienestar de todas y todos, empático y responsable. Será un adulto que fue escuchado y valorado en su centro, y por ello tendrá la capacidad de ser un ciudadano que participe en pro de su comunidad¹⁶⁰

Las aportaciones del profesor Mel Ainscow no han impactado únicamente en la educación básica y media superior de nuestro país, resulta entonces interesante y muy valioso, conocer los avances que se tienen en materia de inclusión en la educación superior.

¹⁵⁸ Elaboración propia, presentada en reuniones con Autoridades educativas de 21 entidades federativas que participaron en el piloto.

¹⁵⁹ Secretaría de Educación Pública, *Modelo Educativo Equidad e Inclusión* (México: SEP, 2017), 115-133

¹⁶⁰ L. Barton, (Comp), *Superar las barreras de la discapacidad* (Madrid: Morata, 2008).

3. ENSEÑANZAS DEL PROFESOR MEL AINSCOW EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Las Universidades en México, se encuentran enfrentando la demanda de matrícula de estudiantes de todas las discapacidades; incluyendo la intelectual y del espectro autista, que no se considera una discapacidad en sí misma, pero sí con consecuencias de restricción en el campo de la educación. La presencia de esta población en condiciones de vulnerabilidad requiere de manera urgente del reconocimiento de la Educación Superior, misma que ha estado limitada para desarrollar estrategias que den la mejor respuesta posible en los ámbitos académicos y recursos complementarios.

Los escasos precedentes que existen son: la UNAM quien tiene mayor experiencia, sin embargo, su respuesta está dispersa y desconectada entre sí. La Asociación de profesionales de entre los docentes, denominada Centro de Atención a las Personas con Discapacidad (CAD), que hace trabajo sistemático y voluntario. Han hecho una réplica de los pioneros que integraron estudiantes con discapacidad en la Universidad de Berkeley, en los años 70s del Siglo XX¹⁶¹



Figura 2. Protocolo de ingreso a la universidad. Elaboró, Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM.

Actualmente, se ha sumado la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a las ya existentes, como la Facultad de Filosofía Letras -con Pedagogía-, Trabajo Social, Arquitectura y Psicología, y que está haciendo esfuerzos en alianza con la Comisión de los Derechos Humanos de la propia UNAM. Cuya intención es crear una red nacional de universidades que atienden esta problemática de forma muy heterogénea. Otra Universidad que cuenta con una normativa académica y de servicios es la Universidad de Tlaxcala, tiene una Licenciatura en Educación Especial y un Posgrado en Inclusión Educativa, con vínculos de investigación con la Universidad de Almería, España.

¹⁶¹ E. Guajardo, *La educación inclusiva en la enseñanza superior* (Cuernavaca: Edición Académica Española, 2017).

Así como un Centro de Atención para apoyar a los estudiantes con discapacidad de toda la universidad. Las más avanzadas son, sin duda, las Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Por ejemplo, la Universidad de Santa Catarina, Nuevo León y la Universidad Politécnica de Santa Rosa de Jauregui, Querétaro. Estas han tenido éxito en sus esfuerzos dentro del propio modelo educativo de formación de técnicos superior universitarios, así como en licenciaturas e ingenierías. Tienen un seguimiento de egresados y bolsas de trabajo en las que realizan la colocación de egresados con discapacidad. Extienden la inclusión educativa a través de la certificación que ofrecen a través de un diplomado muy bien estructurado que imparten al subsistema de Tecnológicas y Politécnicas.

Otro ejemplo es la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). En 2013, la UAEM aprobó la creación de un Programa Universitario para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, dependiendo del Consejo Universitario. Mismo, que en 2019 se configuró como Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (UIEAD), que actúa como instancia asesora y de acompañamiento, de forma transversal en toda la Universidad y dependiendo ahora de la Rectoría.¹⁶²

En 2020 la UAEM cuenta con 86 estudiantes con discapacidad; 51 en nivel licenciatura y 35 en 7 de sus 10 preparatorias. De todas las discapacidades: sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión, discapacidad motora e intelectual, incluso, 4 estudiantes en condiciones con espectro autista. Éstos, en 19 Unidades Académicas de las 35 con las que cuenta la Universidad de cerca de 40 mil estudiantes. Y para la convocatoria para 2021-2022, hay 20 aspirantes con discapacidad, 13 para nivel licenciatura y 7 para preparatoria¹⁶³.

El nuevo Estatuto Universitario que entró en vigor en febrero de 2021¹⁶⁴, ya tiene un enfoque inclusivo, ya que especifica la aplicación de Ajustes Razonables para la Igualdad de Oportunidades para los estudiantes con discapacidad. Contaba ya en 2020 con la vigencia del Reglamento de Ingreso, Revalidación y Equivalencia¹⁶⁵ en el cual señala que los aspirantes aplicarán el examen CENEVAL con Ajustes Razonables y Ayudas Técnicas en función de cada discapacidad. Lo mismo, los cursos propedéuticos de selección aplicarán siempre y cuando estén diseñados con Ajustes Razonables, según lo tomen aspirantes con discapacidad. Recibirán el acompañamiento en su permanencia y en las evaluaciones para la promoción de cada uno de los cursos, desde la UIEAD.

La normatividad de la UAEM, especifica su acompañamiento en los Lineamientos para Ajustes Razonables y Ayudas Técnicas a personas jóvenes que aspiran a ingresar, revalidar o solicitar equivalencias de estudios de tipo Medio Superior y Licenciatura que se implanta en la UAEM¹⁶⁶ Así como los Protocolos de Actuación para el proceso de asesoría y acompañamiento a las Unidades Académicas que tienen estudiantes con discapacidad de la Universidad¹⁶⁷

Ya ha habido egresados con discapacidad intelectual de la Facultad de Ciencias del Deporte, con Asperger de la Facultad de Biología, con síndrome de Tourette de la Facultad de

¹⁶² Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Reglamento general de ingreso, revalidación y equivalencia (Cuernavaca: Órgano Oficial Universitario Adolfo Menéndez Samará, Año XXVI, núm. 112, 2019.

¹⁶³ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Estudiantes con discapacidad en el nivel superior hasta junio 2020. Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. www.Unidad para la inclusión educativa y atención a la diversidad - Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

¹⁶⁴ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Acuerdo por el que se reforma de manera integral el estatuto universitario, Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, Año XXVI, núm. 116, 2021.

¹⁶⁵ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Reglamento general de ingreso, revalidación...

¹⁶⁶ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Reglamento general de ingreso, revalidación...

¹⁶⁷ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Reglamento general de ingreso, revalidación...

Nutrición, con discapacidad motora de las Facultades de Psicología y Comunicación Humana, y tres alumnos Sordos -usuarios de Lengua de Señas Mexicana (LSM)- de la Facultad de Artes. Para el caso de los Sordos, todos cuentan con un intérprete (ILSM) en cada una de las aulas donde están inscritos, por parte de la UIED de la Universidad.

La UIEAD se coordina con el Cuerpo Académico: Estudios Transdisciplinarios sobre grupos Vulnerables para una investigación apoyada por CONACyT, denominada “Diseño e intervención de una estrategia de Educación Inclusiva, centrada en las Unidades Académicas de la UAEM”. Se inscribe este proyecto en la búsqueda para la innovación de la inclusión educativa, procurando en todo momento el principio *pro persona* con discapacidad, para que éste se adapte mejor al ámbito donde se forma y desarrolla, educativamente. Es el entorno el que debe cambiar por la persona o las pocas personas que están en proceso de inclusión. Se trata de un cambio de cultura universitaria. Que es de lo más complejo y que como institución educativa se debe respetar dado el marco jurídico del más alto nivel, según el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y que se armoniza a la par con Tratados Internacionales vigentes y suscritos por el Estado Mexicano.

La aplicación del Index¹⁶⁸ es sumamente estratégica para esta investigación con intervención aplicada. Ya se han realizado en diversas tesis en la Maestría de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (PNPC-CONACyT, Facultad de Comunicación Humana, UAEM, 2008-2021). Es el de Mauricio Miguel Gutiérrez, en un estudio en la Facultad de Artes, en el que seleccionó a los docentes para su estudio y los cuestionarios INDEX susceptibles de medición para esta población; otra tesis, la realizó Alondra Marina Álvarez-Rebolledo. Aplicó el INDEX a estudiantes de Artes y de Psicología, un análisis comparativo sobre los indicadores de inclusión, en ambas unidades académicas ha habido estudiantes con discapacidad; Anselmo Vázquez Vázquez, aplicó el Index a estudiantes, docentes y trabajadores de la Facultad de Comunicación Humana. Todas estas aplicaciones del Index en la UAEM no han tenido una intervención con base a los resultados diagnósticos. Se trata ahora de realizar estudios sobre indicadores de inclusión que arroja el INDEX e intervenir.

La forma de realizarla es dando a conocer a los actores de cada Unidad Académica los resultados del índice de inclusión en un Taller para deliberar con ellos y llegar a acuerdos colegiados para establecer un Plan de Acción que mejore los índices de inclusión, ya sea en alguna de las dimensiones medidas: Cultura de la inclusión, Políticas de la inclusión o prácticas de la inclusión. Así como en cuáles de los actores considerados iniciar primero, ya sea en los estudiantes, en los docentes o en los trabajadores.

Pero antes de realizar un Plan o Programa de Inclusión en la Unidad Académica correspondiente, podríamos comprobar la hipótesis: si es que el índice de inclusión es mayor en las Unidades con presencia de estudiantes con discapacidad, por encima del índice logrado en las Unidades sin estudiantes con discapacidad.

Desde luego que este análisis comparativo se hará con base al tamaño de las muestras de las Unidades con estudiantes con discapacidad y las Unidades sin estudiantes sin discapacidad. Cálculo que se realiza desde el inicio y antes de la aplicación del Index para obtener el índice de inclusión y la comprobación de la hipótesis inicial. Que debieran dar un resultado inversamente proporcional entre ambas hipótesis.

Se hace relevante analizar el índice de inclusión en las unidades académicas de la UAEM, en las que han ingresado estudiantes en preparatoria y licenciatura, con alguna discapacidad, compararlas con las unidades que no tienen estudiantes con discapacidad, para luego instaurar el proceso de inclusión educativa de forma participativa en dichas unidades y con mediciones precisas de su avance. Para ello se cuenta con el INDEX.

¹⁶⁸ T. Booth and M. Ainscow, *Index for inclusion: developing...*

Así se podrá:

1. Examinar el grado de avance en las diferentes dimensiones de la inclusión educativa de las unidades académicas de la UAEM, respecto de la discapacidad.
2. Diagnosticar las unidades académicas en torno a una cultura de inclusión educativa.
3. Evaluar el proceso de inclusión de las unidades académicas que tienen alumnos con discapacidad, así como documentarlo técnica y científicamente.
4. Diseñar y Aplicar un programa de intervención participativa y colegiada, orientado a mejorar la Inclusión educativa de las unidades académicas de la UAEM que tienen alumnos con discapacidad.
5. Evaluar esta Investigación a nivel nacional e internacional. Proponer nuevos conceptos e innovaciones en relación a la Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.
6. Proponer nuevos conceptos en relación la Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

Y lograr:

- Diseñar la armonización del INDEX como un instrumento que permita medir y analizar el grado de avance en las dimensiones de la inclusión educativa de las unidades académicas que tienen estudiantes con alguna discapacidad. Realizar un padrón de los estudiantes con discapacidad distribuidos por la zona geográfica de las unidades académicas de la UAEM.
- Aplicar un Instrumento para Evaluar la Inclusión educativa de la UAEM, en las unidades académicas con estudiantes con discapacidad, así como en las que no tienen alumnos con discapacidad.
- Diseñar y Aplicar un programa de intervención participativa y colegiada, orientado a mejorar la Inclusión educativa de las unidades académicas de la UAEM que tienen alumnos con discapacidad. Y hacerlo preventivo en aquellas que no tienen alumnos con discapacidad para prepararlas para que les den la bienvenida en su oportunidad.
- Proponer nuevos conceptos en relación a la Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina, Nuevo León, tiene diseñado un diplomado para ir instaurando un Plan de Inclusión en las Universidades Tecnológicas que lo soliciten¹⁶⁹ Es posible fortalecer la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior para la Inclusión de Personas con Discapacidad.

Porque se puede realizar una réplica en cada una de ellas y puede representar un atractivo para ampliar la red a otras instituciones de Educación Superior, con el beneficio sustantivo al compartir problemas y soluciones similares con dichas instituciones nuevas. Podemos decir que este es otra de las influencias de Mel Ainscow en la Educación Superior en nuestro país. Tal y como lo invocaba la Conferencia de Salamanca⁹⁴. Esto es, ir hacia una Educación Inclusiva en todos los niveles educativos¹⁷⁰

¹⁶⁹ E. Guajardo, *La educación inclusiva en la enseñanza superior...*

¹⁷⁰ UNESCO, Conferencia mundial de Salamanca sobre las necesidades...

4. UNAS PALABRAS FINALES SOBRE LA INFLUENCIA DE MEL AINSCOW EN MÉXICO

Alrededor de 2002 Tony Booth hizo una visita a México para asuntos que le encargó la Embajada Británica. Aprovechó para informarse sobre los efectos que estaba teniendo en nuestro país el INDEX (2000), en ese entonces. Se comunicó con Rosa Blanco a la sede de la OREALC-UNESCO en Santiago para solicitarle un enlace local confiable en el tema. Rosa Blanco le pareció prudente llamar a uno de los autores de este artículo, por haber ocupado el cargo titular de Educación Especial de 1992 a 1999. Que abarcaba el período de la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994 y asistido a un Seminario impartido por Mel Ainscow a todos los responsables de Educación Especial de la Región de América Latina y el Caribe, en 1997. Dio los datos donde se hospedaba Tony Booth y se tuvo el enlace con él. Para esa época el INDEX era conocido como un documento que formaba parte de las capacitaciones que se impartían a los profesionales de Educación Especial. Pero no representaba un instrumento de transformación de las escuelas y de las instituciones educativas, para lo que fue diseñado. No dejó de ser un dato desilusionante para Tony Booth. Pero esa era nuestra realidad y había que registrarla como era. Luego, en 2007, la Universidad Autónoma Popular del Estado de Puebla (UPAP) organizó el Congreso Internacional “Integración Educativa e Inclusión Social” los días 6, 7 y 8 de septiembre. Fueron invitados Tony Booth y Gerardo Echeita, entre otros especialistas en inclusión.

Estas dos ocasiones son las registradas de la presencia de Tony Booth a nuestro país. A diferencia de Mel Ainscow, que ha tenido innumerables ocasiones sus visitas a México. No sólo por invitaciones de la SEP, sino en las entidades. Recordamos su participación en dos ocasiones a Ciudad de México, Monterrey; otras, a Chihuahua, Saltillo, etcétera. Además de universidades, como es el caso de la UNAM.

Los fundamentos sobre las necesidades educativas especiales en el aula, la formación y capacitación de profesores desde una perspectiva inclusiva ha sido ampliamente conocida en el campo educativo del país, que propone Ainscow, con el auspicio de la UNESCO. Pero el INDEX como un instrumento para la transformación de un centro educativo y del sistema de la educación obligatoria, comenzó a tener una gran influencia a partir de la versión de 2013 y que fue adaptado a hispanoamérica por Gerardo Echeita y su equipo, en 2015, en adelante. Como aquí se detalla en su fase de pilotaje, fase de instrumentación masiva y fase de generalización al sistema de educación básica y media superior. También, hemos visto aquí cómo se instrumenta para la transformación inclusiva en una universidad, como es la UAEM. Con apoyo del CONACyT se gesta una formulación que es aplicable a cualquier universidad autónoma del país, que así lo decida.

Con ello, se puede afirmar que la influencia de Mel Ainscow en México tiene su efecto en todos los tipos y niveles educativos, desde la Educación Básica hasta Superior, pasando por la Media Superior. La trayectoria de Ainscow es conocida desde antes de la Conferencia Mundial de Salamanca, durante y post Salamanca, desde hace más de 25 años a nivel mundial. Es de reconocerse una obra tan consistente, en el aula, en los centros escolares y en los sistemas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T. and Ainscow, M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in inclusive education (CSIE). 2011.
- Ainscow, M.; Hopokins, D.; Soutwort, G.; West, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Nercea. 2001.

- Álvarez-Rebolledo, A. Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la UAEM. Tesis de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, Cuernavaca, Facultad de Comunicación Humana, UAEM. 2020.
- Barton, L. (Comp). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata. 2008.
- Barton, L.(Comp). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata. 1998.
- Brogna, P. (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 2009.
- CEPAL-UNESCO. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL-UNESCO. 2020.
- T. Gallegos y S. Frech, “Inclusión y Equidad en el Nuevo Modelo Educativo”. *Revista de la administración pública* Vol: LIII núm. 1 (2018): 77- 86.
- Guajardo, E.; Moreno, A.; Delgado, U.; Ortiz, A. y Corral, F. Diseño de una estrategia e intervención de Educación Inclusiva, centrada en las unidades académicas de la UAEM. Cuernavaca: 2020.
- Guajardo, E. *La educación inclusiva en la enseñanza superior*. Cuernavaca: Edición Académica Española. 2017.
- Ortiz, M. Actitud del docente respecto a la inclusión educativa de estudiantes sordos en la Facultad de Artes. Tesis de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inlusiva. Cuernavaca: Facultad de Comunicación Humana, UAEM. 2020.
- Secretaría de Educación Pública. *Estrategia nacional de educación inclusiva*. Ciudad de México. SEP. 2019.
- Secretaría de Educación Pública. *Equidad e inclusión. Modelo educativo*. Ciudad de México: SEP. 2017.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Acuerdo por el que Reforma de manera integral el Estatuto Universitario*. Cuernavaca, Órgano Oficial Menéndez Samará. 2020.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Reglamento de ingreso, revalidación y equivalencia*. Cuernavaca: Órgano Oficial Menéndez Samará. 2019.
- UNESCO. *Conferencia mundial de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO. 1994.
- UNESCO. Declaración de la Conferencia mundial de educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien. UNESCO. 1990.
- Vázquez, A. *Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM*. Cuernavaca: Facultad de Comunicación Humana, UAEM. 2020.

ANEXO

Gira inclusión, Baja California Sur



Fotografía 1. Materiales de trabajo Gira inclusión, Campeche. Fotografía de Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 2. Gira inclusión, Sonora. Fotografía de Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 3. Gira inclusión, Ciudad de México. Fotografía de Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 4. Gira inclusión, Hidalgo. Fotografía de Patricia Flores Fuentes.



Fotografía 5. Gira inclusión Veracruz. Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 6. Gira por inclusión, Durango. Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 7. Seminario de Educación Inclusiva en Educación Media Superior encabezado por el Subsecretario Dr. Rodolfo Tuirán. Tania M. Gallegos Vega.



Fotografía 8. Alumno de Educación Superior. Fuente: Unapadi.unam.mx

INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO

Katherine Exss Cid

El modelo social de discapacidad, planteado por La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas¹⁷¹ mantiene un enfoque de derechos humanos. Un aspecto relevante de esta mirada es que plantea que el concepto de discapacidad evoluciona y es una resultante de la interacción entre las personas (con sus habilidades y condición de salud) y el entorno (con sus barreras o facilitadores). En esta interacción es que se da, en mayor o menor medida, la participación en la sociedad y la igualdad de condiciones con los demás¹⁷².

Desde ese punto de vista, la relación entre la discapacidad es muy cercana a los conceptos de diseño de interacción, bajo la definición de éste como el modo en que las personas se relacionan con los entornos, los sistemas y el mundo¹⁷³. Considerando esa interacción como un flujo entre percibir, comprender y hacer, centrado en la experiencia de la persona¹⁷⁴.

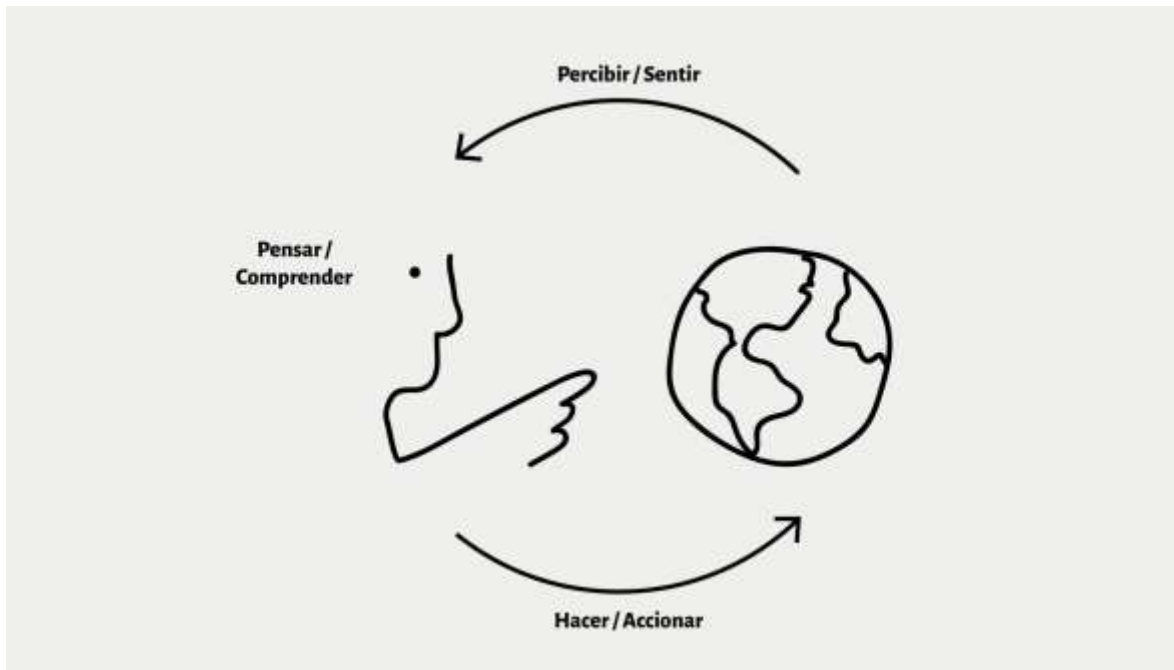


Figura 1: Modelo de diseño de interacción, basado en Verplank (2003)

¹⁷¹ Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Accedido en Julio 30, 2021, www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

¹⁷² Gerard Quinn; Theresia Degener; Anna Bruce; Christine Burke; Joshua Castellino; Padraic Kenna; Ursula Kilkelly y Shivaun Quinlivan, "Derechos humanos y discapacidad: Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad", *Red CDPD* (2014), <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/614>.

¹⁷³ Hugh Dubberly; Usman Haque y Paul Pangaro, "What is interaction? Are there different types?", *Interaction* Vol: 16 núm. 1 (2009): 1-13.

¹⁷⁴ Bill Verplank, "Interaction design sketchbook", *Unpublished Paper for CCRMA Course Music 250a*, (2009): 1-23.

Este punto de vista admite que vivimos en un mundo moldeado por la intervención humana, donde el diseño es responsable de habilitar o inhabilitar a las personas. En este contexto se vuelve imperativo replantear las estrategias de diseño y el modo de toma de decisiones con el objetivo de diseñar para toda la población e impactar positivamente en la calidad de vida y en la vida independiente de todas las personas, incluyendo la población con Discapacidad Intelectual (DI).

DISEÑO PARTICIPATIVO E INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Las transformaciones disciplinares en el diseño en las últimas décadas han evidenciado una tendencia a cambiar el enfoque de los diseñadores como expertos en el uso de herramientas especializadas y 'dueños' de la creatividad. El misterio de la obra creativa de los diseñadores ha tendido a desaparecer para privilegiar una orientación metodológica orientada a estudiar a los destinatarios de sus obras y hacerlos partícipes e incluso co-creadores de sus diseños.

Los orígenes de aquella perspectiva de diseño centrado en las personas se remontan a mediados del siglo XX, en relación al diseño industrial y la ergonomía como una manera de pensar los diseños para adaptarse y adecuarse a las gestualidades y usos de los operarios¹⁷⁵. Sin embargo, es con la masificación y democratización de las tecnologías que se impulsa en los años ochenta, cuando se volvió realmente fundamental cambiar la aproximación técnica del diseño para crear tecnologías usables e intuitivas.

El campo de la Interacción Humano-Computador (*human computer interaction* o *HCI*) abre un nuevo terreno de exploración para los diseñadores gracias a los requerimientos de las nuevas tecnologías y la urgencia por crear interfaces amigables. Esto lleva a incorporar los procesos de investigación y estudios de usuarios como un insumo fundamental para la creación. Al entender las necesidades de los destinatarios, conocer sus modelos mentales y comprender la cultura que los rodea, es posible obtener resultados de diseño más efectivos¹⁷⁶. Desde ahí es que crece con fuerza el paradigma del diseño centrado en el usuario (DCU) o centrado en las personas, el cual es una forma de hacer diseño que establece que el destinatario del producto o servicio debe encontrarse en el centro del proceso creativo. Las tendencias más emergentes del diseño centrado en las personas apuntan no sólo hacia la comprensión de los destinatarios como sujetos de estudio, sino a la involucración activa de ellos en los procesos creativos y en etapas tempranas, para la validación de los conceptos a diseñar, en un rol de co-creadores.

Es así como en los procesos de diseño participativo, los diseñadores están a cargo de facilitar las instancias de co-creación para permitir una adecuada participación por parte de todos los actores involucrados, sin importar si son usuarios, o expertos de diversas disciplinas, con o sin conocimientos previos en diseño¹⁷⁷. Los procesos de co-creación apuntan a generar creatividad colectiva y se basan en la creencia de que todas las personas poseen un potencial creativo¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Henry Dreyfuss, *Designing for People* (New York: Simon and Schuster, 1955)

¹⁷⁶ Indi Young, *Mental Models* (Sebastopol: Rosenfeld Media, 2011); Jenifer Tidwell. *Designing Interfaces* (Sebastopol: O'Reilly Media, 2010)

¹⁷⁷ Elizabeth Sanders y Peter Jan Stappers, "Co-creation and the new landscapes of design", *CoDesign*, 4, n1, (March 2008): 5–18; Elizabeth Sanders, "From user-centered to participatory design approaches", *Design and the Social Sciences Contemporary Trends Institute*, Series, 1-8 (2002)

¹⁷⁸ Elizabeth Sanders, "Collective creativity in design", Ponencia presentada en Seminario Póiesis & Innovación, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2011 y Elizabeth Sanders y George Simons, "A social vision for value co-creation in design", Open Source Business Resource (2009) <http://timreview.ca/article/310>.

El impacto y la relevancia del diseño participativo ha sido evidenciado y discutido por diversos autores, desde perspectivas multidisciplinares¹⁷⁹. Mel Ainscow, por ejemplo, ha demostrado cómo mediante procesos participativos los docentes de escuelas pueden incluir a aquellos estudiantes “más difíciles de alcanzar”¹⁸⁰ tales como migrantes, refugiados o estudiantes con discapacidades, en el proyecto Re_HaRe¹⁸¹.

El consenso establecido, es que una de las principales virtudes del diseño participativo es que permite involucrar a personas y comunidades que normalmente están marginadas, mediante prácticas colaborativas y creativas. Con ello, es posible recoger y visibilizar la voz de grupos importantes de la sociedad, promoviendo valores inclusivos en la creación de nuevos productos, tecnologías o servicios. El diseño ha pasado a ser colaborativo, plural y participativo.

Como se ha expresado, co-crear implica reunir a personas diversas y permitir que todos puedan ser partícipes y co-diseñadores de una obra conjunta. La contribución de las personas no-diseñadoras en este ámbito, se valora en el sentido de ser expertos en su propia experiencia de vida¹⁸². Desde ahí, es posible considerar la participación también de las personas con Discapacidad Intelectual desde su experiencia encarnada con la discapacidad. Desde esa mirada, las personas con DI pueden aportar especialmente en la creación de nuevos productos o artefactos que conciernen requerimientos de accesibilidad y más específicamente, de accesibilidad cognitiva¹⁸³.

En esta línea, se distingue un vínculo importante entre la literatura relacionada al diseño participativo y la de investigación inclusiva. Ésta última se define como una aproximación que involucra a las personas con discapacidad intelectual más que como sujetos de estudio, como colaboradores de investigación¹⁸⁴. Promoviendo, de esta manera, la participación en la toma de decisiones, definición de preguntas de estudio y tópicos de investigación que representen sus propios intereses¹⁸⁵.

¹⁷⁹ Arturo Escobar, *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal* (Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones, 2017); Gonzalo Aránguiz y Daniel Opazo, “Co-diseñar el problema de proyecto. Participación en diseño a escala local y uso de la linkografía como medio para estudiar las interacciones de diseño”, *Revista 180* núm. 42 (2018): 49-59; Elsa Escalante; Miguel Angel Ruiz; Marilyn Anturi; Liliana Castro, “Codiseño de juguetes: una experiencia de construcción social entre niños, educadores infantiles y diseñadores industriales”, *Revista 180*, núm. 43 (2019): 75-86; Juan Carlos Briede; Isabel Margarita Leal y Cristhian Pérez, “Diseñadores, ¿Protagonistas o facilitadores del trabajo interdisciplinar?: La co-creación y el consenso en el diseño de productos para adultos mayores”, *Revista 180* núm. 40 (2017): 49-59.

¹⁸⁰ Reveduc. “Mel Ainscow, experto mundial en inclusión y equidad: Los alumnos pueden aportar para tener aulas más inclusivas”. Accedido en Agosto 01. 2021. <http://www.revistadeeducacion.cl/mel-ainscow-experto-mundial-en-inclusion-y-equidad-los-alumnos-pueden-aportar-para-tener-aulas-mas-inclusivas/>

¹⁸¹ “Reaching the hard to reach”. Re_HaRe. Accedido en Agosto 01, 2021, <https://reachingthehardtoeach.eu/>

¹⁸² Elizabet Sanders y Pieter Jan Stappers, “Co-creation and the new landscapes of design”, *Codesign*, Vol: 4 núm. 1 (2008): 5-18.

¹⁸³ Katherine Exss; Herbert Spencer; Vanessa Vega; Marcela Jarpa; Izaskun Álvarez-Aguado; María Ignacia von Unger y Antonella Pastén, Investigación Inclusiva y codiseño: co-creación de un sistema de apoyo tecnológico para la discapacidad intelectual”, *Revista 180* (en prensa) (2021).

¹⁸⁴ Jan Walmsley; Iva Strnadová y Kelley Johnson, “The added value of inclusive research”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol: 31núm 5 (2017): 751-759 y Val Williams; Lisa Ponting y Kerrie Ford, “A platform for change?”, *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 43 núm. 2 (2015): 106-113.

¹⁸⁵ Nancy Salmon; Aoife Barry y Enid Hutchins, “Inclusive research: An Irish perspective”, *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 46 núm. 4 (2018): 268-277.

La investigación inclusiva, que se relaciona con la investigación participativa y emancipatoria, se enfoca en el rol activo de las personas con DI y en el control y empoderamiento de estos actores dentro los procesos de generación de conocimiento¹⁸⁶.

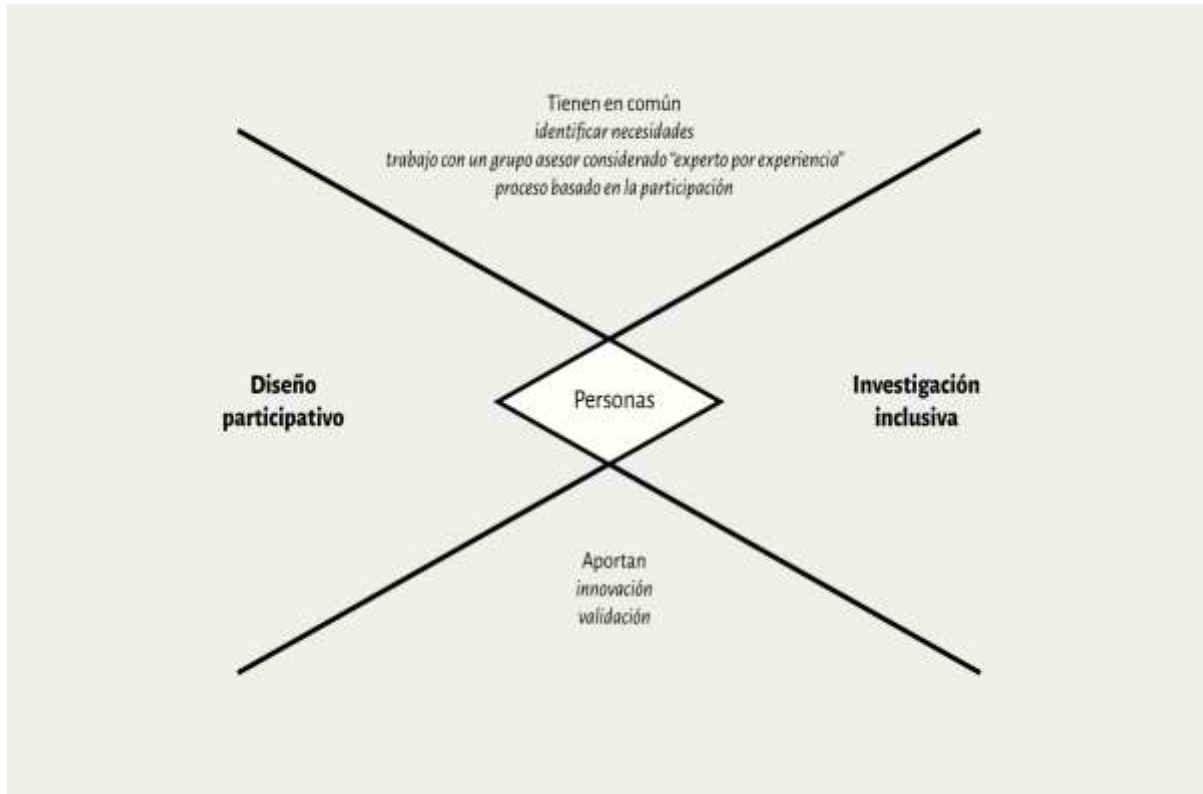


Figura 2: Relación entre diseño participativo e investigación inclusiva. Basado en Vega y Spencer (2019)¹⁸⁷

Diversos autores han explorado en la convergencia entre diseño participativo e investigación inclusiva con personas con DI¹⁸⁸, encontrando dificultades en aspectos de comunicación y especialmente en procesos de ideación. Esto se debe a que la discapacidad intelectual se asocia generalmente con procesos de pensamiento abstracto, memoria e interpretación de códigos sociales, habilidades consideradas como centrales para los procesos de diseño participativo¹⁸⁹.

¹⁸⁶ Jan Walmsley, "Inclusive learning disability research: The (nondisabled) researcher's role", *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 32 núm. 2 (2004): 65-71.

¹⁸⁷ Vanessa Vega y Herbert Spencer, "¿Cómo diseñamos para la inclusión?" Ponencia presentada en IxDD Interaction Design Day, IxDA Viña, Viña del Mar, Chile, Septiembre 2019.

¹⁸⁸ Ravihansa Rajapakse; Margot Brereton y Laurianne Sitbon, "A respectful design approach to facilitate codesign with people with cognitive or sensory impairments and makers", *CoDesign*, Vol: 17 núm. 2 (2019): 1-29; Margot Brereton; Laurianne Sitbon; Muhammad Haziq Lim Abdullah; Mark Vanderberg y Stewart Koplick, "Design after design to bridge between people living with cognitive or sensory impairments, their friends and proxies", *CoDesign*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 4-20 y Karin Slegers; Pieter Duysburgh y Niels Hendriks. "CoDesign with people living with cognitive and sensory impairments", *CoDesign*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 70-82.

¹⁸⁹ Niel Hendriks; Karin Slegers y Pieter Duysburgh, "Codesign with people living with..."

Cabe destacar, que si bien las personas con DI tienen dificultades en su funcionamiento, es necesario mantener una mirada donde se presentan las limitaciones de las personas en coexistencia con sus capacidades¹⁹⁰.

De este modo es posible acentuar las fortalezas y el potencial de la población con discapacidad desde el marco de la psicología positiva¹⁹¹. Una manera para apoyar este enfoque, es a través del cuestionamiento y rediseño de los métodos de investigación y de diseño participativo.

MÉTODOS Y HERRAMIENTAS DE DISEÑO ACCESIBLES

La postura del diseño, en línea con la investigación inclusiva, se debe enfocar entonces en la eliminación de las barreras y obstáculos que pueden afectar negativamente la incorporación de distintas voces en el estudio del entorno construido y las tecnologías que los rodean. Asimismo, lo han evidenciado las experiencias de codiseño con adultos DI, realizadas en Chile, por parte del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión PUCV¹⁹².

Donde se ha establecido la accesibilidad cognitiva como un eje central para el diseño participativo, sin importar si se están codiseñando artefactos con propósitos exclusivos para personas con DI o únicamente con un enfoque universal¹⁹³. Contar con procedimientos de investigación cognitivamente accesibles, permite apuntar a una plena participación de todos los actores.

Las sondas o *cultural probes*, en este sentido, tienen un formato particularmente compatible con la investigación inclusiva, dada la flexibilidad del instrumento para ser diseñado de acuerdo al caso de investigación.

Las sondas son instrumentos de reporte individual, a modo de cuadernillos versátiles, que se enfocan recolectar información cualitativa por un período de tiempo mediante el acompañamiento a los participantes.

El valor de éstas para procesos participativos ha sido estudiado con anterioridad¹⁹⁴, sin embargo es novedosa y relevante la oportunidad que ofrecen para incorporar a las personas con DI como co-investigadores.

¹⁹⁰ Miguel Ángel Verdugo, *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (Madrid: Alianza, 2011)

¹⁹¹ Elisabeth Dykens, "Toward a positive psychology of mental retardation", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol: 76 núm. 2 (2006): 185-193 y Ryan Niemiec; Karen Shogren y Michael Wehmeyer, "Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology", *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, Vol: 52 núm 1 (2017): 13-25.

¹⁹² "Núcleo de Accesibilidad e Inclusión PUCV". Accesibilidad e Inclusión. Accedido en Julio 01 <http://accesibilidad-inclusion.cl/>

¹⁹³ Katherine Exss; Herbert Spencer; Vanessa Vega; Marcela Jarpa; Izaskun Álvarez-Aguado; María Ignacia von Unger y Antonella Pastén, Investigación Inclusiva y codiseño... y Herbert Spencer; Vanessa Vega; Katherine Exss; Marcela Jarpa e Izaskun Álvarez-Aguado, "Including intellectual disability in participatory design processes: Methodological adaptations and supports", *PDC '20: Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020*. Vol: 1 (2020): 55-63.

¹⁹⁴ Bill Gaver; Tony Dunne y Elena Pacenti, "Design: Cultural probes", *Interactions*, Vol: 6 núm. 1 (1999): 21-29; Elizabeth Sanders y Peter Jan Stappers, "Probes, toolkits and prototypes: Three approaches to making in codesigning", *CoDesign*, Vol: 10 núm. 1 (2014): 5-14 y Tuuli Mattelmäki, *Design probes*, (Helsinki: University of Art and Design, 2006).



Figura 3: Investigadora con DI usando sondas para investigar en terreno. Imagen del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión PUCV.

Una de las características principales que se destaca de las sondas como método potencialmente accesible es que éstas pueden ser diseñadas como un instrumento conversacional, para orientar y guiar a las personas en su rol de investigador. En este sentido, las sondas deben ser diseñadas y validadas por un público con DI antes de su uso en terreno, para refinarlas con sus observaciones y obtener una mejor recogida de datos posteriormente¹⁹⁵. También es posible destacar el método de Partituras de Interacción 'PiX', utilizado para codiseñar artefactos tecnológicos con personas adultas con DI en Chile¹⁹⁶. PiX es una herramienta de diseño originalmente creada para representar la interacción entre personas y sistemas digitales¹⁹⁷. Es un lenguaje visual basado en pictogramas que fue diseñado para modelar la interacción entre usuarios y sistemas, representando una secuencia de momentos de izquierda a derecha, con el objetivo de orquestar los elementos que afectan la experiencia de los usuarios mientras interactúan con servicios digitales. A diferencia de las sondas, que son un método de recogida de información cualitativa, las partituras se consideran un método de codiseño, es decir, que sirve para idear colaborativamente nuevas propuestas de diseños a nivel conceptual.

La gramática visual de PiX se estructura en 3 capas, de arriba a abajo, la capa de la persona, la capa del diálogo y la capa del sistema.

¹⁹⁵ Katherine Exss; Herbert Spencer; Vanessa Vega; Marcela Jarpa; Izaskun Álvarez-Aguado; María Ignacia von Unger y Antonella Pastén, Investigación Inclusiva y codiseño...

¹⁹⁶ Alejandra Alcavil y Rosario Muñoz, PiX como lenguaje y método accesible para el codiseño. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2020.

¹⁹⁷ Katherine Exss y Estefanía Trisotti, Bitácora Colectiva De Travesías Amereida. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008 y Herbert Spencer y Katherine Exss, "PiX Language Proposal: Interaction Notation for Digital Systems Design", *Academia.edu* (2015). https://www.academia.edu/27515771/PiX_Language_Proposal_Interaction_Notation_for_Digital_Systems_Design

Esta es una Partitura de Interacción PiX

PiX es un lenguaje visual especialmente creado para definir y modular la experiencia de usuarios en servicios digitales. Este flujo muestra cómo crear una partitura en PiX.

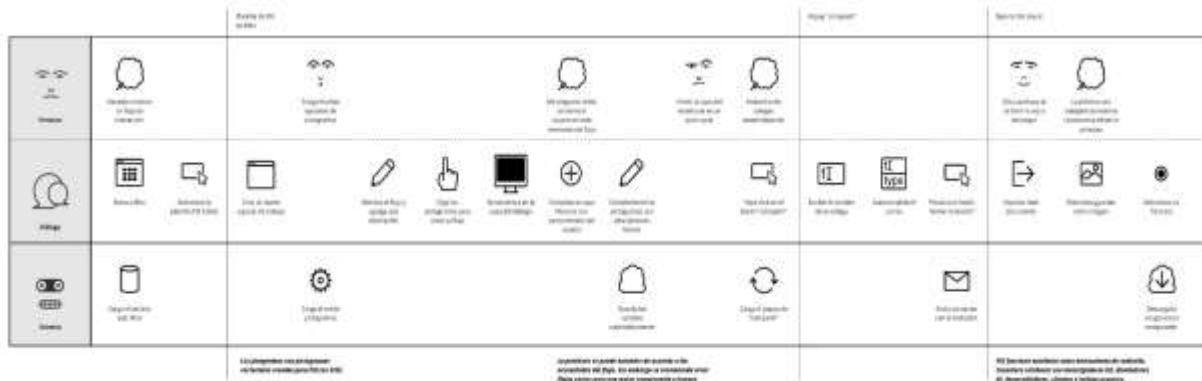


Figura 4: Ejemplo del lenguaje visual de una partitura de interacción con tres capas: Usuario, Diálogo y Sistema

Si bien el ámbito de los métodos y toolkits de diseño es amplio y diverso, existen pocas herramientas que se enfoquen en propiciar la participación de personas con discapacidad en procesos de diseño¹⁹⁸. En este sentido, es destacable la iniciativa de Inclusive Design Toolkit¹⁹⁹ la cual desarrolla herramientas que permiten a los diseñadores empatizar con personas con discapacidad, al utilizar guantes o lentes que recrean las dificultades u obstáculos físicos de la discapacidad. Contar con estas herramientas permite a los diseñadores crear artefactos, productos o servicios más accesibles. Sin embargo, las herramientas no fomentan la inclusión de la población con discapacidad como codiseñadores. Adicionalmente, éstas se enfocan en la discapacidad física y sensorial, por ejemplo, al referirse a las dificultades que enfrenta una persona que depende de una silla de ruedas, o la discapacidad de una persona ciega para llevar a cabo distintas tareas. La discapacidad intelectual, en cambio, suele quedar invisibilizada en los métodos de diseño.

Por ello es que se considera especialmente relevante utilizar y medir los métodos y herramientas de diseño existentes para la participación, de acuerdo a su accesibilidad cognitiva. Esto permitirá adecuarlos o crear nuevas maneras de codiseñar donde las personas con DI puedan ser actores centrales en el proceso de diseño. La experiencia de uso de PiX en formato de toolkit con adultos con DI evidenció que el uso de un lenguaje sistematizado, basado en pictogramas, puede ayudar a nivelar las habilidades de expresión, comunicación y lectura de un grupo de personas con capacidades intelectuales diversas. La apropiación del lenguaje habla de su accesibilidad y se condice con otras investigaciones que ha demostrado cómo las actividades con toolkits análogos propician la ideación y creatividad²⁰⁰.

¹⁹⁸ Dorian Peters; Lian Loke y Naseem Ahmadpour, "Toolkits, Cards and Games – a Review of Analogue Tools for Collaborative Ideation", *CoDesign*, (2020): 1–25.

¹⁹⁹ "Capability loss simulation". Inclusive Design Toolkit. Accedido en Febrero 25, 2021.

²⁰⁰ Nanna Borum; Eva Petersson y Søren R. Frimodt-Møller, "The Resilience of Analog Tools in Creative Work Practices: A Case Study of LEGO Future Lab's Team in Billund" En: Kurosu M. (eds) *Human-Computer Interaction. Theories, Methods, and Tools. HCI (2014). Lecture Notes in Computer Science*, Vol: 8510. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07233-3_3.



Figura 5: Registro del uso de PiX toolkit para realizar partituras de interacción con adultos con DI en Chile²⁰¹ (Alcavil y Muñoz, 2020)

La validación de los métodos de diseño existentes y la creación de nuevas técnicas accesibles que fomenten la ideación y codiseño de acuerdo a las capacidades de los co-investigadores se presenta como un campo de estudio que tiene aún mucho por crecer y que debe seguir siendo explorado.

DISEÑO INCLUSIVO Y UNIVERSAL

A pesar de originarse en distintos contextos y localidades, los conceptos de diseño inclusivo, diseño para todos y diseño universal mantienen estrecha cercanía con el diseño centrado en las personas, en el sentido de buscar la satisfacción y bienestar de las personas usuarias a través de la interacción con los elementos o artefactos diseñados.

La Figura 6 muestra la pirámide de usuarios²⁰² que invita a los diseñadores a salir del grupo de usuarios objetivo promedio y abordar las necesidades de los usuarios de los escalones más altos de la pirámide. Desde ahí se desarrolla el cubo de diseño inclusivo²⁰³ el cual extiende

²⁰¹ Alejandra Alcavil y Rosario Muñoz, PiX como lenguaje y método accesible para el codiseño... 132.

²⁰² Maria Benktzon, "Designing for our future selves: the Swedish experience", *Applied Ergonomics* Vol: 24 núm 1 (1993): 19e27-

²⁰³ P. John Clarkson y Roger Coleman, "Designing for our future selves", *Applied Ergonomics*, núm. 46(PB), (2015): 233–234.

la pirámide en tres dimensiones de capacidad –sensorial, motora y cognitiva– para representar de manera más completa a toda la población. Adicionalmente propone tres enfoques de diseño con los cuales se puede cubrir el espectro de requerimientos de la población: El diseño centrado en las personas, que aborda la base de la pirámide; el diseño adaptativo o personalizable, para una población con requerimientos medios de apoyo; y el diseño asistivo o para propósitos especiales, que apunta a una población crítica o con necesidades estructurales de apoyo.

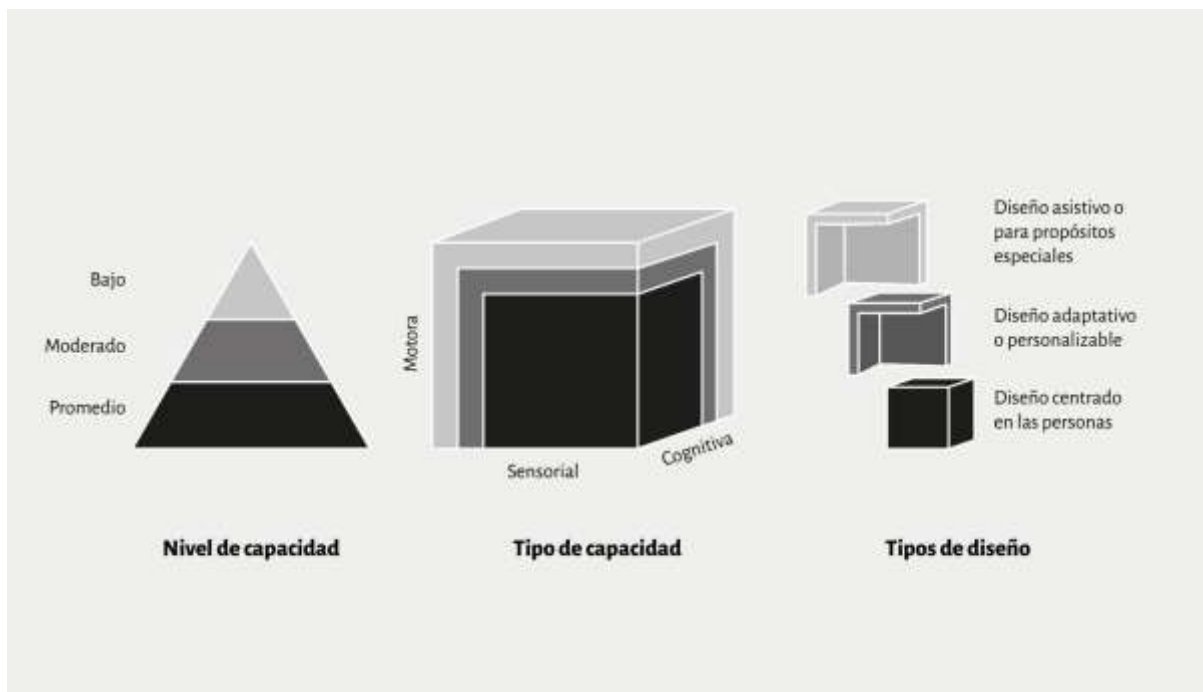


Figura 6: Cubo de diseño inclusivo. Basado en Clarkson y Coleman (2015)

El modelo del cubo de diseño inclusivo es un incentivo para la realización de procesos de diseño consciente, lo cual promueve que los nuevos productos y servicios sean creados de manera accesible y considerando la diversidad humana. Se reconoce el aporte de esta visión al incorporar el diseño inclusivo no como algo diferente o nuevo, sino como un eje central de todo proceso creativo.

Sin embargo, los tipos de diseño planteados para responder a los requerimientos de una población diversa, admiten la posibilidad de exclusión. Por un lado, se presenta como admisible el diseñar únicamente para la población promedio (base de la pirámide) lo cual cada vez parece menos un enfoque suficiente para abordar los desafíos sociales. El diseño adaptativo o personalizable suele ser considerado como el estándar mínimo de accesibilidad. Por otro lado, existen consideraciones significativas asociadas a la creación de diseños para propósitos especiales. Como advierte Morrissey et al.²⁰⁴, existe un aspecto segregador bajo la idea de que las tecnologías o los servicios sean diseñados para públicos específicos de acuerdo a sus necesidades especiales. Un enfoque integrador y accesible no debería ajustarse a etiquetas de exclusividad de una población.

²⁰⁴ Kellie Morrissey; Andrew Garbett; Peter Wright; Patrick Olivier; Edward Ian Jenkins y Katie Brittain, "Care and connect: Exploring dementia-friendliness through an online community commissioning platform", *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, 2163–2174 (2017).

En este sentido, el enfoque universal parece quedar fuera del modelo. El Diseño Universal se presenta como un avance sobre los tres tipos de diseño anteriores. Bajo la óptica de la universalidad, el objetivo es que todos puedan hacer uso de los espacios, productos y servicios, sin importar su edad, género, contexto cultural o sus capacidades motoras, cognitivas o sensoriales. El Diseño Universal propone que las tecnologías y los servicios deben ser accesibles desde su origen, evitando crear adaptaciones posteriores, apuntando a no hacer aparecer la discapacidad de las personas, al exigirles o suponer capacidades que no tienen.

Esta manera de comprender y proyectar el diseño plantea directrices claras en torno a la inclusión como una aspiración donde el diseño es indisoluble de las necesidades sociales, abriendo múltiples preguntas acerca de cómo se deben diseñar los productos y servicios para crear sociedades más accesibles para todos. Desde las experiencias locales en Chile, se puede distinguir que potenciando la participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de diseño, de acuerdo a sus intereses y sus habilidades, es posible crear nuevas tecnologías que no sólo apunten a ellos como beneficiarios centrales. La incorporación de personas con DI en procesos tanto de investigación inclusiva como codiseño, permite crear desde la accesibilidad cognitiva, productos que sean accesibles para la población de adultos mayores, niños y migrantes, siendo ésta la universalidad a la cual debemos seguir apuntando.

BIBLIOGRAFÍA

- Accesibilidad e Inclusión. "Núcleo de Accesibilidad e Inclusión PUCV". Accedido en Julio 01 <http://accesibilidad-inclusion.cl/>
- Alcavil, Alejandra y Muñoz, Rosario. PiX como lenguaje y método accesible para el codiseño. Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 2020
- Aránguiz, Gonzalo y Opazo, D. "Co-diseñar el problema de proyecto. Participación en diseño a escala local y uso de la linkografía como medio para estudiar las interacciones de diseño". *Revista 180* núm. 42 (2018): 49-59.
- Benktzon, M. "Designing for our future selves: the Swedish experience". *Applied Ergonomics* Vol: 24 núm. 1 (1993): 19e27.
- Brereton, M.; Sitbon, L.; Abdullah, M.; Vanderberg, M. & Koplick, S. "Design after design to bridge between people living with cognitive or sensory impairments, their friends and proxies". *CoDesign*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 4-20.
- Briede, J. C.; Leal, I. & Pérez, C. "Diseñadores, ¿Protagonistas o facilitadores del trabajo interdisciplinar?: La co-creación y el consenso en el diseño de productos para adultos mayores". *Revista 180* núm. 40 (2017): 20-29. DOI: [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-40.\(2017\).art-422](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-40.(2017).art-422)
- Borum, N.; Petersson Brooks, E. & Frimodt-Møller, S. R. "The Resilience of Analog Tools in Creative Work Practices: A Case Study of LEGO Future Lab's Team in Billund" En: Kurosu M. (eds) *Human-Computer Interaction. Theories, Methods, and Tools. HCI (2014). Lecture Notes in Computer Science*, Vol: 8510. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07233-3_3.
- Clarkson, P. J. & Coleman, R. "Designing for our future selves". *Applied Ergonomics*, 46(PB) (2015): 233–234. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2014.10.015>
- Dreyfruss, H. *Designing for People*. New York, Simon and Schuster. 1955.
- Dubberly, H.; Pangaro, P. & Haque, U. "What is interaction? Are there different types?". *Interactions*, Vol: 16 núm. 1 (2009): 69. <https://doi.org/10.1145/1456202.1456220>
- Dykens, E. "Toward a positive psychology of mental retardation". *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol: 76 núm. 2 (2006): 185-193.

- Escalante, E.; Ruiz, M.; Anturi, M. & Castro, L. "Codiseño de juguetes: una experiencia de construcción social entre niños, educadores infantiles y diseñadores industriales". *Revista 180*, núm. 43 (2019): 75-86. [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-43.\(2019\).art-592](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-43.(2019).art-592)
- Escobar, A. *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones. 2017.
- Exss, Katherine and Estefanía Trisotti. Bitácora Colectiva De Travesías Amereida. Thesis. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. 2008.
- Exss, K.; Spencer, H.; Vega, V.; Jarpa, M.; Álvarez-Aguado, I.; von Unger, M. I. y Pastén, A. "Investigación Inclusiva y codiseño: co-creación de un sistema de apoyo tecnológico para la discapacidad intelectual". *Revista 180*. 2021. (en prensa)
- Gaver, B.; Dunne, T. & Pacenti, E. "Design: Cultural probes". *Interactions*, Vo: 6 núm. 1 (1999): 21-29. doi:10.1145/291224.291235
- Hendriks, N.; Slegers, K. & Duysburgh, P. "Codesign with people living with cognitive or sensory impairments: A case for method stories and uniqueness". *CoDesign*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 70-82. doi:10.1080/15710882.2015.1020316
- Inclusive Design Toolkit. "Capability loss simulation". University of Cambridge. Accedido en Febrero 25, 2021. http://www.inclusivedesigntoolkit.com/tools_simulation/
- Re_HaRe. "Reaching the hard to reach". Accedido en Agosto 01, 2021, <https://reachingthehardtoreach.eu/>
- Mattelmäki, T. *Design probes*. Helsinki: University of Art and Design. 2006.
- Morrissey, K.; Garbett, A.; Wright, P.; Olivier, P.; Jenkins, E. I. & Brittain, K. "Care and connect: Exploring dementia-friendliness through an online community commissioning platform". Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 2017-May, 2163–2174. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025732>
- Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. 2006. Accedido en Julio 30, 2021, www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf
- Niemiec, R.; Shogren, K. & Wehmeyer, M. "Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology". *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, Vol: 52 núm. 1 (2017): 13-25.
- Peters, Dorian; Lian Loke and Naseem Ahmadpour. "Toolkits, Cards and Games – a Review of Analogue Tools for Collaborative Ideation". *CoDesign* (2020): 1–25. <https://doi.org/10.1080/15710882.2020.1715444>.
- Quinn, G.; Degener, T.; Bruce, A.; Burke, C.; Castellino, J.; Kenna, P. & Quinlivan, S. Derechos humanos y discapacidad: Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad. 2014.
- Rajapakse, R.; Brereton, M. & Sitbon, L. "A respectful design approach to facilitate codesign with people with cognitive or sensory impairments and makers". *CoDesign* (2019): 1-29.
- Reveduc. "Mel Ainscow, experto mundial en inclusión y equidad: Los alumnos pueden aportar para tener aulas más inclusivas". Accedido en Agosto 01. 2021. <http://www.revistadeeducacion.cl/mel-ainscow-experto-mundial-en-inclusion-y-equidad-los-alumnos-pueden-aportar-para-tener-aulas-mas-inclusivas/>
- Salmon, N.; Barry, A. & Hutchins, E. "Inclusive research: An Irish perspective". *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 46 núm. 4 (2018): 268-277.
- Sanders, E. "From user-centered to participatory design approaches". *Design and the Social Sciences* editado por Jorge Frascara: 1-8. CRC Press, 2002.
- Sanders, E. Collective creativity in design. Ponencia presentada en Seminario Póiesis & Innovación. El aparecer de la forma, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. 2011.

- Sanders, E. & Simons, G. "A social vision for value co-creation in design". (2009). Recuperado de <http://www.timreview.ca/article/310>
- Sanders, E. B. & Stappers, P. J. "Co-creation and the new landscapes of design". *Design: Critical and Primary Sources* Vol: 4 núm. 1 (2008): 5-18. doi:10.5040/9781474282932.0011
- Sanders, E. B. & Stappers, P. J. "Probes, toolkits and prototypes: Three approaches to making in codesigning". *CoDesign*, Vol: 10 núm. 1 (2014): 5-14. doi:10.1080/15710882.2014.888183
- Slegers, K.; Duysburgh, P. & Hendriks, N. "CoDesign with people living with cognitive and sensory impairments". *CoDesign*, Vol: 11 núm. 1 (2015): 1-3. doi:10.1080/15710882.2015.1020102
- Spencer, Herbert & Katherine Exss. "PiX Language Proposal: Interaction Notation for Digital Systems Design". *Academia.edu*, 7 de Julio. 2015.
- Spencer, H.; Vega, V.; Exss, K.; Jarpa, M. & Álvarez-Aguado, I. "Including intellectual disability in participatory design processes: Methodological adaptations and supports. PDC '20: Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020 - Participation(s) Otherwise - Volume 1 June (2020): 55–63 <https://doi.org/10.1145/3385010.3385023>
- Tidwell, J. *Designing Interfaces*. Sebastopol: O'Reilly Media. 2010.
- Vega, V. & Spencer, H. ¿Cómo diseñamos para la inclusión? [Presentación]. IxDD Interaction Design Day. IxDA Viña, Viña del Mar, Chile. 2019.
- Verdugo, M. A. *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza. 2011.
- Verplank, B. Interaction design sketchbook. Unpublished Paper for CCRMA Course Music 250a, (2009), 1–23. En <http://billverplank.com/CiiD/IDSketch.pdf>
- Walmsley, J. "Inclusive learning disability research: The (nondisabled) researcher's role". *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 32 núm. 2 (2004): 65-71. doi:10.1111/j.1468-3156.2004.00281.x
- Walmsley, J.; Strnadová, I. & Johnson, K. "The added value of inclusive research". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol: 31 núm. 5 (2017): 751-759. doi:10.1111/jar.12431
- Williams, V.; Ponting, L. & Ford, K. "A platform for change?". *British Journal of Learning Disabilities*, Vol: 43 núm. 2 (2015): 106-113. doi:10.1111/bld.12123
- Young, I. *Mental Models*. Sebastopol: Rosenfeld Media. 2011.

FROM AN EXCLUSIVE SCHOOL TO AN INCLUSIVE SCHOOL: THE LONG ROAD TOWARDS INCLUSION IN ITALY

G. Filippo Dettori

INTRODUCTION

The first phase is that of “exclusion”, that is, in both society and school only the so-called “sound” were admitted. It included only those students that were not affected by physical or mental disorders and who therefore fell into the “normal” category. In spite of the indications within the Constitution, often only children from wealthy families could afford to attend school, while others were forced to enter the workforce even at a very early age. Children with disorders and other forms of disabilities had alternative options: special schools and differential classes that tended to provide a specialized educational service, far from their able-bodied peers, and who instead had to learn without distractions in very selective schools which, for different reasons, rejected those that could not keep up with their peers. Blind and deaf children had to undertake didactic routes in special schools, often boarding schools that were located in large urban centres and that therefore hosted students with these disorders and who originated from nearby areas²⁰⁵.

They were, in fact, highly specialised schools that taught the deaf or the blind, a small community having the same disorder and, in some way, separated from society. The differential classes hosted pupils with difficulties (cognitive, special educational needs, and with physical disabilities) of a particular school. They were placed here and entrusted to a single teacher, so as not to “delay” the performance of a normal class. Differential classes were therefore, a concentration of problematic pupils that were welcomed in schools more with the intention of entertaining them rather than educating them.

Beginning from the 1960's, and thanks to the student movements and the 1968 protests, totalitarian institutions began to be questioned, and explicit requests were made to open up educational, work, and social contexts to people with disabilities. The long and important phase of integration began. This led to the closures of special schools (Law 517/1977) and of asylums (Law 180/1978), to allow people considered mentally fragile to integrate into their social culture of belonging without, however, providing substantial organizational changes at a social level that would enable them to benefit from educational, employment or social services. The 1977 reform allowed children to attend school lessons in common schools without however, modifying the traditional and didactic approach.

This method of teaching was not designed for those having important learning difficulties and in many cases these insertions were referred to as “wild” by many authors. This resulted, in many cases, in classes where children were present together with a special ed teacher (a new professional figure emerging thanks to the activation of the specialization course regulated by the Presidential Decree 970/1975). Nevertheless, these students did not benefit from a more flexible teaching environment and one open to accommodate their specific formative needs. For these reasons, and despite the written agreement spoke of integration, more often children with disabilities were “handled” outside the classroom by special ed teachers and/or educators so as not to disrupt the unfolding of the lesson that had to be carried out in a well-sequenced and orderly fashion. The teacher would be able to explain without interference by those who were not able to respect the “rules of conduct”.

²⁰⁵M. Sbianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare* (Rome: Carocci, 2012).

THE DIFFERENT MODELS

Historically, there have been a succession of models at a pedagogical level and with regards to the study approach of the disabilities of pupils that today are defined as having SEN (special educational needs). These models are: the medical model, the biopsychosocial model, the social model, of the capacities, which will be proposed below, albeit in brief.

The *medical model* sees in the person the disorder of which he/she is afflicted, which therefore characterizes him/her and neglects everything else (talents, inclinations, potential). Its approach is that of the treatment of the pathology in medical, therapeutic and rehabilitative terms. It begins with the study of the disease and emphasizes attention on an early diagnosis at the expense of the analysis of the more complex dimension of the individual, that is, the human dimension which goes beyond the disorder of which he/she is afflicted. The study regarding this model refers to two diagnostic classifications: The International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death (ICD) of the World Health Organisation (WHO) published in 1948 and The Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM) of the American Psychiatric Association (first edition, 1952). The educational intervention is subordinate to the medical one. That is, one must try to bring the individual as close as possible to a so-called normality. This justifies the predominance of the action *cure* within the specialised logic, compared to measures of *care*, i.e., intervening on the environment aimed at the quality of life, which privilege the instance of well-being²⁰⁶. The medical model concentrates on the disease, there is no room for possible alternative forms of teaching, which already struggle to meet the needs of “normal” pupils who are often not monitored by their parents at home and who crowd the classrooms.

The *biopsychosocial model* is the result of an evolution with respect to the concept of health and disease and this also thanks to the indications of the WHO's 1980 *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICDH). It defined the need to implement a series of health, as well as educational and social actions aimed at ensuring that impairments and disorders would not lead to unequal treatment for the individual having limitations or excluding one from interpersonal relationships and social relations. In 2001, after a few years, the WHO appointed a commission to update the ICDH which was in many respects, outdated. In 2001, after a careful revision, the *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) was published. If we were to dwell on the names of the two documents, it would be easy to understand that they draw their inspiration from substantially different principles. In the ICDH, the attention focuses on disability intended as the absence of health whereas in the ICF, the attention focuses on the state of health and functioning of the human being. According to the ICDH, disability has a negative meaning. It begins where health ends. The disabled person therefore belongs to a category other than “healthy”. According to the ICF, each individual can have different levels of health that lead to different personal conditions. There has been a shift from the medical model of intervention to a medical and social model that identifies the lack of health not as problem of the individual, but as an aspect of social concern. To understand the ICF's value in pedagogical terms, it is useful to call to mind Canavero's thoughts that emphasize that the document uses vocabulary that wishes to enhance the individual. It speaks positively of functions and body structures, activities and participation rather than emphasizing concepts such as impediment, disability, and exclusion²⁰⁷. The document specifies that a health condition can become a disability (more or less debilitating) depending on the response of the environment. That is to say, the disability should no longer be considered as an objective characteristic of the individual but as the meeting between the individual and a specific situation.

²⁰⁶ M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali* (Milano: Mondadori, 2015), 30.

²⁰⁷ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap* (Milano: Mondadori, 2006).

The ICF-CY development version, published in 2007 tackles the problem of disability from another perspective, that is namely that of residual function and potential. The ICF-CY provides the reference principles and indications to promote integration between the pedagogical perspective and the health perspective. This is a functional tool to improve work with children and adolescents in all conditions and in all environments²⁰⁸. The ICF-CY belongs to the “family” of international classifications developed by the WHO in view of their application to various aspects of health. The ICF-CY was developed to answer to the needs of one version of the ICF that could be universally used for children and adolescents in the health, instruction and social services sectors. Manifestations of a disability and different health conditions are different in children and in adolescents. They are different in their nature, their intensity and their impact compared to those in adults. It is essential to consider these differences so that the content of the classification reflects the changes associated with development and captures the characteristics of different environments and age groups²⁰⁹. Both documents (ICF and ICF-CY) emphasize the same principle: an unfavourable environment is responsible for the social exclusion of the individual because it hinders his ability to express him/herself and to play an active role in the context in which he/she lives.

The *social model* began with different movements of people with disabilities that demanded a different vision of health, of disease, of the environmental contexts on an international level. They claimed the need to shift the problem from the person to the society which needed to be “revised” and cleansed of a number of physical and mental barriers that prevented everyone from moving safely in their life context. Biological deficits become disabilities because the environmental contexts are inadequate to accommodate differences in human functioning. It calls for overcoming the concept of “normality” and revising the environmental and social organization in order to not exclude anyone and to ensure that the differences do not become inequalities.

In this regard, Cottini clarifies: In essence, what goes into crisis are the concepts of norm and normality from an ethical point of view as conformity to a rule, to a reference model, or, from the static perspective, as a numerical frequency of conditions and states that characterize most people. The direction in which to direct efforts to integrate into society while trying to respect and enhance the norm can no longer be the goal. In this way, the deviation from this is devalued. Instead, it represents the typical characteristics of each individual²¹⁰. Such an approach should “free” young people with behaviour disorders from labels and give back to them the possibility to express themselves with their originality and lead the school and society to look at everyone with different eyes, striving to meet the educational needs of individuals, promoting a flexible environment to provide equal opportunities for all. Our everyday experiences tell us that we are still far from these conditions, perhaps excessively idealised and, at times, there is not lack of attempt to “normalize” all students towards a standard model. The school more or less consciously tends to do this. The *capability approach* has, in the pedagogical field given greater impetus to an inclusive school. It draws inspiration from the Nobel winner for Economics Amartya Sen Amartya Kumar Sen (Santiniketan, 1933) who specifies that well-being is not tied only to the availability of material goods but to the capacity of each and every one to transform such resources into concrete achievements of important results for their own well-being²¹¹.

²⁰⁸P. Crispiani, *Pedagogia clinica* (Bergamo: Junior, 2008), 13.

²⁰⁹G. De Polo; M. Monica Pradal and S. Bortolot S. *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione* (Milano: Franco Angeli, 2011).

²¹⁰L. Cottini, *Didattica Speciale e inclusione scolastica* (Roma: Carocci, 2017), 56.

²¹¹S. Pressman&G. Summerfield, “The economic contributions of Amartya Sen”, *Review of political economy*, núm. 12 (2000): 89-113.

In other words, it is the whole of these potentially attainable goals (capability set) or indeed carried out (*functionings*) that contribute overall to determining a person's well-being and quality of life. The emphasis is set on the effective possibility to choose which actions to undertake, which goals to achieve, which life plans to pursue and in this lies the concept of justice²¹². It is obvious that such a model is very ambitious because it is directed to compensate for the disadvantage but above all to achieve and enhance what they themselves consider important capabilities. It has not easily found space in school didactics, which still, albeit increasingly in a discrete way, asks pupils with behaviour disorders to adapt to a system that does not include significant differentiation of the educational processes.

FROM LAW TO REALITY

The above considerations, as mentioned previously, although having introduced real revolutions in the ways of considering disability in the school and in the social sphere, have sometimes remained only in books and in official documents. The school continued in its traditional forms despite the growing attention and sensitivity towards students with disabilities. An important response to the need for democracy and the promotion of education extended to all students came with the establishment of a single middle school in 1962 (Law 1859).

Middle school became public and compulsory for three years and aimed at all students because totally free (Article 4). The goals set in Law 1859/62 could not, in fact, transcend the excessive selection and exclusion of those who struggled to follow the rules and/or keep up with the pace of the class. A testimony on how the effort of the Italian state who was not able to guarantee an education path of eight years which could include all students, can be found in the strict criticism of Don Milani and the children of the Barbiana School. In the group text written by the students and entitled "Letter to a teacher" published in 1956, three years after the establishment of the new middle school, it denounces the school system as being class-based and selective. By law, everyone was guaranteed eight years of study but in reality, it did not promote a motivation and it did not take into consideration those, who, may get lost in this system. In fact, we read in the opening of a famous book: "She will not remember anything about me, not even my name. She has failed so many. I, however, have often thought about her and her colleagues, about that institution that you call school and of the children that you "dismiss"²¹³. This type of school dismissed students with learning problems and with family problems because, although it was established to include everyone, in effect, it could guarantee a successful course only to the most talented, well-behaved and motivated. Children who did not follow this pre-conceived path encountered failure, rejection and humiliation. Don Milani strongly contested the education of his time. He claimed that it did not suit the needs of all children and above all, of those that had learning problems. He recommended an alternative cooperative model where even those that were not able to benefit from the lessons of a static school (a school where children were asked only to listen and almost never to act), could find their space. In the Barbiana school, students worked on their language skills to gain access to the knowledge that makes one free, critical and responsible. Lessons were held on the church premises, and when the weather conditions were fine, lessons were held outdoors. The study hours were long (8am to 7:30 pm) and the children did not have a recess period nor play time. Instead, students attended lessons defined as "exciting school subjects". For example, in Winter, students went skiing and in Summer, students swam in a small pool built by the students. Don Milani cared about the "ill" that the schools rejected and who only looked after the "healthy".

²¹²L. Cottini, *Didattica Speciale e inclusione scolastica* (Roma: Carocci, 2017), 59.

²¹³ L. Milani, *Ragazzi della scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa* (Milano: Mondadori, 1990), 5.

Don Milani was concerned about those who needed to “do” in order to learn. For example, these students required work shops where they were taught to handle wood and steel, manual work that were considered on a par with curriculum subjects. It was a different school conceived for everyone and without grades nor report cards and overall, without the risk of being failed. Don Milani also concentrated on the role of the teacher who had to have the following qualities: exemplarity, teaching ability and intellectual honesty. At the end of the 1960s, the great protest movements as well as the student protests, the changing political, social and religious ideologies led to great renewals even in education. The centre-left government responded to the protests on a legislative level and introduced Delegate Decrees in 1974 (number 416, 417, 418, 419, 420). These decrees redesigned the face of the school system on the principle of *participation*, and in response to pressing demands for a greater democracy²¹⁴. The Decree number 416 Article 1 introduced important changes to the administration which included the representation of different internal and external members of the school administration as well as the collegial dimension of the teaching staff. The participation of the parents in the educational and organizational choices of the school became essential. The establishment of collegial committees was intended to gain participation in the management of the school, providing it the character of a social and civic community. The implementation of the Decrees represented an important historical moment in the history of the Italian school system even if the ambitious goals of participatory democracy, according to the model of the “educating community”, which should have given children with disabilities new perspectives to ensure educational success for all students, have yielded modest results over the years. As previously mentioned, a substantial change in terms of integration of students with disabilities in common schools occurred with the introduction of Law 517/1977. At times, it was looked upon approvingly while at other times, with diffidence and incredulity by other European countries. It was a courageous reform because it established that all children must attend the same school regardless of their level of health. Special schools were abolished (for example, schools for the blind) and differential classes (which contained students with disorders, mental retardations or handicaps) to guarantee attendance to all students in common schools and with the help of the support teacher. This reform, revolutionary at time, became the subject of international study for the great pedagogical value it promoted. These values were: There can be no schools for those having disorders or difficulties, all students must be part of a flexible educational system and “re-enforced” by the presence of the support teacher, a school that allows each and every student to express his/her diversity and be able to find answers to his/her personal learning needs. The Law 517/77 also provided other important innovations which are worth briefly recalling. There was a shift from the school of programs to the school of programming, from the school based on grades to a school with a report card that, in addition to the numbers, described the results obtained by the student. The generalist and prescriptive ministerial programs had to be “adapted” to individual realities by providing specific paths, defined precisely in the program, to meet the needs of the students in a specific class. The board of teachers, at the macro level, and the individual teachers, at the micro level, had the possibility to define appropriate pathways and which were more responsive to the needs of the students, including students with disabilities and learning disabilities. The Law 517/77, as already mentioned, introduced innovations that at times were inadequately valued by the teachers. Students’ difficulties, insecurities, low self-esteem, more fragile students were not adequately considered and some students became lost and did not receive the attention that the legislation had foreseen. The tendency of the main classroom teacher, in many cases, was to delegate the support teacher to instruct and/or to contain the more difficult students that were not able to keep up their classmates.

²¹⁴F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana* (Brescia: La Scuola, 1994), 181-193.

BELIEVING IN DIFFERENCES

Gardner's studies on *Multiple Intelligences* and Goleman's studies on *Emotional Intelligence*, are ground-breaking and have issued new challenges for the Italian school, that was positively affected by the innovation that these authors have proposed in pedagogical terms. Inspired by these indications, the frontal lesson, too-focused on the teacher, in many cases has given way to forms of cooperative learning that would allow everyone to express themselves through non-verbal communication, which gave more space to the expression of emotions, thus far neglected by traditional teaching. Gardner's was a school that was meant to ensure "true understanding" and that provided the tools to face the challenges of life: In schools, the teachers usually require and accept mechanical, ritualistic, or conventional performances. Students offer this when they simply respond in the desired symbolic system, by regurgitating the complex particulars of facts, concepts and problems that they were taught. Naturally, in these circumstances, the "correctness" of the answer does not in the least preclude the presence of a true understanding; it simply does not guarantee it. I contrast these mechanical performances with those that are the result of a disciplinary competence, that is, of true understanding. It is the performance offered by students who are able to take the information and the skills learned in school or other settings, and apply them flexibly and appropriately to a new and, in part, an unforeseen situation²¹⁵.

Gardner's pedagogical proposal was to create a facilitating environment that could encourage the child's cognitive development in a spontaneous manner, though guided and facilitated by the adult. In this regard the kindergarten in Reggio Emilia, for example, emphasizes the following characteristics: a welcoming environment that encourages through experience, the elaboration of multiple representations through the exploration of the plurality of worlds: physical, biological and social. The school proposed by Gardner that encourages children to share, accustom them to continuously exchange views with others in order to build a rich fabric of human relationships²¹⁶. This is a school that is quite different from one that aims only at the transmission of knowledge which generally tends to be forgotten if not used to consolidate skills useful in life²¹⁷. The learning experiences that foster group work, research in class, cooperation, represent a real opportunity to integrate and feel part of a welcoming and stimulating environment.

This is true even for children with major relational and learning difficulties. These observations from numerous didactic researches carried out also in the field and with the collaboration of the teachers, have positively affected the Italian school. They have modified old practices and led to multiple reforms that have imposed new methods of schooling and above all, they value each student for his or her possibilities.

With this teaching by skills the aim of school activity is to allow each student to grow as a person, developing divergent thinking tools that will be useful in life. Morin speaks of an education not aimed at shaping heads "full" of knowledge but a "skilful" head so that every individual knows how to read reality in a critical, authentic and conscious way²¹⁸. Competence-based teaching includes an active participation on behalf of the student. It is based on a design of personalized interventions, overcoming the tendency to "flatten" everyone towards univocal and standardized

²¹⁵ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (Milano: Feltrinelli, 1991), 18-19.

²¹⁶ H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente* (Milano: Feltrinelli, 1999), 93.

²¹⁷ F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per competenze* (Milano: Franco Angeli, 2017).

²¹⁸ E. Morin, *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Milano: Raffaello Cortina, 2020).

paths that, too often, in school have excluded, rejected, stigmatized those who presented different ways of learning, thinking and being.

The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities approved in December 2006, is a document that has been implemented in Italy with great attention. It aims at combating discrimination and violations of human rights and it has set milestones with a view to inclusion and promotion of individuality, at an international level. In its 50 articles, the Convention indicates the road to undertake to guarantee rights of equality and social inclusion of citizens with disabilities. Starting from the aforementioned solicitations of the UN Convention, the pedagogical literature on the subject of special education needs has grown considerably in recent years in Italy as well. Many studies have outlined the need for educational measures aimed more at responding to students' learning and personality differences, while referring to specific regulations that each country has enacted to protect students with Special Educational Needs (SEN). Children and young people with disabilities are among the beneficiaries of an inclusive education that must take into account their limitations but, at the same time, enhance their many potentialities. For example, a hyper-active student may have difficulties sitting still for hours during a lesson, but may succeed in hands-on activities that allow him/her to learn by doing. This is ever present when we speak of different modes of teaching – learning. The phrase by Bruno Munari that states: “If I listen, I will forget. If I see, I will remember, If I do, I will understand” reminds us of the importance of learning by doing, a concept often reiterated even by Montessori, Piaget and Bruner.

STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the past two decades, the world has been talking about *inclusion*, in the sense of creating contexts that are attentive to individual differences, where students with specific disorders can have adequate responses to their didactic and educational needs, defined as *special*. Significant headway has been made in this direction, and also thanks to specific legislations that have imposed that even SEN students must be guaranteed a differentiated and personalized educational path. A school for each and every one, where each child has the possibility to express him/herself for what they are able to do, according to their potential, in a welcoming and stimulating environment where teachers and classmates experience diversity as an opportunity and not as a limitation. Ianes speaks of a *special normality* while describing a school environment where the resources of every one could be enhanced, without being defeated by his own limits²¹⁹.

At the national level, the Ministerial Directive on SEN of December 27, 2012 *Intervention tools for students with special educational needs and territorial organization for school inclusion* clearly states that the Italian state has the responsibility to further promote the culture of school inclusion because: “every student may, continuously or for certain periods, have Special Educational Needs. These may be for physical reasons, biological, physiological, or for other psychological reasons, or social reasons. It is necessary, therefore, that schools offer an adequate and personalised response”. The Ministerial Directive of 27 December, 2012 above mentioned, specifies that students with SEN present: “a social and cultural disadvantage, specific learning disorder and/or specific developmental disorders, difficulties deriving from the lack of knowledge of the Italian culture and language because they belong to different cultures”. It is no longer about personalised measures only for students with certified disabilities in accordance with the Law 104/92 for whom a special ed teacher is provided, but it is about creating an inclusive

²¹⁹ D. Ianes, *La Speciale Normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali* (Trento: Erickson, 2006).

context where students with Specific Learning Disorders (SLD) and with a socio-economic, linguistic and cultural disadvantage, find adequate educational and didactic responses. In the directive, the Minister of Education makes it clear: “By specific developmental needs we also mean, in addition to specific learning disorders, deficits in language, non-verbal skills, motor coordination, including - due to the common origin in the developmental age - also those of attention and hyperactivity, while borderline intellectual functioning can be considered a borderline case between a disability and a specific disorder”. Teachers may not always be able to respond efficiently to students that risk losing interest in what the school has to offer, which in many cases seems extremely complex to these students.

Two years before the Law number 170 of 2012 and the related guidelines had opened the way in terms of inclusion clarifying that the right to education to students with Specific Learning Disorders (SLD) must be guaranteed through the promotion of their scholastic success, through supportive educational interventions that included, if necessary, accommodations and compensatory tools. This law has provided, furthermore, a specific training for teachers in order that they be more prepared in recognizing the first signs of Specific Learning Disorders and can thus inform the parents promptly so that an early assessment is carried out on behalf of the specialists. Both the Law 170 of 2010 and the Ministerial Decree of December 12, 2012 on SEN remind us that all students that present a disorder or a difficulty, even temporary, must be assisted with a *personalised* course of education. The laws clarify that all students with SEN must be supported by personalised interventions by the classroom teachers who must draw up a Personalised Learning Plan (PLP). In the PLP, the classroom teachers must outline the educational route in favour of the SEN student. The outline must illustrate all of the interventions the teachers intend to carry out and the evaluation methods to be used during the course of the lessons to verify the achievements of the programmed objectives.

As per Law 104/92, students with certified disabilities require a more attentive planning of the support path through the creation of an Individualized Educational Plan (IEP) according to the ICF of the World Health Organisation²²⁰. In the last legislations, the principles and objectives of school inclusion are explained: In the Legislative Decree number 66 dated April 13, 2017, in part modified by the Legislative Decree number 97 dated August 7, 2019, Article 1 explains that school inclusion:

- a) concerns boys and girls, pupils, students and meets the different educational needs and is achieved through educational and didactic strategies aimed at developing the potential of each individual in respect of the right to self-determination and reasonable adjustment, in the perspective of the best quality of life;
- b) is achieved in the cultural, educational and planning identity, in the organization and in the curriculum of the educational institutions, as well as through the definition and sharing of the individual project between schools, families and other public and private entities operating in the territory;
- c) it is a fundamental commitment of all the components of the school community which, within the scope of their specific roles and responsibilities, contribute to ensuring the educational success of children, pupils and students.

Inclusion is achieved through the implementation of an IEP or a custom-made PDP for every student starting with the guidelines of the *Learning Ability Profile*. The Learning Ability

²²⁰D. Ianes; S. Cramerotti and F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi* (Trento: Erickson, 2020).

Profile is a document which is completed after the disability has been ascertained, and which replaces the functional diagnosis and the dynamic functional profile. The document is elaborated by an evaluation committee made up of a child neuropsychiatrist, professionals in the area of rehabilitation (e.g., speech therapist), a developmental psychologist, and a social worker from the student's local government agency. This document is updated whenever a substantial change in the student's condition is present, and in the case of a transition from one school order to the next. The Learning Ability Profile does not provide a description of the student according to standardized categories, but rather analyses the specificities that characterize him/her, indicating weaknesses but also strengths, and analyses in detail the personal condition that should not be referred to a "normality" criterion, which as mentioned several times in this contribution, does not exist in nature.

CONCLUSIONS

After presenting the school's journey towards inclusion which, as we have seen, has been very complex, articulated and at times "bumpy", we ask ourselves:

Have the efforts mentioned above succeeded in providing answers for all students? Do children with disabilities and/or learning disorders have a better chance today than they had in the past?

Observing the Ministry of Education's statistics²²¹, (dating back to the pre-COVID emergency that has upset the school organisation), we note that the results demonstrate a situation that is less than encouraging. In the 2016/2017 school year and in the transition to the following year, as many as 131.062 students dropped out of school, and therefore not fulfilling their education obligation. In the 2016/2017 school year, 6,244 students in the lower-level secondary schools dropped out of school during the course of the school year. An additional 5.586 did so in September 2017, at the start of the next school year. In total, 11,830 dropouts, amounting to 0,69 students out of 100. School dropouts appear to significantly affect children with disabilities or SEN. This is particularly the case during the 2019/2020 school year, which, because of COVID, imposed forms of distance learning even for long periods of time. ISTAT (Italian Statistics Agency) data show that it is the children with the greatest difficulties who have been particularly penalised: 23% of students with disabilities (approximately 70 thousand) did not, in fact, participate in distance learning in the period between April and June 2020. This percentage increased to 29% in the Southern regions of Italy. The reasons that led students to not attend the activities provided by distance learning were: very serious illnesses (27%), unsupportive families (20%), the lack of technological tools impeding them from participating in lessons (6%). Once again, at a time of great crisis for education, COVID has hit the school system and disrupted educational practices. Those who have paid the price are indeed, the weakest, those lacking in skills to independently attend distance learning and/or those with unsupportive families.

In conclusion, we can remark that the attention to children with SEN has been significantly greater in the last decade than it was in the past. Studies, laws, numerous researches, have proposed new and more engaging teaching methods that are tailor-made. However, despite the good intentions and some good teaching practises of some enlightened teachers that have created classrooms with learning environments that are conducive to the enhancement of all learners, the reality is that there have been difficulties in achieving true inclusion. As a result, many students are still relegated to the side-lines of classroom life. This is especially the case for children and young people with severe disorders who, at times, feel like "visitors" in a school

²²¹ MIUR: <https://www.numeripari.org/2019/07/18/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica/>

system that is incapable of valorising them for who they are, without focusing only on the disorder they present²²².

REFERENCES

- Canevaro, A. *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori. 2006.
- Crispiani, P. *Pedagogia clinica*. Bergamo: Junior. 2008.
- Cottini, L. *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci. 2017.
- Dettori, F. *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: Franco Angeli. 2017.
- Dettori, F. *Né asino né pigro sono dislessico*. Milano: Franco Angeli. 2015.
- De Polo, G.; Pradal, M. and Bortolot, S. *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli. 2011.
- De Vivo, F. *Linee di storia della scuola italiana*. Brescia: La Scuola. 1994.
- Gardner, H. *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli. 1990.
- Gardner, H. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli. 1991.
- Ianes, D.; Cramerotti, S. and Fogarolo, F. *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento. Erickson. 2020.
- Milani, L. *Ragazzi della scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori 1990.
- Morin, E. *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina. 2020.
- Pavone, M. *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori. 2015.
- Pressman, S. & Summerfield, G. "The economic contributions of Amartya Sen". *Review of political economy*, núm. 12 (2000): 89-113.
- Sbianchi, M. *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci. 2012.

²²² F. Dettori, *Né asino né pigro sono dislessico* (Milano: Franco Angeli,)2015.

INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL

Alejandro Gallardo Jaque

INTRODUCCIÓN

Considerando los desafíos que aparecen en el contexto actual, resulta indudable resaltar la capacidad que tengan las instituciones educativas para responder a la diversidad, lo que va acompañado de la necesidad de reconocer que cada alumno y alumna tiene necesidades únicas que requieren ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces que se adapten a las necesidades que en cada momento puedan presentar²²³. La mejora de la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades²²⁴ y que requiere de una vigilancia continua. Cualquiera que sea el caso, la escuela debe estar preparada para organizar sus recursos y proveer el apoyo necesario en cada situación, por lo cual resulta de especial relevancia revisar el modo en que, a partir de las políticas vigentes, se visualiza la inclusión en la Educación Superior, en especial respecto a la formación en carreras de Pedagogía.

DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad²²⁵. En este sentido, es posible considerar las barreras como el núcleo de la inclusión, al entenderlas como aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso, lo que se concreta en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos de estudiantes, generan exclusión, marginación o fracaso escolar²²⁶. Al respecto, se necesita considerar una serie de factores que parecen ser particularmente importantes para el desarrollo de escuelas más equitativas, de los cuales, los más acuciantes están localizados en las aulas, donde, sobre todo y ante todo, la equidad se refiere a las actitudes de los profesores y compañeros de clase, las que pueden tanto promover como inhibir un ambiente de trabajo justo, acogedor e inclusivo. En la medida que todos los estudiantes se sientan bienvenidos, pueden esperar interacciones positivas como una parte normal de sus experiencias en el aula. Como resultado, se sentirán incluidos, valorados y reconocidos²²⁷.

²²³ D. Durán & C. Giné, "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol: 5 núm. 2 (2011):153-170.

²²⁴ M. Ainscow, "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", *Revista Educación Inclusiva*, Vol: 5, núm. 1 (2012): 39-49

²²⁵ UNESCO, Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (París: UNESCO, 2017).

²²⁶ G. Echeita & M. Ainscow, "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo* núm. 12 (2011): 26-46.

²²⁷ M. Ainscow; A. Dyson; S. Goldrick & M. West, "Promoviendo la equidad en educación", *Revista de Investigación en Educación*, Vol: 11 núm. 3 (2013): 44-56

La escuela para todos y todas cuentan con mecanismos para identificar las barreras que impiden la inclusión de todo su alumnado en términos de presencia, participación y logros, planificando la respuesta educativa de forma que elimine o reduzca esas barreras. El concepto de barrera está ligado al de accesibilidad en la medida en que se les puede considerar como los dos polos del continuo de la inclusión. De entre los factores personales, las emociones en interacción con los elementos del contexto escolar pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación del alumnado en la vida del establecimiento educativo, pero también constituir una barrera para su inclusión. Se plantea que un contexto es emocionalmente accesible cuando tiene en cuenta la interacción de las emociones en las situaciones que se desarrollan en él y procura eliminar o reducir las barreras que esa interacción pudiera provocar. Un entorno que considera la accesibilidad en los aspectos emocionales es un espacio amable y comprensible, donde existen oportunidades de éxito académico y participación para cada uno y a cada una en su medida, donde se crean situaciones en las que quienes participen demuestren lo que saben hacer, por lo que esa interacción con el entorno debe ser lo más provechosa para el alumnado. Entonces, un objetivo prioritario de las escuelas inclusivas debería ser facilitar el máximo bienestar emocional del alumnado en los diferentes contextos de aprendizaje y convivencia y con ello promover la accesibilidad emocional, asumiendo el reto de transformar las instituciones educativas y, por tanto, las aulas, en entornos de aprendizaje y convivencia en los que todos los alumnos y alumnas se sienten acogidos, protegidos y reconocidos²²⁸. En este sentido, como punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión dentro de las escuelas está el estudio exhaustivo de la práctica actual y las habilidades compartidas entre los miembros del personal docente²²⁹, en especial en lo referido a la incorporación de herramientas durante su formación profesional. Dado lo anterior, la labor del docente no se limita a transmitir conocimientos, puesto que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos²³⁰. Es por esto que los profesores entienden cada vez más lo importante y necesario que es desarrollar estas competencias, aunque inicialmente no sean conscientes de las mismas y se limiten a demandar materiales para desarrollar con su alumnado, pero posteriormente se van haciendo conscientes de la necesidad de adquirirlas, cuando deben analizar los pensamientos, las emociones que les suscitan las diferentes situaciones y los comportamientos que desempeñan²³¹. A raíz de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad incluir la formación en competencias emocionales, de modo explícito, dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta que la integración de estas competencias en las instituciones educativas requiere de una adecuada formación de profesores con énfasis en lo práctico, y señala los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente²³², para favorecer la efectividad del quehacer docente en contextos de diversidad.

²²⁸ M. Villaescusa, Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2017).

²²⁹ M. Ainscow, "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas..."

²³⁰ R. Cabello; D. Ruiz-Aranda & P. Fernández-Berrocal, "Docentes emocionalmente inteligentes", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol: 32 núm. 13(1) (2010)

²³¹ P. Torrijos & J. Martín, "Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol: 15 núm. 1 (2014): 90-105.

²³² R. Palomera; P. Fernández-Berrocal & M.A. Brackett. "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 15 núm. 6(2) (2008): 437-454.

La incorporación de estas competencias en la formación del profesorado constituye un desafío para el sistema educativo, que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos²³³, lo que conlleva varios retos: el primero consiste en que el docente se vea a sí mismo como un ser emocional, que experimenta una gama de emociones que no se pueden separar de su desempeño en el aula; el segundo, es que reconozca a los alumnos como seres emocionales, cuyas emociones deben ser respetadas en las interacciones en el salón de clases; y el tercero, que el estudiante sea capaz de ver al maestro como un ser emocional, más que un ser impasible²³⁴.

La conciencia emocional, la empatía o la regulación emocional son competencias necesarias no solo para promover efectividad y calidad a la hora de emprender las tareas de un docente, sino que favorecen su propio bienestar, así como el desarrollo de estas competencias en el alumnado. Algunos estudios muestran que un perfil socioafectivo docente con carencias en las competencias emocionales tiende a la negatividad, el enjuiciamiento y el sufrimiento, al percibir selectivamente lo negativo de la realidad, reaccionando ante las frustraciones desde la desconexión emocional, aislamiento y evitación²³⁵, lo que lleva a la necesidad de una intervención durante la formación profesional, que reduzca el burnout a través del fortalecimiento de los aspectos socioemocionales en el desempeño docente.

Para prevenir estas problemáticas y fortalecer los recursos propios, la educación emocional podría incorporarse en el currículum mediante un tratamiento integrado en los contenidos, apoyado de una intervención práctica y reflexiva, pues los futuros docentes necesitan adquirir competencias emocionales, bienestar, efectividad y superar obstáculos en el desarrollo profesional. Eso implica que los formadores de formadores deben poseer esas capacidades y enseñarlas mediante el propio modelo didáctico, resaltándolas explícitamente para que las incorporen dentro del repertorio de competencias profesionales, donde el clima de aula es un requisito previo para conseguir dichas capacidades y empatía en las relaciones interpersonales. Es relevante involucrar a los estudiantes de carreras pedagógicas en reflexiones individuales y discusiones grupales acerca de las emociones y consecuencias negativas de una expresión emocional inapropiada. Además, se considera que la transferencia de los resultados de la investigación en la mejora educativa requiere también formación de maestros en ejercicio, a través de reflexiones sobre y en la práctica para que desarrollen competencias emocionales mientras potencian el Conocimiento Didáctico del Contenido²³⁶.

RESULTADOS DE EXPERIENCIAS EN CHILE

Asumiendo el gran desafío de incorporar la dimensión emocional en el currículum de formación docente, minimizando las barreras situadas en ese ámbito, en Chile se está incluyendo la dimensión emocional en ciertas prácticas educativas centradas en la formación inicial del profesorado, con lo cual se atiende, de un lado al Marco para la Buena Enseñanza, que en uno de los apartados que lo componen, recoge aspectos como el respeto, la colaboración y la convivencia, así como la relación cercana y afectuosa cuando se hace mención a la creación de

²³³ R. Cabello; D. Ruiz-Aranda & P. Fernández-Berrocal, "Docentes emocionalmente inteligentes...

²³⁴ A. Mortiboys, *Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado* (México: Grupo Editorial Patria, 2016)

²³⁵ H. Rodríguez-Mateo; D. García & J. Rodríguez-Trueba. "Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente", *INFAD Revista de Psicología*, núm. 1 (2017): 137-148.

²³⁶ D. Retana; M. De las Heras; R. Jiménez & B. Vázquez, "Emociones de maestros en formación inicial sobre la didáctica de las ciencias antes de una intervención indagatoria", *Enseñanza de las Ciencias*, núm. Extraordinario (2017): 5415-5421

un clima propicio para el aprendizaje. Se ha podido determinar en una investigación desarrollada con educadores en ejercicio, que el profesorado sabe de la importancia de las emociones en el proceso educativo y de ahí que intente hacerlas visibles en sus prácticas docentes dentro de las salas de clases, resaltando la importancia y necesidad del ámbito emocional en la formación inicial del profesorado²³⁷.

En esa misma línea se han evidenciado algunos resultados, a partir del trabajo desarrollado en Universidades que imparten carreras de Pedagogía o algunos programas de formación continua, especialización o postgrado. Dos de estas iniciativas, surgidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública de la Región de Valparaíso, se detallan a continuación.

a) Incorporación en una carrera de pregrado (Pedagogía en Educación Básica), donde se implementó un programa diseñado como un instrumento de prevención primaria, fundamentado en el modelo pentagonal de la competencia emocional²³⁸. Previamente, a nivel institucional se llevó a cabo un proceso colaborativo de planificación²³⁹ para el establecimiento, análisis y gradación de estas competencias, asumidas operativamente por los equipos a cargo de los programas formativos del Eje de Prácticas en cada una de las carreras pedagógicas. Luego de la aplicación de instrumentos (TMMS-24, análisis de contenido de Bitácoras e Informes), como resultados se demuestran avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas en los dos primeros semestres de formación, en los cuales se pretendió proporcionar a los futuros docentes, mediante el desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral en contextos de diversidad. Al finalizar la implementación de la propuesta, se incrementa el porcentaje de estudiantes de Pedagogía que presenta un mayor nivel de competencias emocionales en lo referido a reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones²⁴⁰. Las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras e informes, luego de los procesos de análisis y codificación²⁴¹, dan lugar a las siguientes categorías: **Relevancia**, expresada en frases como “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias”(E4); **Requerimientos**, expresados en la siguiente frase: “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida”(E12); **Se requiere darle más importancia**, entendida como “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad éstas son complejas” (E5); **Proyección en lo laboral**, expresado en la frase: “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases”(E11); **Dificultades**, expresada en la siguiente frase: “es más difícil de trabajar que los demás pasos”(E18). Se cumple así con algunos requerimientos planteados para la formación docente, en el sentido de que el énfasis en las competencias emocionales durante la

²³⁷ L. Sánchez, “La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional”, *Praxis & Saber*, núm. 10 Vol: 24 (2019): 217-242

²³⁸ R. Bisquerra & N. Pérez-Escoda, “Las competencias emocionales”, *Educación XXI*, núm. 10 (2007): 61-82.

²³⁹ A. Gallardo & P. Mayorga, “Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile”, *Revista Inclusiones*, Vol: 4 núm. 3 (2017): 133-143.

²⁴⁰ A. Gallardo, “Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha”, *Didac* núm. 72 (2018): 18-24.

²⁴¹ A. Strauss & J. Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2002).

formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero²⁴², integrando entre los aspectos personales lo señalado en relación a la capacidad de accesibilidad emocional para una efectiva consideración de la diversidad²⁴³.

b) Incorporación en la formación de Postgrado. Se implementó un programa centrado en la dimensión emocional para la mejora de la convivencia en un módulo de Magíster, obteniéndose como resultados, a partir de la percepción de los participantes, el surgimiento de dos categorías principales, una desde el punto de vista profesional y otra referida a una mirada desde lo personal²⁴⁴.

La categoría referida a una **perspectiva profesional** alude a aquellos recursos adquiridos y destrezas desarrolladas, que les han permitido a los participantes del módulo activar, organizar y aplicar sus conocimientos, habilidades, estrategias y competencias en el ámbito de su desempeño laboral y el ejercicio de sus funciones para abordar la convivencia escolar. En relación a esto, se menciona el aporte de importantes sustentos teóricos, que en algunos casos ayudan a un mejor desempeño en el aula (“Siento que lo aprendido es como el descubrimiento de la pólvora en mi labor docente, está en mi ahora ver que uso darle (P7)”). En el caso de la aplicación de lo aprendido en buenas prácticas de convivencia, se complementa la subcategoría anterior desde una mirada más concreta, al abordar en general el cómo se aplica lo aprendido (“interviniendo a través de acciones y herramientas que me ha entregado el desarrollo del curso (P5)”). La creación de ambientes que apunten al bienestar de la comunidad, aparece como un aspecto destacado en la valorización de lo aprendido a través del módulo, ya sea a través de un impacto en la calidad de vida (“los impactos que un buen clima tiene en la calidad de vida de todos en la comunidad son incommensurables (P3)”), o en la optimización de las relaciones entre los miembros de la comunidad (“permitirá el bienestar y una mejora en las relaciones laborales y personales de toda la comunidad (P9)”), lo que se proyecta claramente en cierto tipo de aprendizajes desarrollados por los estudiantes (“al alumno le será más fácil practicar habilidades emocionales entre sus compañeros y con toda la comunidad educativa. (P10)”). Reforzando lo anterior, se plantea la subcategoría de incorporación del trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos, reflexionando en relación al tipo de labor desarrollada por todos quienes componen la unidad educativa (“se hace especialmente crítico para el éxito de estas iniciativas, el que se realice un trabajo contundente con el equipo de la escuela (P3)”). A partir de los postulados anteriores, la subcategoría de abordaje de desafíos éticos y operativos, pone el acento en metas de mayor calado, para no soslayar la relevancia de lo socioemocional en la tarea pedagógica (“se hace todo un desafío levantar y sostener el trabajo sobre los aspectos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje (P3)”), desde la consideración de aspectos ético-valóricos que imponen tareas específicas (“fomentar prácticas democráticas e inclusivas en torno a valores y principios éticos, como el respeto a las diferencias, el cuidado a los demás, la participación responsable y la creación de climas adecuados para el aprendizaje (P6)”).

La categoría referida a una **perspectiva personal** alude a los recursos adquiridos y destrezas desarrolladas por los participantes del módulo, que les han permitido identificar y valorar sus recursos internos y los de los demás, que les han ayudado a establecer relaciones y vínculos, proporcionándoles el equilibrio necesario para desempeñar sus labores en el contexto escolar. En relación al avance en el reconocimiento y regulación emocional, se señala que esta mejora abarca en general un crecimiento en la regulación manifestada en las dimensiones que

²⁴² I. López-Gofi & J. M. Gofi Zabala, “La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo”, *Revista de Educación*, núm. 357 (2012): 467-489.

²⁴³ M. Villaescusa, *Accesibilidad emocional para el aprendizaje...*

²⁴⁴ A. Gallardo & N. Figueroa. “Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado”, *Revista Inclusiones* Vol: 7 num 3 (2020): 117-131.

componen su persona (“He mejorado mi manejo emocional tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (P8)”), lo que se puede profundizar ya sea a nivel individual (“Toma de conciencia del cuidado y bienestar personal(P2)”), como en el ámbito de las relaciones interpersonales (“Reconocer, identificar, poder ver las emociones en el otro y generar la empatía con el resto (P7)”). Otro de los aspectos destacados a nivel personal es la optimización de habilidades comunicativas, reflexionando que desde esta mejora en lo individual se facilitan las relaciones con otras personas (“Que a mejor desarrollo emocional, yo puedo tener, más se me facilitará desarrollar ello en otros, dado que mis habilidades comunicativas estarán mejor desarrolladas para esa función. (P3)”), en especial con las familias (“Fortalecer el vínculo familia escuela mediante el diálogo y la comunicación asertiva (P10)”). Finalmente se ha valorado el fortalecimiento del vínculo profesor-alumno que han tenido los participantes del módulo, destacándolo como algo esencial en la tarea pedagógica (“Las interacciones con los estudiantes desde el punto de vista de la vinculación, como punto base para desarrollar en los niños la alianza profesor-estudiante (P1)”).

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta propuesta confirman la necesidad de intervenciones durante la formación profesional, que ayuden a fortalecer los aspectos socioemocionales en el desempeño docente²⁴⁵, como un modo de superar las limitaciones que pudiera tener la formación inicial de profesores, favoreciendo la adquisición de competencias que les brinden estrategias y herramientas para abordar los constantes desafíos de su práctica educativa²⁴⁶, en especial en lo referido a la accesibilidad emocional, lo que lleva a concluir que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo es posible en educación superior, sino también necesario para capacitar adecuadamente a los profesionales que requiere el sistema educativo en la actualidad²⁴⁷. En relación a las dos iniciativas anteriormente señaladas, como parte de un trabajo institucional que contempla una revisión en el modo como se estructura la formación docente en una universidad pública, en lo referido a la educación en y para la diversidad, se logró analizar la efectividad de algunas propuestas que incorporan la dimensión socioemocional, para el desarrollo de estas competencias en estudiantes de carreras pedagógicas o programas de postgrado, como un aporte en la entrega de recursos y herramientas que les permitan abordar los desafíos que plantean las políticas educacionales presentes en los contextos actuales.

Con respecto a las aportaciones de estos estudios, se puede señalar su relevancia social, al promover cambios eficaces en las prácticas educativas en contextos de diversidad, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior, específicamente en una Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas que incorporen la educación emocional a nivel universitario, como parte de los requerimientos en entornos diversos. Además, tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada permite replicar las experiencias en otras instituciones, aportando evidencias empíricas que corroboran los hallazgos de estudios similares realizados a nivel universitario²⁴⁸ y específicamente en lo relativo a trabajos centrados en la

²⁴⁵ H. Rodríguez-Mateo; D. García & J. Rodríguez-Trueba, “Variables socioafectivas y la eficacia....

²⁴⁶ M.L. Pertregal-Felices; J. Castejón-Costa & M. A. Martínez, “Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”, *Educación XXI* Vol: 14 num 2 (2011): 237-260.

²⁴⁷ N. Pérez-Escoda; V. Berlanga & A. Alegre, “Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional”, *Bordón* Vol: 71 num 1 (2019): 97-113.

²⁴⁸ M. T. Núñez, La formación del profesorado para la inclusión educativa. II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida. Granada. 2010; I. Kotsou; D. Nelis; J. Grégoire & M. Mikolajczak, “Emotional Plasticity: Conditions and Effect of Improving Emotional

formación docente²⁴⁹. Las propuestas implementadas se configuran, entonces, como buenas prácticas para futuros maestros y educadores en ejercicio y, en este sentido, facilitan a investigadores, académicos y gestores de políticas educativas preocupados de una formación en y para la diversidad, un marco para favorecer este tipo de programas en centros de educación superior.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha señalado, los docentes son uno de los pilares de un sistema de educación inclusivo. A medida que los sistemas educativos acogen poblaciones estudiantiles más diversas, las aulas son impulsadas a transformarse, lo que puede llevar a estos sistemas y sus contextos a convertirse en creadores de desventaja, cuando no se toman en cuenta las necesidades de las personas, entre las que se encuentran las correspondientes a la dimensión socioemocional, por ello habría que asumir que los sistemas educativos son tan inclusivos como sus creadores los hacen²⁵⁰. Si bien muchos países han avanzado en la preparación de los docentes para que presten apoyo a todos los alumnos, colaboren con otros, valoren la diversidad y se comprometan profesionalmente, otros tropiezan con dificultades para cambiar las actitudes, promover en los docentes las competencias necesarias para ayudar a todos los alumnos y crear entornos de trabajo propicios. Además, es posible que los docentes no reciban una formación suficiente o adecuada previa al empleo, o que no puedan perfeccionarse profesionalmente una vez que se desempeñen en él, lo cual coloca un gran desafío a las instituciones encargadas de su formación, ya que la falta de capacitación puede mermar su capacidad de promover el potencial de aprendizaje de todos los alumnos.

Como señala Mel Ainscow en una entrevista²⁵¹, si la inclusión es un proceso, debe ser un proceso sin fin. Cuando un niño llega a la escuela, representa nuevos desafíos que requieren pensar de nuevo la acción educativa. Una escuela que se está movilizandando en una dirección inclusiva, resulta una institución que está buscando alcanzar y crecer en su capacidad para dar respuesta a la diversidad.

Y aunque se encuentren con niños que en un momento determinado no saben qué hacer, esos niños deberían ser vistos positivamente como un estímulo a la creatividad, la innovación o las cuestiones relativas a la colaboración, escenarios en los que los profesores tienen un papel central, dada la importancia de su trabajo para la sociedad, debiendo entender que aunque tengan que enseñar a los niños a leer, profundizar en las ciencias o matemáticas, siendo todo eso importante, lo más relevante es ayudar a los alumnos a asumir adecuadamente aquellos aspectos que sabemos están relacionados con su dimensión socioemocional, aprender a vivir juntos, a cuidarse unos a otros y a apoyarse mutuamente.

Competence in Adulthood", *Journal of Applied Psychology*, Vol: 96 núm. 4 (2011): 827-839 y D. Nelis; I. Kotsou; J. Quoidbach; M. Hansenne; F. Weytens; P. Dupuis & M. Mikolajczack, "Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability", *Emotion*, Vol: 11 núm. 2 (2011): 354-366.

²⁴⁹ R. Corcoran & R. Tormey, "Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers", *Teach. Educ.*, núm. 28 (2012): 750-759.

²⁵⁰ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (París: UNESCO, 2020)

²⁵¹ P. Cortés; B. González & C. Sanz. "Entrevista a Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa", *Devenir* núm. 40, Año XIV, Quinta época (2021): 263-274

REFERENCIAS

- Ainscow, M. "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista Educación Inclusiva*, Vol: 5 núm.1 (2012): 39-49.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. & West, M. "Promoviendo la equidad en educación". *Revista de Investigación en Educación* núm. 11(3) (2013): 44-56.
- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. "Las competencias emocionales". *Educación XXI*, núm. 10 (2007): 61-82.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. "Docentes emocionalmente inteligentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol: 32 núm. 13(1) (2010): 41-49.
- Corcoran, R. & Tormey, R. "Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers". *Teaching and Teacher Education* núm. 28 (2012): 750-759.
- Cortés, P.; González, B. & Sanz, C. "Entrevista a Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa". *Devenir* núm. 40 Año XIV Quinta época (2021): 263-274.
- Durán, D. & Giné, C. "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol: 5 núm. 2 (2011): 153-170.
- Echeita, G. & Ainscow, M. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Tejuelo*, núm. 12 (2011): 26-46.
- Gallardo, A. & Mayorga, P. "Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile". *Revista Inclusiones*, Vol: 4 núm. 3 (2017): 133-143.
- Gallardo, A. (2018). "Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha". *Didac* núm. 72 (2018): 18-24.
- Gallardo, A. & Figueroa, N. "Implementación de un módulo referido a Competencias Emocionales en la Formación de Postgrado". *Revista Inclusiones* Vol: 7 núm. 3 (2020): 117-131.
- Kotsou, I.; Nelis, D.; Grégoire, J. & Mikolajczack, M. "Emotional Plasticity: Conditions and Effect of Improving Emotional Competence in Adulthood". *Journal of Applied Psychology*, Vol: 96 núm. (2011): 827-839.
- López-Goñi, I. & Goñi Zabala, J. M. "La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo". *Revista de Educación*, núm. 57 (2012): 467-489.
- Nelis, D.; Kotsou, I.; Quoidbach, J.; Hansenne, M.; Weytens, F.; Dupuis, P. & Mikolajczack, M. "Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability". *Emotion*, Vol. 11 núm. 2 (2011): 354-366.
- Núñez, M. T. La formación del profesorado para la inclusión educativa. II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida. Granada. 2010.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol: 15 núm. 6(2) (2008): 437-454.
- Pérez-Escoda, N.; Berlanga, V. & Alegre, A. "Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional". *Bordón* Vol: 71 núm. 1 (2019): 97-113.
- Pertegal-Felices, M^a. L.; Castejón-Costa, J. & Martínez, M^a. A. "Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro". *Educación XXI* Vol: 14 núm. 2 (2011): 237-260.

- Retana, D.; De las Heras, M.; Jiménez R. & Vázquez, B. "Emociones de maestros en formación inicial sobre la didáctica de las ciencias antes de una intervención indagatoria". *Enseñanza de las Ciencias*, núm. Extraordinario (2017): 5415-5421.
- Rodríguez-Mateo, H.; García, D. & Rodríguez-Trueba, J. "Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente". *INFAD Revista de Psicología*, núm. 1 (2017): 137-148.
- Sánchez, L. "La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional". *Praxis & Saber*, núm. 10(24) (2019): 217-242.
- Strauss, A. & Corbin, J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002.
- Torrijos, P. & Martín, J. "Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol: 15 núm. 1 (2014): 90-105.
- Unesco. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. 2017.
- Unesco. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. 2020.
- Villaescusa, M. I. Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.). *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. 2017. 17-24.

EL PROTAGONISMO DEL QUE APRENDE

Alexis Soto Salcedo
Alex Véliz Burgos

INTRODUCCIÓN

Las nuevas complejidades de la vida, los cambios en materias ambientales, de sustentabilidad, de desarrollo y crecimiento económico, entre otros tantos devenires del día a día, nos llevan continuamente a pensar respecto del espacio y rol que cada ser humano tiene en esta interrelación de significados, sin más la reciente pandemia tal como muchos otros hitos de relevancia mundial ponen un alto en la convulsionada modernidad y llevan a pensar respecto de temas filosóficos tan antiguos como la trascendencia del ser humano y la importancia del aquí y el ahora. Esta crisis sanitaria los ha relegado al mundo del teletrabajo o la educación online, para un gran número de habitantes del planeta ha significado un cambio en sus condiciones de vida aumentando los niveles de pobreza y las consecuentes variables de desigualdad, inequidad y falta de oportunidades.

Es tal vez en este punto en donde la sociedad vuelve a mirar los patrones de educación que han prevalecido a través del tiempo y que han instalado los principios del modelo social imperante, desnudando una serie de procesos que nos llevan a reflexionar respecto del camino que nos falta por recorrer, para llegar a una convivencia social más armónica y de paso nos invita a pasar de una observación pasiva a una observancia activa respecto de los actuales procesos de educación, asumiendo un rol más influyente en los paradigmas que están en la base del modelo educativo y a la praxis que traduce dicho modelo, en donde en ocasiones se produce una interrupción entre el discurso de la política pública y el quehacer específico del aula en donde la condición ambiental resulta ser más fuerte que la propia convicción que el maestro puede tener respecto de la reflexión u operacionalización de un valor determinado.

Este conflicto cognitivo y emocional se agudiza cuando nuestro sujeto de atención es la propia infancia, que al igual que nosotros coexiste en el mismo tiempo y participa del mismo espacio vital de contradicciones. Tal como lo señala Alfageme, et al²⁵² la infancia es un mundo simbólico complejo y heterogéneo en permanente cambio cuyas diferencias están marcadas por razones de género, de clase de pertenencia étnica, o de procedencia regional. El tema es como acoger las diferencias de forma armónica y fluida, y permitir que cada quién sienta que en un espacio físico o virtual existe un lugar para realizar lo que necesita, quiere y aspira, y no perciba que sus ideas están fuera de una convención que, en ocasiones por mayoría numérica, le ha dejado fuera de la discusión.

Es conveniente no olvidar que el objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los y las estudiantes, en todas sus capacidades: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa y solidaria²⁵³.

²⁵² E. Alfageme; R. Cantos & M. Martínez, *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción* (Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003).

²⁵³ L. A. Sánchez Gallo, Estrategias metodológicas y su efecto en la calidad de la recuperación pedagógica para estudiantes de octavo año de educación básica en la asignatura de Matemática del colegio Emilio Isaías Abihanna zona 5, distrito 09d21, cantón Yaguachi, provincia del guayas, período lectivo 2017-2018. Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. 2018.

Ahora bien, el solo análisis literal de esta aspiración, presenta un desafío mayor que demanda un compromiso transversal de la sociedad que actuando como una telaraña, permita sumar actuaciones de distintos niveles para que el desafío educativo se vaya materializando en todas sus dimensiones, cosa que al parecer todavía no hemos logrado organizar. Muchos proyectos específicos con distintos nombres y énfasis han intentado subsanar esta incapacidad y si bien son meritorios sus avances y logros, nos muestran que el objetivo principal de la educación que integra a todas y todos nunca ha logrado ser cumplido por sí mismo.

Este capítulo considera que la educación es percibida por una gran parte de la población como vehículo de desarrollo, de transformación personal y de movilidad social, pues entrega elementos que de una u otra forma facilitan el proceso de interacción y adaptación en el medio²⁵⁴. E intenta dar cuenta de cómo distintos elementos dan contexto para avanzar en la comprensión de una educación que a través del tiempo ha contribuido al desarrollo de las personas, visibilizando brechas de inequidad y desigualdad que desde diversos programas han intentado de ser subsanadas para apoyar un crecimiento más justo y con más oportunidades.

Pretende abordar además la importancia de distintos actores del sistema educativo, los profesores como profesionales que inyectan dinamismo y creatividad al proceso, la familia como agentes importantes que han avanzado hacia roles más activos de participación, las autoridades que definen las políticas educativas locales y el protagonismo de los estudiantes que demandan una atención más particular y focalizada.

DESARROLLO DEL TEMA

MODELOS EDUCATIVOS CLÁSICOS

La educación ha estado presente desde el inicio de los tiempos, toda vez que existían espacios de diálogo, conversación, observación, ensayos y transmisión de oficios, entre otras tantas manifestaciones que entendemos como proceso educativo. Según Fonseca & Bencomo²⁵⁵ el aprendizaje, desde el inicio de la enseñanza formal, era memorístico y los griegos lo reforzaron con la aplicación de reglas nemotécnicas. En el siglo XIX comienzan a surgir teorías mentalistas sobre el aprendizaje que hacían énfasis en la enseñanza y no tenían un soporte investigativo científico pues estaban, más bien, vinculadas a enfoques filosóficos o a teorías especulativas centradas en el que enseñar, cómo enseñar (didáctica), y para qué enseñar²⁵⁶.

Muchos enfoques ambientalistas que vienen de la mano de la escuela conductista son probablemente referencia obligada al escudriñar en los primeros estudios que sistematizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje usando los experimentos de Pavlov, y Skinner tan estudiados hasta el día de hoy. Estos estudios estuvieron mucho más enfocados en la didáctica, en el cómo enseñar e instalaron estrategias de enseñanza que proliferaron rápidamente en las escuelas de época y que permanecen como estrategias efectivas en muchas escuelas de nuestro presente. Sin ir más allá, muchos de los experimentos de condicionamiento operante han sido aplicados tanto en los procesos disciplinarios de la escuela como para marcar avances de diversos procesos de aprendizaje de niños y niñas; en este caso, son comunes los ejemplos de refuerzos y castigos, así como los programas de reforzamiento que operan en muchas asignaturas asociados a una calificación determinada.

²⁵⁴ A. Soto Salcedo, *Desafíos de la psicología en el sur de Chile. Análisis transdisciplinar de la salud en el sur de Chile* (Valladolid: Editorial CEASGA y Editorial Cuadernos de Sofía, 2018), 25-46.

²⁵⁵ H. Fonseca & M. N. Bencomo, "Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica", *Salud, Arte y Cuidado*, Vol: 4 núm. 1 (2011): 71-93.

²⁵⁶ H. Fonseca & M. N. Bencomo, "Teorías del aprendizaje y modelos educativos..."

A esto se sumaron modelos cognitivos que profundizaron estudios respecto de procesos psicológicos involucrados, y se vincularon con modelos conductistas y socio historicistas que en conjunto, generaron comprensiones que lograron la aceptación de muchos estudiosos que sentían satisfacción, al ver cómo se había dado con una suerte de “gold standard” del proceso educativo, contemplando todas las variables que supuestamente afectaban el proceso, y por ende se contaba con información necesaria para definir con más precisión el qué, el para qué y el cómo, que seguían como grandes interrogantes del proceso educativo.

CONCEPCIONES ACTUALES DE EDUCACIÓN

Si bien muchas de las concepciones conductistas continúan como parte del curriculum oculto del sistema educativo, aunque se le niega tajantemente, existen atenuaciones que han ido surgiendo producto de cambios paradigmáticos tanto en la comprensión socio cultural del hombre, su relevancia, su sentido y su quehacer. Esta nueva mirada de ser humano ha traspasado oficios y disciplinas y pareciera instalarse una doctrina que es más consciente de los derechos y aspiraciones humanas. Ahora bien, la realidad educativa es un fenómeno social que a lo largo de la historia y en las diversas culturas se ha caracterizado por presentar ciertas regularidades epistemológicas que se difunden entre los profesores²⁵⁷.

Afortunadamente, hacia finales del siglo XIX y consolidándose en las primeras décadas del siglo XX, se empieza a reconocer el carácter activo del sujeto en los procesos de aprendizaje, lo cual llega a ser instituido como uno de los pilares del nuevo paradigma educativo, junto a la transformación de las funciones del profesorado en el proceso educativo y los consecuentes cambios en el desarrollo del mismo²⁵⁸. Aun así, todavía podemos apreciar como la enseñanza se desarrolla en un ambiente descontextualizado al aula, y se limita a ejercicios que le exigen al alumno la aplicación fiel de los conocimientos que le presentó el docente en sus ejemplos. Los resultados son cerrados. Y en el caso del estudio del material o determinados contenidos, también las conclusiones están previstas; todo muy diferente a lo que sucede con la estrategia que emplea el estudio de situaciones reales en ambientes reales, como lo veremos en el constructivismo reconstruccionista, donde el alumno tiene que emplear su pensamiento, razón e imaginación²⁵⁹. Una concepción constructivista de la educación y la enseñanza²⁶⁰.

Esta mirada constructivista no sólo demanda un rol activo del estudiante, sino una transformación de todo el plano educativo donde la estructura, la metodología, y todos los actores del sistema deben ir ajustando sus roles y acciones de manera tal de participar como actores que fluyen en un ambiente cambiante, lleno de novedad y sorpresa, pero muy atento de la necesidad del que aprende. Esto pareciera sonar obvio, pero ¿cómo se integran las necesidades de todos los y las estudiantes que se encuentran presentes en un espacio educativo, sin que aparezcan procesos de clasificación, categorización o segmentación, y se termine al ritmo de aquellos que son percibidos por el sistema como los más aventajados, o al ritmo de quienes van intentando adaptarse a un determinado nivel? Pues bien, el desafío principal está asociado a la convivencia escolar, el aprender a vivir y convivir ha sido definido como un pilar educativo o una

²⁵⁷ M. D. C. G. F. Talavera, “Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica”, *Educación y Humanismo*, núm. 21 Vol: 36 (2019): 137-159.

²⁵⁸ L. Alonso-Jiménez, “Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente”, *Revista de Educación y desarrollo*, núm. 19 (2011): 43-50.

²⁵⁹ H. Fonseca & M. N. Bencomo, “Teorías del aprendizaje y modelos educativos...”

²⁶⁰ C. Coll, Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (Madrid: Alianza, 2001), 157-186.

categoría deseable de competencias que se deberían alcanzar. En Chile, por ejemplo, además de las competencias asociadas al saber y el hacer se declaran aquellas asociadas al ser y al convivir. De acuerdo con Bravo, et al.²⁶¹ se han impulsado distintas iniciativas para abordar la educación en convivencia al interior de los establecimientos educacionales en la línea del *aprender a vivir juntos*.

A la postre, los cambios educativos son actuaciones intencionales que deben ser guiadas por objetivos; en consecuencia, para promover y fijar un cambio educativo se necesita de reflexiones y marcos de actuación circunscritos a varias disciplinas. No se trata tanto de reclamar transversalidad para los objetos de conocimiento de la educación, sino de evidenciar su doble condición: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social²⁶².

PARADIGMA INCLUSIVO

La idea de los paradigmas actuales de estar más concentrados en la persona que aprende y las necesidades que presenta, ha visibilizado un amplio espectro de posibilidades de acceder al conocimiento, lo que deja claro que no existe un estudiante estándar al cuál preparar una clase o dirigir una planificación determinada, sino muchos estudiantes diversos, lo que pone en alerta el sistema tradicional educativo que intenta definir programas y planificaciones orientadas a cada nivel educativo. En este marco, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva puede ser lecturada en términos de una epistemología de la heterotopicalidad, es decir, compuesta por una variedad infinita de temas, ámbitos de discusión y objetivos analítico-metodológicos²⁶³.

Esta definición de educación inclusiva requiere en la práctica una comprensión transversal de estrategias y modelos, sin que necesariamente pueda suscribirse a un modelo específico de comprensión. Es así como la construcción del conocimiento de la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, más bien, enfrenta el desafío de crear su objeto y método –dos de sus puntos más críticos y espinosos–, posicionando su actividad intelectual, en los intersticios de sus disciplinas confluyentes²⁶⁴.

Ya Ainscow²⁶⁵ planteaba que la cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtiem, Tailandia. Lo que deja entrever que existe una preocupación global sobre el tema, que intenta garantizar un acceso universal al sistema educativo independiente de la comprensión epistémica que se tenga del mismo²⁶⁶.

²⁶¹ A. I. Bravo; P. S. González; A. G. Soto & L. D. Lagos, “Formación inicial en convivencia escolar en estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco (Chile) durante el año 2019”, *Revista Espacios*. 798, 1015

²⁶² M. Pallarès Piquer; Ó. Chiva Bartoll; J. Planella & R. López Martín, “Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos”, *Perfiles educativos*, núm. 41 Vol: 163 (2019): 143-157.

²⁶³ A. O. González, “Condiciones de producción de la Educación Inclusiva”, *Revista Pedagógica*, núm. 20 Vol: 45 (2018): 134-161.

²⁶⁴ A. O. González, “Incluir: un verbo intransitivo. Repensando la justicia social y la educación inclusiva”, *Cuadernos de Educación Inclusiva* Vol: III (2019): 178-196

²⁶⁵ M. Ainscow, Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Actas del Congreso Guztientzako Eskola, 2003.19-36.

²⁶⁶ M. Ainscow, T. Booth & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (Londres: Routledge, 2006).

Al respecto, se requiere que el desarrollo de las naciones permita la inclusión total mediante políticas gubernamentales que permitan esfuerzos conjuntos con la sociedad y privados. Esto, sin duda, conllevará a la preservación de los valores sociales y culturales, fortalecimiento de la cohesión social y la equidad, como también el progreso social compartido intra e intergeneracional; todos aspectos claves de la dimensión social de la sostenibilidad²⁶⁷.

El tema es que los diseños tradicionales parecieran no dar respuesta a esta nueva comprensión y amparado en esta declaración de Jomtiem, debían darse pasos importantes, Ainscow²⁶⁸ planteaba que las estrategias que había encontrado eficaces en la escuela secundaria moderna, estrechamente organizada, no parecían funcionar en este contexto nuevo y menos rígido. Además, los jóvenes que habían sido excluidos de sus escuelas venían con una carga que impactaba comprensiblemente la relación que tenían con el sistema escolar y con el proceso educativo.

Desde esta mirada, entonces, el paradigma inclusivo se debe centrar en el reconocimiento del potencial del alumno (evitando etiquetas, actividades separadas del grupo), en fortalecer los modelos cooperativos tanto de especialistas, como de los docentes de grupo y compañeros; por lo que representa un reto nada sencillo de resolver, porque se requieren cambios fundamentales en el curriculum, la pedagogía y la organización escolar²⁶⁹.

Ahora bien, al estar clara la importancia de la educación para todos, y lo complejo de la integración de modelos y teorías que permitan responder a este desafío desde la instalación de acuerdos internacionales en lo macro y la congruencia de políticas públicas locales, el tema es cómo es posible de operacionalizar en el aula. En los primeros años se intentó precisar las definiciones de acceso, justicia, igualdad y equidad; probablemente cada una de ellas trajo desafíos distintos, en primer lugar, la generación de cobertura suficiente para que niños y jóvenes independiente de su condición pudieran tener acceso a un proceso de educación formal, y luego las correspondientes acciones para que ese proceso fuera de calidad y en condiciones similares.

Posteriormente apareció el concepto de equidad mucho más vinculado a la educación inclusiva haciendo eco en las particularidades de cada persona, comprendiendo como ya lo hemos mencionado, que los requerimientos son diferentes, por tanto, un modelo podía ser justo, pero no necesariamente equitativo.

En este contexto, el marco de la equidad comprende que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la situación de desigualdad²⁷⁰. Esto implica que los retos de las escuelas no acaban ni comienzan entre sus muros, sino que precisan de un enriquecimiento de la comunidad que viabilice la sinergia entre la promoción de la inclusión educativa y la inclusión social²⁷¹.

De una u otra forma hemos puesto como protagonista al niño, niña y adolescente y en este formato la educación se transforma en una acción más individual que colectiva, sin perder

²⁶⁷ J. G. Estay Sepúlveda; C. L. Peña Testa; A. G. Soto Salcedo; J. E. Crespo & G. Moreno Leiva, "Educación y discapacidad intelectual: entre la utopía de una sociedad abierta y la praxis de una sociedad cerrada", *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Vol: 24 num 1 (2019): 116-127.

²⁶⁸ M. Ainscow, *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow* (Londres: Routledge, 2015).

²⁶⁹ L. E. O. Martínez, La evaluación, punto de partida para la educación inclusiva. En 7º Congreso Interinstitucional "Transformación e Innovación de la Práctica Docente. Reflexiones desde la investigación y las prácticas exitosas" Atención a la diversidad y grupos vulnerables. Universidad Pedagógica de Durango. México. 2020.

²⁷⁰ A. M. H. Sánchez & M. Ainscow, "Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI", *Revista RETOS XXI*, Vol: 2 núm. 1 (2018): 13-22.

²⁷¹ A. M. H. Sánchez & M. Ainscow, "Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela..."

de vista el arraigo que cada uno de ellos tiene con su contexto y su comunidad. Al intentar abordar el concepto de protagonismo infantil, debemos tener en cuenta que sólo las palabras no sirven para designar la realidad, sino más bien para constituirla en la red de relaciones simbólicas que constituye el lenguaje.

Por ello consideramos relevante la introducción y puesta en común de un concepto que involucra una concepción distinta de infancia y de su participación como actores sociales activos dentro de una comunidad²⁷².

Sin duda dentro de toda esta comprensión los profesores tienen rol clave, puesto que les obliga naturalmente a deconstruir su propia estructura formativa, pues en muchos casos fueron formados para un sistema que repetía modelos de enseñanza, intentando colectivizar temarios que habían sido definidos por alguien como necesarios para cada nivel educativo, esto sin duda es un desafío mayor, puesto que en la mayoría de los países se ha desestimado el rol del profesor como un profesional que crea, diseña y emprende, y en ocasiones se les asigna una trayectoria que debe ser implementada, idealmente sin cambios, para luego ser medida con evaluaciones nacionales que permitan comparar si fue capaz de entregar aquello que se le asignó sin salir del itinerario predefinido y sus estudiantes y estudiantes lograron asimilar los contenidos. En este rol algunos han ido perdiendo esta capacidad natural de ajuste y adaptación, y se han quedado anquilosados en prácticas añejas que intentan mantener un modelo que a todas luces no logra ajustarse a este nuevo escenario. Otros en cambio han continuado cursando programas de perfeccionamiento que les han brindado nuevas armas para enfrentar con algo más de soltura los desafíos constantes de la educación. Habitualmente los profesores con experiencia desarrollan una variedad de formatos de unidades didácticas que se convierten en su repertorio y a partir de los cuales crean nuevas composiciones que estiman adecuadas para cada caso en particular²⁷³.

LA DEMANDA DE LA FAMILIA

La familia, junto con la escuela y los medios de comunicación social son los agentes de socialización que inciden con más fuerza en el individuo. Todos ellos juegan un papel importante en la formación de las futuras generaciones, pero la educación familiar tiene una repercusión más honda en el comportamiento de los hijos y en su desarrollo posterior²⁷⁴. La familia sin duda, sobre todo en los primeros años, es fundamental en su rol de mediador de la cultura, y va entregando a niños y niñas herramientas que les permiten adaptarse en el ambiente, y al mismo tiempo les desafía en roles de descubrimiento y representación de objetos. Tal vez la primera gran prueba de la familia se da en la incorporación de niños y niñas en el sistema de educación formal, allí se desnudan prácticas, ritos y creencias y de alguna forma se expone públicamente a la familia en el contexto social, iniciando un proceso de ajuste que le permite sintonizar con otras familias respecto de lo que se considera favorable o desfavorable para el desarrollo del proceso escolar. Al formar parte de sociedades que someten a crítica, en ocasiones con justeza, el quehacer familiar, escolar y comunitario, conviene alertar que ello. Sin embargo, no impide ratificar el carácter insustituible de la familia y de la escuela, en estrecha unidad y de conjunto con la comunidad, para la formación y el desarrollo de las nuevas generaciones²⁷⁵.

²⁷² E. Alfageme; R. Cantos & M. Martínez, *De la participación al protagonismo infantil...*

²⁷³ M. Ainscow, "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", *Revista de Educación inclusiva*, Vol: 5 núm. 1 (2012): 39-49.

²⁷⁴ Benítez J. A. M. "La inclusión educativa desde la voz de los padres", *Revista de Educación Inclusiva*, Vol: 7 núm. 1 (2014): 110- 120.

²⁷⁵ R. B. Rodríguez; N. I. Romeu & J. B. Martínez, "Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol: 24 núm. 3 (2010): 47-57.

Este vínculo insustituible que se da entre familia y escuela, es probablemente una relación que estará activa por muchos años, la familia por una parte pone en la escuela una serie de expectativas respecto del trato, la ocupación del tiempo, los valores, el conocimiento y la socialización, que estarán siempre evaluándose en función de expectativas que no necesariamente han sido consensuadas, pero que influyen en la percepción que la familia tendrá de la escuela. Por otra parte, la escuela de la misma forma cifra responsabilidades en la familia orientadas a compromisos de acompañamiento, sostén, motivación, comunicación y disciplina que se consideran básicos para el ejercicio del proceso escolar. En la actualidad, la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos se asocia a prácticas educativas de calidad, que, sin lugar a duda, van a repercutir en un mejor rendimiento académico en general²⁷⁶.

Lo curioso de este contrato social es que los niños actores principales de este acuerdo no siempre están presentes a la hora de resolver los términos y terminan siendo forzados por escuela o familia para ajustarse a una determinada estructura; el tema es, que ocurre cuando simplemente ese ajuste no se logra y el niño o niña no responde, por cuestiones diversas, a las expectativas de la escuela o de la familia. Probablemente en este punto uno de estos actores deberá alertar respecto de esta situación y poner acento en observar con algo más detalle el itinerario del estudiante para determinar qué es lo que está ocurriendo. A estas alturas no se debería poner en cuestión que, en este contexto de múltiples relaciones e interacciones, la familia tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes de que ese proceso avance hacia una educación más inclusiva²⁷⁷.

No es sencillo hacer esta pausa, pues debido a los cambios socioculturales y a las demandas de un mercado que cada vez exige más de tiempo de destinación al trabajo, la familia ha visto reducir sus tiempos de permanencia y con ello sus espacios de actuación y formación, delegando funciones de formación, recreación y supervisión a otros agentes o instrumentos culturales, por lo que en ocasiones no logra advertir tempranamente que algo está ocurriendo con niños y niñas. Probablemente esto no tiene nada de nuevo y pareciera un repaso de los contenidos básicos de la Psicología del ciclo vital, pero al considerar la sociedad moderna podremos identificar que la familia ha perdido el sitio formador de antaño desplazada por la tecnología que es la nueva mater de la formación y el entretenimiento infantil²⁷⁸.

Si consideramos que de acuerdo a Simón & Giné²⁷⁹ la función de la familia es doble en sus roles de asegurar supervivencia y al mismo tiempo educar de acuerdo al sistema de creencias que la familia posea, pareciera que una de sus funciones se delega a la escuela y se espera que sea la escuela quien se haga cargo en plenitud de una función que inicialmente estaba asignada a la familia.

Considerando esto, es posible que nos encontremos con muchas familias que esperan que el colegio desarrolle lo necesario para brindar educación independiente de las particularidades de los niños, restándose de un acuerdo recíproco que promueva y facilite esta posibilidad de brindarle un protagonismo infantil en la escuela y en la casa. Con preocupación muchos educadores observan como muchos de los avances logrados en la escuela se deshacen en periodos prolongados de inasistencia al colegio por periodo de vacaciones dado que la familia no apoya en algunas actividades básicas que el colegio solicita.

²⁷⁶ A. M. B. Jaén, "La inclusión educativa desde la voz de los padres..."

²⁷⁷ C. Simón & C. Giné, "Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión", *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol: 10 núm. 1 (2016): 25-42.

²⁷⁸ A. Soto Salcedo, *Desafíos de la psicología en el sur de Chile...*

²⁷⁹ C. Simón & C. Giné, "Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas..."

LA ERA DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA

Gracias a una revisión histórica puede observarse la manera como se ha dado el surgimiento y posterior desarrollo de los sistemas educativos, que cada día dejan de lado los asuntos propios de la autonomía del ser humano, la praxis y la reflexión de la vida misma, para centrarse en la producción y la relación eficiencia-eficacia; es decir, la economía política como máximo regente de la educación que busca constantemente darle respuesta al ordenamiento global²⁸⁰. De esta forma existen espacios de análisis que pretenden por un lado buscar la calidad educativa y por otro, hacer que este proceso sea más eficiente y efectivo; con ello aparecen obligatoriamente en la esfera reflexiva, el rol de los docentes y el uso que ellos hacen del tiempo y los recursos de que disponen para lograr o alcanzar el fin que la sociedad espera de ellos. Si consideramos que la realidad educativa es un fenómeno social que a lo largo de la historia y en las diversas culturas se ha caracterizado por presentar ciertas regularidades epistemológicas que se difunden entre los profesores²⁸¹. El llamado para mejorar los indicadores pasa por la formación y calificación de los profesores a objeto de instalar una cultura permanente de innovación respecto de sus propias prácticas. Sin embargo, las críticas no han estado enfocadas en el desempeño del profesorado únicamente, sino que estas se han ido ampliando progresivamente hasta poner en cuestionamiento los diseños curriculares, las rutas educativas, la formación docente, los modelos pedagógicos y los modelos de gestión del conocimiento dentro de todo el sistema educativo²⁸².

La innovación educativa es uno de los temas coyunturales que se sitúa en el epicentro de la actividad pedagógica en las distintas latitudes del mundo y en los diversos subsistemas y modalidades que ofertan las instituciones educativas²⁸³. Se explica así que la innovación, por un lado, parte del reconocimiento de una necesidad y, por el otro, requiere conocimiento técnico que puede ser resultado de una actividad investigativa que aporta originalidad y novedad al proceso objeto de la innovación. Tal consideración explica que la innovación se presente como una vía para el desarrollo de nuevos conocimientos, tecnologías que parten de la invención, pero que una vez aplicada en la práctica se convierten en una innovación sustituyendo las antiguas maneras de hacer por concepciones, tecnología y valores nuevos²⁸⁴.

Este cambio de prácticas en educación Zapala, et al²⁸⁵, las define como todas aquellas experiencias didácticas, metodológicas fijas o espontaneas dirigidas por un tutor o maestro para desarrollar una actividad educativa tendiente a que los participantes, en este caso estudiantes, logren integrar sus conocimientos previos a los producidos por el acercamiento a las ciencias, de tal manera que el resultado sea un aprendizaje significativo y el afianzamiento de unas competencias establecidas para cada actividad de su vida. En sí mismo parece un desafío de marca mayor para un profesor que debe estar creando de forma continua

²⁸⁰ J. D. R. De La Torre, "La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido", *Revista Guillermo de Ockham*, Vol: 15 núm. 1 (2017): 109-117.

²⁸¹ M. D. C. G. F. Talavera, "Cuatro formas de entender la Educación: modelos..."

²⁸² A. A. A. D. Pérez & A. A. C. Acevedo, "Hacia un modelo de clases participativas de Ciencias Sociales en Educación Secundaria", *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, Vol: 3 num 2 (2020): 79-86.

²⁸³ A. A. A. D. Pérez & A. A. C. Acevedo, "Hacia un modelo de clases participativas..."

²⁸⁴ M. L. Macanchí Pico; B. M. Orozco Castillo & M. A. Campoverde Encalada, "Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior", *Revista Universidad y Sociedad*, Vol: 12 núm. 1 (2020): 396-403.

²⁸⁵ L. A. F. Zapata; M. S. O. García & J. T. Tabera, "Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable", *Inclusión y Desarrollo*, Vol: 6 núm. 2 (2019): 4-14.

en un sistema que exige medir con los mismos parámetros para todos los estudiantes, cosa que no solo es incongruente per se, si no que afecta la propia motivación profesional del docente y del estudiante, debido a que el estudiante no necesariamente verá su avance reflejado en un sistema evaluativo que no conversa con la innovación.

González²⁸⁶ se cuestiona respecto de ¿cómo organizar una metodología que emerja desde una multiplicidad de disciplinas –como es el caso de la educación Inclusiva–? Señala como una primera reflexión el reconocer la necesidad de cambiar el camino de aproximación metodológica, identificando que no existe un método consolidado en este campo de producción. Señala González además que esta interrogante, inscribe su ámbito de acción en lo post-disciplinar, y recurre para ello, a la integración de aportes de diversa naturaleza, organizando su actividad en la producción de un nuevo recurso metodológico.

Pero como integramos la innovación si no existe un sistema global donde se articule con otros procesos educativos, dando espacio a cambios significativos en la cultura escolar y por ende en las prácticas que todos los actores realizan. Desde el punto de vista educativo la innovación educativa se entiende como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, y en las prácticas de formación y que demandan el desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa²⁸⁷. Para ello se requiere que este esfuerzo de innovación sea una acción que se incorpore en la misión y visión de la escuela y por ende se irradie a todos los planes y programas que desde la escuela se desarrollen.

En Chile por ejemplo se han establecido sistemas de innovación y estímulos interesantes que se han intentado de canalizar a través de servicios de educación pública y distribuidos en distintos lugares del territorio, pero lamentablemente si bien existen el discurso educativo, no se han dado pasos de flexibilidad en la política macro al objeto de dar cabida real a la intención declarada por el estado. De esta forma, la gestión del Estado chileno funciona bajo un enfoque desconcentrado, en el que el Gobierno nacional es el agente principal y los gobiernos subnacionales son tributarios de este, en razón de lo cual la eficiencia pública depende de la capacidad del Gobierno central de establecer reglas y sistemas incentivos y de supervisión, que guíen los gobiernos subnacionales hacia los objetivos de la política nacional²⁸⁸. Un ejercicio interesante es lo ocurrido con el diseño universal de aprendizaje (DUA) que si bien nace como una forma de asegurar procesos de inclusión, puede comprenderse también como una innovación metodológica que asegura que cada estudiante pueda acceder al sistema educativo de acuerdo a sus necesidades y beneficiarse de los procesos metodológicos que se han dispuesto para cada uno a objeto de alcanzar las metas y desafíos esperados. El DUA, que inicialmente surge relacionado con la arquitectura, y posteriormente con la elaboración de productos y servicios, entra en el campo educativo apoyado de las herramientas tecnológicas, llegando a definirse en la actualidad como guía referencial de la educación para todos²⁸⁹. La creación de materiales digitales con opciones incorporadas que permitían la utilización personalizada de estos recursos, para que los alumnos con necesidades especiales pudieran tener acceso al curriculum, abrieron una nueva etapa en la concepción de la enseñanza y la

²⁸⁶ A. O. González, “Condiciones de producción de la Educación Inclusiva...”

²⁸⁷ M. L. Macanich Pico; B. M. Orozco Castillo & M. A. Campoverde Encalada, “Innovación educativa, pedagógica...”

²⁸⁸ S. Donoso-Díaz & N. Benavides Moreno, “Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los directores comunales de educación”, *Innovar*, núm. 27 Vol: 64 (2017): 115-128.

²⁸⁹ R. M. Espada Chavarría; M. B. Gallego Condoy R. H. & González-Montesino, “Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica”, *ALTERIDAD. Revista de Educación*, Vol: 24 núm. 2 (2019): 207-218.

atención a la diversidad²⁹⁰. El DUA pretende que la educación transforme aprendices en aprendices expertos que aprenden y se motivan para aprender, que, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje duradero a lo largo de sus vidas²⁹¹. Busca cumplir con los objetivos de la educación, aquellos referentes al dominio de los contenidos, las tecnologías y en el dominio propio del proceso de aprendizaje. Ayuda a los educadores en la creación de estrategias y currículos flexibles donde sugiere el establecimiento de objetivos, métodos, materiales y evaluación que respondan a las necesidades de todos los estudiantes²⁹².

EL EFECTO DE LAS NEUROCIENCIAS

El conocimiento científico es un constructo social fundamentado en la experimentación, contrastable y reproducible. Se consolida sobre modelos culturales imperantes en un escenario histórico cambiante y se operativiza en tecnologías aprovechables para el bienestar humano, social y macroecológico²⁹³.

El avance de las investigaciones en neurociencia cognitiva, supone una esperanza factible para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, la fundamentación para la recuperación de recursos didácticos “clásicos” y esencialmente, para el diseño de nuevas políticas públicas que atraviesen la generalidad del sistema educativo y la exceptúen de decisiones y motivaciones individuales²⁹⁴.

La revisión de avances científicos, investigaciones, publicaciones en revistas científicas y experiencias de éxitos de la neurociencia realizados en varios países del mundo avalan el indiscutible aporte de esta disciplina a la educación²⁹⁵. El principio de múltiples formas de acción y expresión se basa en las diferentes maneras que el alumnado puede desenvolverse en un entorno de aprendizaje, ya que es posible que algunos alumnos tengan una mayor habilidad para la expresión escrita que en la expresión verbal y viceversa. Del mismo modo, pueden darse diferencias a la hora de ejecutar tareas, de ahí que sea necesario manejar opciones diversas en los procesos de expresión y acción. Respecto al principio de múltiples formas de implicación, sostiene que el componente afectivo activa una red cerebral que interviene en el aprendizaje²⁹⁶. De allí también la importancia de una educación que favorezca la vivencia y la expresión de las emociones como un proceso de aprendizaje y de sanación²⁹⁷.

²⁹⁰ C. A. Pastor, *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (Madrid: Ediciones Morata, 2018).

²⁹¹ L. A. F. Zapata; M. S. O. García & J. T. Tabera, “Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal...”

²⁹² I. C. Tobón Gaviria, “Diseño universal de aprendizaje y currículo”, *Sophia*, Vol: 16 núm. 2 (2020): 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>

²⁹³ J. A. Z. Gómez, “Neurociencias y Educación”, *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol: 7 núm. 1 (2018): 17-34.

²⁹⁴ F. Román & V. Poenitz, “La neurociencia aplicada a la educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina”, *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol: 7 núm. 1 (2018): 88-93.

²⁹⁵ M. R. Díaz & C. K. K. Chung, “Aportes de la Neurociencia a la Educación”, *Revista Científica en Ciencias Sociales* Vol: 2 núm. 1 (2020): 63-71.

²⁹⁶ R. M. Espada Chavarría; M. B. Gallego Condoy R. H. & González-Montesino, “Diseño Universal del Aprendizaje...”

²⁹⁷ F. Francisco; A. Véliz-Burgos & J. Carreón, “Enseñanza y sanación. Una mirada desde una didáctica de raigambre curativa”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 23 Vol: 83 (2018): 34-40 y A. Véliz; A. Soto y A. Dörner, “Reflexión respecto a las emociones en el trabajo del profesional de la salud especialmente en población infantil”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Vol: 4 núm. 3 (2017): 1-12.

La neuroplasticidad entendida como la capacidad que tiene el cerebro para modificar su estructura a objeto de elaborar respuestas coherentes con lo que requiere el mundo exterior, es una gran oportunidad para generar espacios de aprendizaje demandantes y desafiantes que le permitan al ser humano avanzar y aspirar al siguiente nivel de desarrollo. Esta característica definida como potencialidad motiva al sistema educativo a generar propuestas que desde la perspectiva de Vigotsky estarían en la zona de desarrollo próximo de cada persona e incentivarían avances particulares en donde cada estudiante solo se mide con sí mismo.

Un sistema educativo basado en los principios de las Neurociencias Cognitivas, en la neuroplasticidad, y en los nuevos desarrollos del cerebro, son de por sí, un sistema inclusivo. Los docentes altamente calificados y competentes en estas materias son fundamentales para sistemas educativos equitativos y eficaces²⁹⁸.

UNA COMPRENSIÓN ÉTICA DEL MODELO EDUCATIVO

En todos los casos, ética y moral están vinculados a un estado deseable, toda vez que humaniza la condición de la persona, al estar atento a su medio y al cómo opera en ese contexto, independiente de los niveles de análisis que pueda desarrollar y de la retroalimentación que pueda recibir de su actuar en ese entorno, lo que convierte el tema en un terreno fértil de dialogo y discusión²⁹⁹. Por esta razón hoy en día es ético poder tomar decisiones sobre temas complejos en que se vean involucrados nuestros sistemas de creencias y las definiciones que los estados tengan respecto de ámbitos tan sensibles como la educación.

El derecho a educarse es irrenunciable, cada ser humano tiene derecho a conocerse asimismo, a su familia, su cultura y el ambiente en el que vive, y tiene derecho, además, que las condiciones en que se da ese proceso sean posibles de comprender, y avancen de acuerdo al ritmo y estilo que cada quién posea.

Por esto resulta interesante el reflexionar respecto de una condición especial o distinta, pues surge la interrogante respecto de lo distinto según quién, o comparado con qué, y de qué forma se determina que es lo aceptable y que no lo es. La sociedad posmoderna da paso por un lado a una preocupación excesiva por satisfacer necesidades individuales, pero por otro permite bajo un espacio reflexivo sintonizar con sensaciones personales frente a temáticas comunes que aparecen como deseables e importantes³⁰⁰.

Campo³⁰¹ reflexiona sobre este mismo punto y plantea que la inclusión es un movimiento que intenta hacer efectivo los derechos para los grupos considerados vulnerables. Se consideran entonces que los grupos tienen esa condición. O sea, ser mujer, anciano, niño, ser pobre, indígena, ciego o sordo, etc., etc., es una condición de los sujetos que los hace vulnerables. Y cómo o desde donde se ha predefinido un esquema o contenido cognitivo como razonable o esperable.

El tema es, qué ganamos como sociedad al insistir en mantener etiquetas que por cuidadosas o gentiles que sean, siguen siendo estigmatizantes, es conveniente hablar de condiciones especiales y distintas si cada ser humano las tiene, por que no simplemente cambiar los paradigmas imperantes o ampliar las formas metodológicas de los procesos educativos de

²⁹⁸ F. Román & V. Poenitz, "La neurociencia aplicada a la educación: aportes..."

²⁹⁹ A. Soto; M. Andrade; A. Véliz; J. Estay y C. Peña, "El valor de la ética en profesionales del nuevo milenio: Construyendo una sociedad abierta", *Opción*, núm. 35 Vol: 89-2 (2019): 686-705.

³⁰⁰ M. Andrade; A. Dörner; A. Soto & A. Véliz, "Desafíos de la comprensión del género en sociedades posmodernas del sur de Chile", *100-Cs*. Vol:6 núm. 1 (2020): 24-33.

³⁰¹ A. Ocampo González, "Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre investigación de la educación inclusiva: tensiones, contingencias y discusiones para el presente", *Revista Inclusiones*, Vol: 5 núm. 4 (2018): 148-160.

forma universal para niños, niñas y adolescentes. Si comprendemos que cada sujeto es único, particular e indivisible no debiera entonces existir una forma distinta para cada uno de nosotros, un modelo educativo particular y una enseñanza personalizada; y si no es así donde se pone la línea para determinar lo esperable y lo necesario. La psicometría ha lidiado durante años con esto, y ha establecido una añosa discusión respecto de lo normativo como lo común basándose en el principio estadístico de la curva de Gauss, será correcto entonces establecer un principio común en educación, y cuando o con quiénes se establece ese principio de normalidad entre comillas

De allí, que también proponemos que educación y bienestar humano son procesos unidos y de un abordaje complejo y multidimensional en el que todos los involucrados deben cooperar activamente en el desarrollo de una comunidad en armonía con sí misma y con el ambiente³⁰². Y desde allí sacudirnos de las estigmatizaciones clásicas y en un sistema donde todo se cuestionado, cuestionar desde el uso de términos a concepciones respecto de necesidad y proyección, y concentrarnos simplemente en metas en que los seres humanos podamos emplear nuestro potencial como sujetos más integrados en nuestro contexto.

REFLEXIONES FINALES

Cuanto más hemos ganado experiencia en educación, con más fuerza aparece la profunda necesidad de escucha, sorprendernos con la novedad infantil y seguir sus análisis, nos lleva a darnos cuenta de cómo hemos complejizado con términos y nombres extraños, procesos que son tan sencillos y amigables para la infancia, que incluso más que un profesor requiere que alguien solo medie o facilite algo que pareciera darse de forma fluida. Pareciera haber un esfuerzo colectivo de complejización del lenguaje, mientras más extraño más interesante, pero mientras más extraño más elitista y más lejos de la comprensión de una comunidad educativa que no solo está formada por profesionales de la educación sino por hombres y mujeres de todos los niveles de enseñanza que se desempeñan en distintos oficios y que son parte importante de la co -construcción de aprendizajes.

Se generan “nuevas prácticas” en los contextos y formas del hacer educativo que cambian de nombre y sin embargo, pueden seguir manteniendo invisibilizados los mismos mecanismos y dispositivos que generan las separaciones y juicios valorativos que encuentran de manera estructural todo su afianzamiento³⁰³. Es necesario asumir un pensamiento relacional de tipo multinivel, para interpretar la producción y funcionamiento de las desigualdades múltiples, concebidas como dimensiones comunes y transversales a la experiencia educativa y social³⁰⁴.

Resulta importante observar el proceso educativo como tal, volver a repensar el sentido de la educación, las estructuras que educan y el significado que para la humanidad, en general, se tiene de los agentes culturales y del entramado cultural que se intenta transmitir, la humanidad no ha dejado de transformarse, ha visto emerger y caer pueblos y sociedades, y hoy nos pone en un escenario virtuoso de nuevas transformaciones donde se requiere flexibilidad, creatividad y atención para ser sensibles a nuevos desafíos y demandas que permitan enfrentar un mundo más acelerado y global desde la formación que va más allá de lo educativo³⁰⁵.

³⁰² A. Véliz-Burgos, “Salud y bienestar: un campo multidisciplinario”, *Revista 100-Cs*, Vol: 6 núm. 2 (2020): 15-20.

³⁰³ A. Ocampo González, “Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre investigación de la educación...”

³⁰⁴ A. O. González, “Incluir: un verbo intransitivo. Repensando...” y A. Véliz-Burgos, “Salud y bienestar: un campo multidisciplinario...”

³⁰⁵ A. Rodríguez Fuentes; J. L. Gallego Ortega; A. Navarro Rincón y M. J. Caurcel Cara, “Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva”, *Psicoperspectivas*, Vol: 20 núm. 1 (2021): 1-13.

Los valores inclusivos basados en principios de tolerancia que aceptan cada vez con más fluidez lo distinto se han instalado en las nuevas generaciones, hoy por hoy todo es posible y tal vez eso puede ser un insumo para que cada quién pueda avanzar y desarrollarse de acuerdo a lo que decida y necesite.

Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores, por lo que relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico para la mejora de tu centro, la participación implica aprender, jugar o trabajar en colaboración con otros, por lo que es posible hacer elecciones y de tener algo que decir sobre lo que hacemos, en lo más profundo tiene que ver con ser reconocido y aceptado por nosotros mismos³⁰⁶.

Este capítulo ha intentado abrir un espacio de discusión respecto de un modelo educativo que en la actualidad manifiesta resabios de paradigmas clásicos de enseñanza cubiertos con ideas y esfuerzos innovadores que penetran tangencialmente en el corazón del sistema pero que inevitablemente mantienen una educación masiva que apunta a grupos de estudiantes perdiendo sin duda el sentido de una educación que recoja las particularidades de cada uno.

En este nuevo tiempo hemos visto evolucionar y diversificar el tipo y estructura de la familia, así como sus demandas y requerimientos del sistema educativo, tenemos una familia que pregunta, que se interesa, que cuestiona y que exige, una familia que siempre ha sido entendida como parte de la comunidad escolar pero no siempre había sido parte de las decisiones particulares de un proyecto educativo que era construido y seguido por algunos y que en la actualidad exige ser más participativo y compartido.

Es cierto que existen innovaciones metodológicas importantes como el DUA, que apunta a una educación para todos y que existen correlatos científicos de la neuro plasticidad que permitiría acceder a ciertas ventanas plásticas que se presentan preferencialmente en algunas etapas del desarrollo, pero de una u otra forma seguimos pensando en ponernos de acuerdo en el lenguaje, mientras vemos a una nueva generación de niños y jóvenes que ven con más claridad el futuro de una educación más inclusiva, menos estigmatizante y más centrada en darle protagonismo al que aprende.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, Actas del Congreso Guztientzako Eskola, 19-36. 2003.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge. 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Londres: Routledge. 2015.
- Ainscow, M. "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista de Educación inclusiva*, Vol: 5 núm. 1 (2012): 39-49.
- Alfageme, E.; Cantos, R. & Martínez, M. *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. 2003.
- Alonso-Jiménez, L. "Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente". *Revista de Educación y desarrollo*, núm. 19 (2011): 43-50.
- Andrade, M.; Dörner, A.; Soto, A. & Véliz, A. "Desafíos de la comprensión del género en sociedades posmodernas del sur de Chile". *100-Cs*. Vol: 6 núm. 1 (2020): 24-33.

³⁰⁶ T. Booth & M. Ainscow, Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI. 2015.

- Booth, T. & Ainscow, M. *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. 2015.
- Bravo, A. I.; González, P. S.; Soto, A. G.; & Lagos, L. D. "Formación inicial en convivencia escolar en estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica de Temuco (Chile) durante el año 2019". *Revista Espacios*. 798, 1015
- Ocampo González, A. "Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre investigación de la educación inclusiva: tensiones, contingencias y discusiones para el presente". *Revista Inclusiones*, Vol: 5 núm. 4 (2018): 148-160.
- Coll, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 2001. 157-186.
- De La Torre, J. D. R. "La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido". *Revista Guillermo de Ockham*, Vol: 15 núm. 1 (2017): 109 -117.
- Díaz, M. R. & Chung, C. K. K. "Aportes de la Neurociencia a la Educación". *Revista Científica en Ciencias Sociales* Vol: 2 núm. 1 (2020): 63-71.
- Donoso-Díaz, S. & Benavides Moreno, N. "Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los directores comunales de educación". *Innovar*, num 27 Vol: 64 (2017): 115-128.
- Espada Chavarría, R. M.; Gallego Condoy, M. B. & González-Montesino, R. H. "Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica". *ALTERIDAD. Revista de Educación*, Vol: 24 num 2 (2019): 207-218.
- Estay Sepúlveda, J. G.; Peña Testa, C. L.; Soto Salcedo, A. G.; Crespo, J. E. & Moreno Leiva, G. "Educación y discapacidad intelectual: entre la utopía de una sociedad abierta y la praxis de una sociedad cerrada". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Vol: 24 núm. 1 (2019): 116-127.
- Fonseca, H. & Bencomo, M. N. "Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica". *Salud, Arte y Cuidado*, Vol: 4 núm. 1 (2011): 71-93.
- Francisco, F.; Véliz-Burgos, A. & Carreón, J. "Enseñanza y sanación. Una mirada desde una didáctica de raigambre curativa". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, núm. 23 Vol: 83 (2018): 34-40.
- Gómez, J. A. Z. "Neurociencias y Educación". *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol: 7 núm. 1 (2018): 17-34.
- González, A. O. "Condiciones de producción de la Educación Inclusiva". *Revista Pedagógica*, núm. 20 Vol: 45 (2018): 134-161.
- González, A. O. "Incluir: un verbo intransitivo. Repensando la justicia social y la educación inclusiva". *Cuadernos de Educación Inclusiva* Vol: III (2019): 178-196
- Benítez, B. A. M. "La inclusión educativa desde la voz de los padres". *Revista de Educación Inclusiva*, Vol: 7 núm. 1 (2017): 110-120.
- Macanchí Pico, M. L.; Orozco Castillo, B. M. & Campoverde Encalada, M. A. "Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior". *Revista Universidad y Sociedad*, Vol: 12 núm. 1 (2020): 396-403.
- Martínez, L. E. O. La evaluación, punto de partida para la educación inclusiva. En 7º Congreso Interinstitucional "Transformación e Innovación de la Práctica Docente. Reflexiones desde la investigación y las prácticas exitosas" Atención a la diversidad y grupos vulnerables. Universidad Pedagógica de Durango. México. 2020.
- Pallarès Piquer, M.; Chiva Bartoll, Ó.; Planella, J. & López Martín, R. "Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos". *Perfiles educativos*, núm. 41 Vol: 163 (2019): 143-157.

- Pastor, C. A. *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata. 2018.
- Pérez, A. A. D. & Acevedo, A. A. C. "Hacia un modelo de clases participativas de Ciencias Sociales en Educación Secundaria". *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, Vol: 3 núm. 2 (2020): 79-86.
- Rodríguez Fuentes, A.; Gallego Ortega, J. L.; Navarro Rincón, A. y Caurcel Cara, M. J. "Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva". *Psicoperspectivas*, Vol: 20 núm. 1 (2021): 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, R. B.; Romeu, N. I. & Martínez, J. B. "Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol: 24 núm. 3 (2010): 47-57.
- Román, F. & Poenitz, V. "La neurociencia aplicada a la educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina". *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol: 7 num 1 (2018): 88-93.
- Sánchez Gallo, L. A. Estrategias metodológicas y su efecto en la calidad de la recuperación pedagógica para estudiantes de octavo año de educación básica en la asignatura de Matemática del colegio Emilio Isaías Abihanna zona 5, distrito 09d21, cantón Yaguachi, provincia del guayas, período lectivo 2017-2018. Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. 2018.
- Sánchez, A. M. H. & Ainscow, M. "Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI". *Revista RETOS XXI*, Vol: 2 núm. 1 (2018): 13-22.
- Simón, C. & Giné, C. "Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol: 10 núm. 1 (2016): 25-42.
- Soto Salcedo, A. Desafíos de la psicología en el sur de Chile. En Mansilla S. J. G.; Huaiquian, B. C.; Nome, F. C.; Soto S. A.; Véliz B. y Dörner, P. A. *Análisis transdisciplinar de la salud en el sur de Chile*. Valladolid: Editorial CEASGA y Editorial Cuadernos de Sofía. 2018. 25-46.
- Soto, A.; Andrade, M.; Véliz, A.; Estay, J. y Peña, C. "El valor de la ética en profesionales del nuevo milenio: Construyendo una sociedad abierta". *Opción*, núm. 35 Vol: 89-2 (2019): 686-705.
- Soto, A.; Dörner, A.; García, C. & Hernández. "El bienestar colectivo como tema de resocialización familiar en la sociedad del capitalismo informacional". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol: 23 núm. 83 (2018): 51-56.
- Talavera, M. D. C. G. F. "Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica". *Educación y Humanismo*, núm. 21 Vol: 36 (2019): 137-159.
- Tobón Gaviria, I. C. "Diseño universal de aprendizaje y currículo". *Sophia*, Vol: 16 núm. 2 (2020): 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Véliz, A.; Soto, A. y Dörner, A. "Reflexión respecto a las emociones en el trabajo del profesional de la salud especialmente en población infantil". *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Vol: 4 núm. 3 (2017): 1-12.
- Véliz-Burgos, A. "Salud y bienestar: un campo multidisciplinario". *Revista 100-Cs*, Vol: 6 núm. 2 (2020): 15-20.
- Zapata, L. A. F.; García, M. S. O. & Tabera, J. T. "Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable". *Inclusión y Desarrollo*, Vol: 6 núm. 2 (2019): 4-14.

L'INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA: SFIDE E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

**Dario Ianes
Silvia Dell'Anna**

1.- INTRODUZIONE

Il presente capitolo è finalizzato ad offrire una breve panoramica sull'inclusione scolastica in Italia, in merito al suo percorso storico e alla normativa in vigore, con particolare riferimento al sistema di supporto per gli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali e alle attuali modalità di valutazione della qualità del sistema.

Si procederà, nei successivi paragrafi, con un'analisi delle principali sfide con cui il settore si trova a confrontarsi: le criticità strutturali che emergono fin dalla formulazione della normativa, le incoerenze e i malfunzionamenti del sistema in tema di attuazione, i fenomeni preoccupanti, e le difficoltà nel valutare e migliorare.

Il contributo si interroga sui seguenti aspetti. Cosa può offrire l'esperienza italiana nel panorama internazionale sull'inclusione scolastica? In che modo possiamo imparare dagli errori, le barriere e le difficoltà? Quali prospettive di trasformazione sistemica, ricerca e valutazione possono generarsi da un'analisi critica ma ben fondata in termini valoriali?

Pur sottolineando le innegabili sfide che un progetto ambizioso come l'inclusione scolastica pone a vari livelli, e la necessità di operare cambiamenti – anche radicali – dal punto di vista strutturale, il capitolo si propone di rafforzare le fondamenta del settore, per ribadire – non solo retoricamente ma anche empiricamente - che l'inclusione è possibile e può portare grandi benefici per tutti.

2.- LA NORMATIVA NAZIONALE A FAVORE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

L'Italia da ormai quarant'anni persegue un modello di scuola unificato, accogliente nei confronti di tutti gli alunni, indipendentemente dalle caratteristiche individuali, dalla condizione di disabilità, e dalla performance scolastica. Nel nostro Paese, infatti, nonostante siano formalmente consentite dalla legge, le scuole speciali rappresentano una sparuta minoranza, ridotta al minimo da decenni. Sono frequentate da meno dell'1% degli alunni con disabilità, nella maggior parte dei casi con disabilità sensoriali. Al contrario, le classi speciali (denominate classi differenziali) sono state abolite dalla Legge n. 517 del 1977.

L'integrazione scolastica nel contesto italiano è stata il prodotto di movimenti sociali, culturali e politici, di genitori, associazioni, insegnanti, dirigenti, psichiatri e amministratori locali. In un primo momento, attraverso singole iniziative ed esperienze, e poi con la promozione di normative nazionali. Questo clima politico e culturale ha favorito, fin dall'inizio degli anni settanta, la chiusura delle maggior parte delle scuole speciali e l'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole di tutti.

La normativa ha reso possibile non solo l'iscrizione al sistema di istruzione generale da parte degli alunni con disabilità, ma anche l'attivazione di una serie di misure a supporto dei loro bisogni. Nel tempo si è consolidato un modello di integrazione basato sull'istituzione della figura professionale dell'insegnante di sostegno, resa disponibile in presenza di alunni con disabilità (Legge 104/1992), e di un modello di intervento guidato dal principio di individualizzazione. Tale concetto racchiude in sé una precisa visione pedagogica che prevede l'adattamento degli obiettivi curricolari e la predisposizione di ambienti, strumenti e materiali di apprendimento adeguati al livello di competenza e ai bisogni specifici dell'alunno con disabilità, senza tuttavia trascurare un costante legame – sia didattico che socio-relazionale – con il contesto classe di appartenenza.

Si sono, inoltre, stabilizzate pratiche di rete a livello territoriale, sia per quanto concerne la certificazione della disabilità, sia per quanto riguarda la definizione di una programmazione. In merito al ricorso a servizi specialistici, la recente normativa prevede l'istituzione di Unità di valutazione multidisciplinari (UVM), composte da specialisti afferenti alle Aziende Sanitarie Locali, con il compito di offrire consulenze, contribuire alla redazione di documenti di programmazione e alla pianificazione di interventi specifici (D.lgs. n. 96 del 2019; Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020). Inoltre, attraverso l'istituzione di centri territoriali per il supporto e per l'inclusione (CTS e CTS), si sono sviluppati modelli di consulenza, intervento e sperimentazione per alcune tipologie di disabilità, come ad esempio gli sportelli autismo (Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012).

Nell'ultimo decennio il concetto di integrazione è stato sostituito con quello di inclusione, allargando formalmente la platea di alunni con bisogni educativi speciali, che possono accedere a opportunità di supporto e personalizzazione: gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (Legge 170/2010), gli alunni stranieri³⁰⁷, gli alunni in situazione di svantaggio socio-economico e culturale (Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012; C.M. n.8 del 2013) e, infine, più di recente, gli alunni ad alto potenziale di apprendimento (Nota 562 del 3 aprile 2019). Assieme al cambiamento terminologico, si è evoluta, quindi, la visione delle differenze individuali che, seppure mantenga una forte attenzione al deficit, alle difficoltà e allo svantaggio, descrive un quadro molto più variegato ed eterogeneo rispetto a quello dicotomico degli alunni con e senza disabilità. Infine, per gli alunni con disabilità è stato introdotto un nuovo riferimento concettuale e interpretativo, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health*³⁰⁸, che promuove una visione bio-psico-sociale del funzionamento individuale, e favorisce l'attivazione di interventi sistemici piuttosto che individuali (D.lgs. n. 66 del 2017).

3.-RICERCA E VALUTAZIONE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

La ricerca internazionale sull'inclusione scolastica si confronta con numerose sfide, di tipo concettuale e metodologico. In particolare, la definizione del termine inclusione rappresenta una delle principali barriere alla condivisione e alla riflessione congiunta. Spesso il termine inclusione viene erroneamente interpretato come mero sinonimo di accesso al sistema di istruzione generale per gli alunni con disabilità³⁰⁹. Nell'insieme, attorno al termine aleggia una grande confusione. Similmente, dal punto di vista tematico, la ricerca appare dominata da studi attitudinali e tende ad orientarsi verso tematiche relative ai bisogni educativi speciali o alla disabilità³¹⁰,

³⁰⁷ MIUR, Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 [Ultimo accesso 28.06.2021]

³⁰⁸ WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version* (Geneva, Switzerland: 2007) y WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (Geneva, Switzerland: 2001).

³⁰⁹ D. Hernández-Torrano; M. Somerton and J. Helmer, "Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years", *International Journal of Inclusive Education* (2020) <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555> y K. Göransson and C. Nilholm, "Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education", *European Journal of Special Needs Education*, Vol: 29 núm. 3 (2014): 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545

³¹⁰ A. Van Mieghem; K. Verschueren; K. Petry and E. Struyf, "An analysis of research on Inclusive Education: a systematic search and meta review", *International Journal of Inclusive Education*, Vol: 24 núm. 6 (2020a): 675-689 DOI: 10.1080/13603116.2018.1428012; A. M. Amor; M. Hagiwara; K. A. Shogren; J. R. Thompson; M. A. Verdugo; K. M. Burke and V. Aguayo, "International perspectives and trends in

confermando una visione riduttiva del concetto. Solo una porzione limitata di studi si occupa degli outcomes degli alunni con e senza disabilità, o di valutare l'efficacia delle strategie didattiche. Infine, dal punto di vista metodologico, si tende a privilegiare il punto di vista degli insegnanti mentre, raramente, vengono proposti metodi partecipativi-trasformativi che prevedano il coinvolgimento diretto degli studenti³¹¹.

Analizzando la ricerca nazionale, si notano alcune tendenze simili. Gli studi più numerosi sono di tipo descrittivo, ossia riportano informazioni sulle prassi e su come si sta operando, senza tuttavia andare a rilevare gli esiti del processo o l'efficacia delle pratiche.

Sulla base di un'analisi della letteratura pubblicata nelle riviste di fascia A in lingua italiana dal 2009 al 2019³¹², possiamo affermare che sono notevolmente più frequenti gli studi descrittivi o relativi a specifici interventi (spesso rivolti ad alunni con disabilità, DSA o altri bisogni educativi speciali) rispetto a quelli attitudinali e, ancor più, a quelli relativi agli esiti. Sono prevalenti, infine, gli studi quantitativi, specialmente quelli che utilizzano survey, seguiti da studi qualitativi e a metodo misto. Al contrario, secondo la nostra analisi, rappresentano una minoranza gli studi sperimentali o quasi-sperimentali, gli esperimenti su caso longitudinali e gli studi comparati pre/post.

A livello internazionale, la convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità³¹³ e il commento generale n. 4 relativo al diritto all'inclusione scolastica³¹⁴ ribadiscono l'importanza di attivare sistemi di monitoraggio in merito all'attuazione della Convenzione e al rispetto di standard qualitativi, in termini di accessibilità e adeguatezza degli accomodamenti. Tali meccanismi di monitoraggio e valutazione della qualità devono rendere possibile l'ascolto diretto delle opinioni e delle richieste delle persone con disabilità, attraverso processi partecipativi a livello di scuola o enti governativi, locali, regionali o nazionali. Con la ratifica della Convenzione (Legge 3 marzo 2009, n. 18), lo Stato italiano ha istituito un Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, deputato appunto alla verifica del rispetto dei loro diritti. Inoltre, per quanto riguarda il comparto istruzione, all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione (Invalsi) sono state delegate attività di valutazione del livello di inclusività della progettazione di istituto, la verifica della realizzazione di "percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione" e dell'attuazione dei processi di inclusione, e la rilevazione dei risultati di apprendimento degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali (art. 4, comma 2, D.Lgs. 66/2017).

research on inclusive education: a systematic review", *International Journal of Inclusive Education*, Vol: 23 núm. 12 (2019): 1277-1295. DOI: 10. 1080/13603116.2018.1445304; K. Messiou; L. T. Bui; M. Ainscow; B. Gasteiger-Klicpera; E. Bešić; L. Paleczek; L. Hedegaard-Sørensen; H. Ulvseth; T. Vitorino; J. Santos; C. Simon; M. Sandoval & G. Echeita, "Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: implications for including all students in schools", *European Educational Research Journal*, (2020): 1-22. DOI: 10.1177/1474904120953241 y K. Göransson and C. Nilholm, "Conceptual diversities and empirical...

³¹¹ M. Sandoval and K. Messiou, "Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies", *International Journal of Inclusive Education* (2020) <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>

³¹² R. Bellacicco e S. Dell'Anna, Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review. In R. Caldin, a cura di, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Roma 26-27 settembre 2019 – Il Tomo – Sezione SIPeS (Lecce: Pensa MultiMedia, 2020), 45-53.

³¹³ UN, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. 2006.

³¹⁴ UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4: Right to Inclusive Education, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> [Ultimo accesso 6.01.2021].

4.-CRITICITÀ DEL MODELLO ITALIANO PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

Oltre quattro decadi di esperienza nell'ambito dell'integrazione e inclusione scolastica, accumulate dall'Italia in ogni ordine di istruzione, dal nido fino all'università, e per ogni tipologia di disabilità, comprese le più gravi e complesse, rappresentano un'opportunità importante di riflessione e restituzione per il panorama internazionale, sia in merito alle criticità emerse a differenti livelli di implementazione, sia per quanto concerne le possibilità di sviluppo del sistema. Nei prossimi paragrafi si individueranno le principali barriere culturali, sfide attuative e limitazioni nello studio e nella valutazione del sistema, alcune delle quali si ritrovano anche nella letteratura internazionale, e che costituiscono quindi sfide comuni nella realizzazione dell'inclusione scolastica.

4.1.- LE TRAPPOLE CULTURALI-COGNITIVE

Nella lingua italiana l'eterogeneità umana può essere descritta ricorrendo a due termini: differenza e diversità³¹⁵. Entrambi i termini possono assumere molteplici connotazioni ma, mentre il primo valorizza la varietà dell'essere e dell'identità individuale, quello di diversità tende a orientare lo sguardo verso ciò che è considerato divergente, anomalo, deviante, anormale, ai margini.

Analizzando le politiche scolastiche di cinque Paesi europei, Messiou et al. (2020) hanno individuato molteplici associazioni con il termine *diversity*: (1) legato a specifici gruppi di studenti; (2) associato a tutti gli studenti; (3) legato a specifiche questioni; (4) sinonimo di problema, svantaggio, difficoltà; (5) interpretato come risorsa.

Osservando con lo stesso occhio critico la normativa italiana, si nota che la concettualizzazione delle differenze individuali rientra nella quarta tipologia di interpretazione, quella che associa il termine a specifiche categorie di bisogno, in cui ricadono alunni con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e altre tipologie di bisogni educativi speciali. Di fatto, l'attuale modello, pur avendo adottato il termine inclusione, tende a circoscrivere le differenze individuali all'interno di una visione deficitaria. Sono rari, se non pressoché assenti, i riferimenti a tutte le differenze individuali degli alunni (culturali, linguistiche, religiose, etniche, di genere, di orientamento sessuale, negli interessi, stili di apprendimento, ecc.).

Tale approccio appare fortemente legato al tradizionale modello di integrazione, che ha forgiato in larga parte l'attuale struttura del sistema scolastico per quanto concerne l'inclusione. La visione medico-individuale della disabilità ha finito per pervadere anche le altre categorie di bisogni educativi speciali, finendo per sottolineare l'aspetto patologizzante del concetto di differenza. E così, nonostante l'introduzione di un approccio bio-psico-sociale, una maggiore attenzione ai bisogni individuali, e una visione sistemica degli interventi, il sistema continua a basarsi sulla categorizzazione del deficit, della difficoltà e dello svantaggio individuale, e a proporre adattamenti e strategie che rischiano di riprodurre internamente fenomeni di marginalizzazione ed esclusione³¹⁶.

³¹⁵ A. Fiorucci, "Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Vol: IV núm. 1 (2016): 47-65.

³¹⁶ D. Ianes e G. Augello, *Gli inclusosettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla* (Trento: Erickson, 2019); S. D'Alessio, *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011) y D. Ianes; H. Demo e F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche* (Trento: Erickson, 2010)

Si tratta, di fatto, di un errore nell'interpretazione della normativa in fase di realizzazione e, contemporaneamente, di un vizio insito nella formulazione stessa di alcuni passi della normativa. Da un lato, infatti, la normativa afferma a più riprese l'importanza di promuovere strategie a livello di scuola e classe, in collaborazione con i servizi territoriali, al fine di favorire la partecipazione, l'apprendimento e il senso di appartenenza di tutti gli studenti. Tuttavia, mentre abbondano i riferimenti a singole categorie di alunni e a strategie e interventi di individualizzazione e personalizzazione ad essi diretti, rimangono lacunose le indicazioni in merito alle strategie didattiche inclusive.

Ciò accade anche per la figura dell'insegnante di sostegno, pensata a tutti gli effetti come insegnante di classe, a supporto di tutto il gruppo di alunni, ma di fatto resa disponibile solo in presenza di una diagnosi e di una certificazione ufficiale di disabilità e, di conseguenza, spesso considerata come insegnante di serie B, "l'insegnante di quell'alunno/a con disabilità". E infine, la stessa certificazione di disabilità rimane ancorata al settore sanitario, rafforzando quell'idea che la disabilità sia un dominio speciale, da delegare esclusivamente a risorse, professionisti e contesti specializzati. La tutela e protezione della disabilità diviene, quindi, un'arma a doppio taglio, che crea separazioni, fisiche e/o formative, che si manifestano in "aule di sostegno", progettazioni didattiche individuali (e non individualizzate), ridotti contatti con i compagni di classe e rapporti circoscritti alle figure delegate (es. insegnante di sostegno, educatori, assistenti personali). Queste contraddizioni, nella formulazione e nell'interpretazione di termini e proposte progettuali, si traducono in modalità di realizzazione altrettanto variegata e incoerente. Infine, dal punto di vista culturale sembra mantenersi una visione paternalistica e infantilizzante della persona con disabilità, eterno bambino oggetto di cure e raramente soggetto con pieno potere di autoaffermazione e realizzazione personale. Non solo in ambito scolastico, ma anche politico e sociale, vengono parzialmente negate (o ignorate) alcune dimensioni dell'identità della persona con disabilità, come l'affettività, la sessualità e l'autodeterminazione economica e politica³¹⁷.

4.2.- LA QUALITÀ DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Per decenni l'integrazione scolastica si è retta stabilmente su un tessuto valoriale, intrecciato da una molteplicità di normative, istituzioni e attori, e alimentato costantemente dal lavoro di famiglie, associazioni e professionisti dell'educazione. L'inclusione scolastica è stata a lungo proposta come bene assoluto, supportata da una retorica individuabile non solo nelle normative e nel discorso politico-sociale nazionale ma anche in quello internazionale³¹⁸. Negli ultimi due decenni, tuttavia, il progetto ha dovuto scontrarsi con sempre maggiori critiche³¹⁹, specialmente in merito all'inclusione scolastica di alunni con disabilità gravi e multiple. Tuttavia, se da un lato la controretorica anti-inclusiva appare debole sotto molteplici punti di vista, poiché non è in grado di dimostrare concreti danni nella scelta di un sistema di istruzione uniformato³²⁰,

³¹⁷ L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educative per svilupparla* (Trento: Erickson, 2016).

³¹⁸ D. Ianes e G. Augello, *Gli inclusosettici. Gli argomenti di chi non...*

³¹⁹ P. Imray and A. Colley, *Inclusion is dead: long live inclusion* (London: Routledge, Abingdon, Oxon, 2017).

³²⁰ S. Dell'Anna; M. Pellegrini and D. Ianes, "Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review", *International Journal of Inclusive Education* (2019): <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>; G. Szumski; J. Smogorzewska and M. Karwowski, "Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: a meta-analysis", *Educational Research Review*, núm. 21 (2017): 33-54; S. Dell'Anna; M. Pellegrini; D. Ianes and G. Vivanet, "Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: a systematic review", *International Journal of Disability*,

dall'altro, la ricerca sull'inclusione scolastica appare limitata e, sotto molteplici aspetti, inconcludente. Mancano, ad esempio, studi che verifichino l'efficacia di strategie didattiche speciali in contesto inclusivo, statistiche esaustive sugli alunni con disabilità, o dati che corroborino modelli di intervento a livello di scuola o proposte didattiche di classe³²¹. Contemporaneamente, negli ultimi anni le rilevazioni statistiche, la ricerca italiana, le famiglie e il mondo dell'associazionismo hanno mandato continui segnali di insoddisfazione, frustrazione e inadeguatezza dal mondo della scuola. Le maggiori criticità sull'inclusione scolastica in Italia riguardano, in particolare:

- Il costante incremento della spesa pubblica per l'inclusione scolastica, legata all'aumento del numero di alunni con disabilità (e quello conseguente degli insegnanti di sostegno), una crescita non sostenibile economicamente sul lungo termine³²²;
- L'inaccessibilità, fisico e senso-percettiva, di molte istituzioni scolastiche³²³;
- Le forti disuguaglianze territoriali nell'accesso a servizi e risorse per gli alunni con disabilità (es. assistenti all'autonomia e alla comunicazione), e la presenza sempre più rilevante del privato in maniera discontinua e scarsamente normata³²⁴;
- La riproduzione di fenomeni di micro-esclusione durante le attività scolastiche e le gite, e la ridotta partecipazione sociale degli alunni con disabilità in altri momenti significativi, come ad esempio attività per il tempo libero³²⁵;
- La didattica di classe che tende a mantenersi su modelli tradizionali e trasmissivi, all'interno di vincoli strutturali (architettonici, curricolari e legati al reclutamento dei docenti) che rappresentano una reale barriera alla promozione di strategie e interventi realmente inclusivi³²⁶.

Development and Education. (2020): <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143> yC. Oh-Young and J. Filler, "A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, núm. 47 (2015): 80-92. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.08.014

³²¹ S. Dell'Anna, Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento (Milano: FrancoAngeli, 2021a) y S. Dell'Anna, "Review internazionale. Quantificare i bisogni e monitorare le esperienze degli alunni con disabilità in contesti inclusivi", *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol: 20 núm. 2 (2021b): 156-168.

³²² Corte dei Conti, Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017). Deliberazione 16 luglio 2018, n. 13/2018/G. 2018. http://www.condicio.it/allegati/356/delibera_13_2018.pdf [Ultimo accesso 23.01.2021]

³²³ ISTAT, L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno – Anno scolastico 2018-2019. 2020b. <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> y D. Ferri, "Inclusive Education in Italy: a legal appraisal 10 years after the signature of the UN Convention on the rights of persons with disabilities", *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, Vol: 12 núm. 2 (2017): 1-21. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7070>

³²⁴ D. Ianes; S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi* (Trento: Erickson, 2021).

³²⁵ ISTAT, L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado – Anno scolastico 2014-2015. 2015. <https://www.istat.it/it/files//2015/12/Alunni-con-disabilita.pdf> y ISTAT, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020. 2020a. Disponibile da: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> [Ultimo accesso 31.01.2020]

³²⁶ A. Cavalli e G. Argentin, a cura di. *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (Bologna: Il Mulino, 2010), DOI: 10.978.8815/229380 y Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Trento: Erickson, 2011).

Nonostante la recente normativa abbia esplicitato la necessità di monitorare e valutare la qualità dell'inclusione scolastica in Italia (D. Lgs. 66/2017 e 96/2019), allo stato attuale le rilevazioni si concentrano su alcune variabili di input, come le caratteristiche della popolazione scolastica, e su aspetti processuali, quali ad esempio la progettazione a livello di istituto, le descrizioni delle strategie di individualizzazione e personalizzazione, le risorse a disposizione e il loro uso. Si restituiscono poche informazioni sugli esiti degli alunni con disabilità e non si rilevano altre competenze fondamentali per tutti gli alunni, come le competenze socio-emotive o gli atteggiamenti³²⁷. Inoltre, non sono previste rilevazioni in merito all'efficacia delle strategie didattiche applicate. Infine, i metodi di ricerca prescelti non rispecchiano i principi dell'inclusione, poiché non prevedono il coinvolgimento di più informatori (es. insegnanti, genitori, e alunni), e non hanno concrete ricadute sulle istituzioni scolastiche in termini di miglioramento.

Manca, quindi, un sistema di monitoraggio e valutazione della qualità dell'inclusione che garantisca la tutela dei diritti degli alunni con disabilità, che verifichi la qualità degli interventi didattici, l'effettivo raggiungimento di risultati di apprendimento (in linea con le potenzialità individuali), e che individui forme striscianti di segregazione, discriminazione e bullismo. Inoltre, il dialogo bidirezionale tra ricerca e implementazione, tra valutazione e ricerca, tra valutazione e implementazione appare estremamente limitato o frammentato e, di conseguenza, non rappresenta un reale strumento di cambiamento per il sistema.

CONCLUSIONI

Le criticità messe in luce nei precedenti paragrafi non sono finalizzate a delegittimare l'inclusione scolastica ma, al contrario, ad individuare le aree su cui è necessario operare azioni di cambiamento per rafforzare il progetto non solo dal punto di vista valoriale, ma anche in termini di evidenze scientifiche.

Nello specifico, sono tre le direttrici di azione su cui è consigliabile attivare processi di miglioramento sistemico:

- A livello di implementazione, intervenendo su quei segmenti e su quegli aspetti che, ormai in maniera evidente, risultano deficitari o inadeguati (es. il sistema di identificazione e accesso alle risorse aggiuntive per gli alunni con disabilità, la formazione e il reclutamento dei docenti);
- Nell'ambito della ricerca, da un lato per individuare, descrivere e rilanciare esempi di buone prassi nella didattica di classe, nell'organizzazione e gestione della scuola, nella creazione e nel coordinamento dei servizi territoriali, dall'altro per analizzare i meccanismi che generano fenomeni contraddittori, incoerenti e dannosi (es. micro-esclusioni, bullismo, delega);
- Infine, attraverso il potenziamento del sistema di valutazione nazionale, offrire una descrizione ecologica delle complesse interrelazioni tra fattori (input, processo e output), livelli (micro, meso, macro), attori (alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, professionisti esterni, comunità locale, ecc.) e tra differenti istituzioni (istituti scolastici, servizio sanitario, servizi sociali, amministrazioni locali, ecc.), e restituire informazioni sulla qualità e l'efficacia degli attuali modelli³²⁸.

³²⁷ S. Dell'Anna, Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive...

³²⁸ D. Ianes e S. Dell'Anna, "Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico", *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol: 19 núm. 1 (2020): 109-128. DOI: 10.14605/ISS1912011

Le tre aree di sviluppo – implementazione, ricerca e valutazione - sono state menzionate separatamente, perché ciascuna svolge una specifica funzione all'interno di un percorso finalizzato al miglioramento e, per sua definizione, sempre in itinere. Tuttavia, ciascuna area può svilupparsi solo nel rapporto con le altre, in un legame ricorsivo e trasformativo.

Infine, l'esperienza italiana, assieme a quella di altri Paesi, può arricchire il settore di nuove conoscenze, modelli sistemici e dati di ricerca, e contribuire a dare forza ai valori e agli ideali riportati nelle normative e nei documenti internazionale, ed estendere la realizzazione del diritto anche a quei Paesi e a quei contesti che continuano a mostrare resistenze.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, A. M.; Hagiwara, M.; Shogren, K. A.; Thompson, J. R.; Verdugo, M. A.; Burke, K.M. and Aguayo, V. "International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review". *International Journal of Inclusive Education*, Vol: 23 núm. 12 (2019): 1277-1295. DOI: 10. 1080/13603116.2018.1445304
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli. *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson. 2011.
- Bellacicco, R. e Dell'Anna, S. Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una MappingReview,. In Caldin, R., a cura di, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD. Roma 26-27 settembre 2019 – Il Tomo – Sezione SIPeS*. Lecce: Pensa MultiMedia. 2020. 45-53.
- Cavalli, A. e Argentin, G. a cura di. *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino. 2010. DOI: 10.978.8815/229380
- Cottini, L. *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educative per svilupparla*. Trento: Erickson. 2016.
- Corte dei Conti. *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*. *Deliberazione 16 luglio 2018, n. 13/2018/G*. 2018. http://www.condicio.it/allegati/356/delibera_13_2018.pdf [Ultimo accesso 23.01.2021]
- D'Alessio, S. *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers. 2011.
- Dell'Anna, S. *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento*. Milano: FrancoAngeli. 2021a.
- Dell'Anna, S. "Review internazionale. Quantificare i bisogni e monitorare le esperienze degli alunni con disabilità in contesti inclusivi". *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol: 20 núm. 2 (2021b): 156-168.
- Dell'Anna, S.; Pellegrini, M.; Ianes, D. and Vivanet, G. "Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: a systematic review". *International Journal of Disability, Development and Education*. (2020): <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Dell'Anna, S.; Pellegrini, M. and Ianes, D. "Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review". *International Journal of Inclusive Education* (2019): <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Ferri, D. "Inclusive Education in Italy: a legal appraisal 10 years after the signature of the UN Convention on the rights of persons with disabilities". *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, Vol: 12 núm. 2 (2017): 1-21. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7070>
- Fiorucci A. "Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Vol: IV núm. 1 (2016): 47-65.

- Göransson K. and Nilholm C. (2014), "Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education", *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3: 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
- Hernández-Torrano D.; Somerton M. and Helmer J. "Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years". *International Journal of Inclusive Education*(2020)<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- lanes, D. e Augello, G. *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson. 2019.
- lanes, D.; Cramerotti, S. e Fogarolo, F. *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson. 2021.
- lanes, D. e Dell'Anna, S. "Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico". *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol: 19 núm. 1 (2020): 109-128. DOI: 10.14605/ISS1912011
- lanes, D.; Demo, H. and Dell'Anna, S. "Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges", *Prospects*, núm. 49 (2020): 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- lanes, D.; Demo, H. e Zambotti, F. *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson. 2010.
- Imray, P. and Colley, A. *Inclusion is dead: long live inclusion*. London: Routledge, Abingdon, Oxon. 2017.
- ISTAT. *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020*. 2020a. Disponibile da: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> [Ultimo accesso 31.01.2020]
- ISTAT. *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno – Anno scolastico 2018-2019*. 2020b. <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>
- ISTAT. *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado – Anno scolastico 2014-2015*. 2015. <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Alunni-con-disabilita.pdf>
- Messiou, K.; Bui, L. T.; Ainscow, M.; Gasteiger-Klicpera, B.; Bešić, E.; Paleczek, L.; Hedegaard-Sørensen, L.; Ulvseth, H.; Vitorino, T.; Santos, J.; Simon, C.; Sandoval, M. & Echeita, G. "Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: implications for including all students in schools". *European Educational Research Journal*, (2020): 1-22. DOI: 10.1177/1474904120953241
- MIUR (2014), *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 [Ultimo accesso 28.06.2021]
- Oh-Young, C. and Filler, J. "A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities". *Research in Developmental Disabilities*, núm. 47 (2015): 80-92. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.08.014
- Sandoval, M. and Messiou, K. "Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies", *International Journal of Inclusive Education*. (2020): <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Szumski, G.; Smogorzewska, J. and Karwowski, M. "Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: a meta-analysis", *Educational Research Review*, núm. 21 (2017): 33-54.
- UN. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. 2006.

- UN. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016), *General Comment No. 4: Right to Inclusive Education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> [Ultimo acceso 6.01.2021]
- Van Mieghem, A.; Verschueren, K.; Petry, K. and Struyf, E. "An analysis of research on Inclusive Education: a systematic search and meta review", *International Journal of Inclusive Education*, Vol: 24 núm. 6 (2020a): 675-689 DOI: 10.1080/13603116.2018.1428012
- WHO. *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version*, Geneva, Switzerland. 2007.
- WHO. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland. 2021.

COOPERATIVE LEARNING E INCLUSIONE. IL CASO DI CINQUE LIBRI REALIZZATI DAGLI ALUNNI DELLE SCUOLE SUPERIORI IN SARDEGNA (ITALIA), NEL DECENNIO 2011-2020

Manuela Garau

INTRODUZIONE

Il presente lavoro intende descrivere e analizzare sinteticamente cinque lavori di gruppo realizzati da studenti delle scuole superiori di alcuni comuni della Regione Autonoma Sardegna negli anni scolastici 2010-2011, 2015-2016, 2016-2017, 2018-2019 e 2019-2020. Tali progetti, che si sono conclusi con la realizzazione di cinque distinte pubblicazioni in volume, tutte editate dal Centro Studi SEA di Villacidro, avevano il fine di promuovere il confronto tra l'Italia e l'Uruguay (quest'ultima, una terra dove, tra l'Ottocento e il Novecento, giunsero centinaia di migliaia di emigrati italiani alla ricerca di nuove prospettive di vita)³²⁹ e, nel contempo, di promuovere e garantire l'inclusione tra tutti gli alunni³³⁰.

Solo una delle cinque pubblicazioni, realizzata nell'anno scolastico 2019-2020, in piena pandemia covid-19, non presenta riferimenti alle relazioni tra Italia e Uruguay, trattandosi di un volume di *storytelling*, come vedremo più avanti, che raccoglie le narrazioni, i racconti, prodotti della fantasia degli allievi, come le fiabe, ma anche quelle storie, frutto di un'incursione nella Storia, ambientate nella Grecia del VI-V secolo a.C.

Due pubblicazioni, *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes* e *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato*, sono traduzioni dallo spagnolo all'italiano di opere di autori uruguayani. Si tratta, rispettivamente, di due saggi di Osvaldo Crispo Acosta e di due racconti per bambini di Horacio Quiroga.

³²⁹ Sull'emigrazione italiana in Uruguay esiste un'ampia bibliografia. In questa sede mi limito a segnalare i seguenti contributi: S. Candido, *Presenza d'Italia in Uruguay nel secolo XIX. Contributo alla storia delle relazioni fra gli Stati italiani e l'Uruguay dal 1835 al 1860 (attraverso documenti e testimonianze inediti o poco noti)* (Montevideo: Istituto Italiano de Cultura, 1966); M. Contu, *L'emigrazione italiana attraverso le fonti consolari (1857-1865)* (Cagliari: Aipsa, 2017); M. Contu; L. Gallinari (a cura di), "L'altra riva del Río de la Plata: migrazioni, flussi e scambi tra Italia e Uruguay", *RiMe - Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, n. 8, (giugno 2012): 53-199 <<http://rime.to.cnr.it>> (19 agosto 2021); F.J. Devoto *et al.* *L'emigrazione italiana e la formazione dell'Uruguay moderno* (Torino: Fondazione Agnelli, 1993); G. Marocco, *Sull'altra sponda del Plata: gli italiani in Uruguay* (Milano: Franco Angeli, 1986); S. Rodriguez Villamil; G. Sapriza, *La inmigración Europea en el Uruguay. Los italianos* (Montevideo: Banda Oriental, 1982); D. Ruocco, *L'Uruguay e gli italiani* (Roma: Società Geografica Italiana, 1991).

³³⁰ Nel quadro delle innumerevoli pubblicazioni sull'inclusione, sulla scuola inclusiva e sul *cooperative learning*, si segnalano i seguenti contributi: M. Ainscow, *Understanding the Development of Inclusive Schools* (GB: Taylor and Francis, 2002); M. Ainscow, *Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow* (GB: Taylor & Francis Ltd, 2015); C. Chapman; M. Ainscow, *Educational Equity. Pathways to Success* (GB: Taylor & Francis Ltd, 2021); J. Harris; M. Ainscow; S. Carrington, *Promoting Equity in Schools* (GB: Taylor & Francis Ltd, 2017); I. Brignoli, *L'apprendimento cooperativo nella scuola dell'inclusione* (Caserta: Brignoli, 2017); L. Cottini, *Didattica Speciale e inclusione scolastica* (Roma: Carocci, 2017); A. De Piano, *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva. Dall'interazione all'inclusione* (Limena – PD: Libreria Universitaria, 2018); F. Dettori, *Una scuola per tutti con la didattica per competenze* (Milano: Franco Angeli, 2017); D. Ianes, *La Speciale Normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali* (Trento: Erickson, 2006); M. Martinelli, *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi* (Milano: Mondadori Università, 2017).

Le traduzioni dei saggi di Crispo Acosta sono state realizzate dagli alunni della VB L del Liceo classico – linguistico “Emanuele Piga” di Villacidro, mentre le traduzioni dei racconti per bambini di Quiroga sono frutto del lavoro della V D, indirizzo Turismo, dell'Istituto Tecnico Commerciale “Cesare Beccaria” di Carbonia.

Altri due volumi invece si configurano come dei veri e propri lavori interdisciplinari, che spaziano dalla Storia, alla Geografia, dalla Biologia all'Inglese, dalla Religione all'Educazione fisica, dalla Matematica alla Letteratura italiana, regionale (sarda) e uruguaiana: *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*, libro realizzato dalla I A, II B, III A, V A, con contributi dei docenti, dell'Istituto Professionale “Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale” di Villacidro; *Un cammino tra natura e cultura. Un confronto tra Italia e Uruguay*, opera realizzata dalla III A AT e dalla III B ENO, con interventi dei docenti, dell'Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias.

I LAVORI DI TRADUZIONE DALLO SPAGNOLO ALL'ITALIANO DI OPERE LETTERARIE DI AUTORI URUGUAIANI

Nell'anno scolastico 2010-2011, gli allievi della classe V B L[inguistico] del Liceo classico - linguistico “Emanuele Piga” di Villacidro, coordinata dal docente di Lingua spagnola, Domenico Ripa, hanno tradotto, prima autonomamente e poi suddivisi in piccoli gruppi, due saggi del critico letterario uruguaiano, di origine italiana e sarda, Osvaldo Crispo Acosta³³¹:

³³¹ Osvaldo Crispo Acosta “nacque a Montevideo il 23 febbraio 1884. Fu il quarto di sei figli di Giovanni Antonio Crispo Brandis, un medico nato a Codrongianos, in provincia di Sassari, nel 1843 ed emigrato a Montevideo nel 1872, e di Mercedes Telma Acosta, di origini brasiliane. Frequentò il Seminario di Montevideo e si iscrisse alla Facoltà di Diritto e Scienze Sociali dell'Università di Montevideo, laureandosi nel 1907. Iniziò a soli 21 anni ad insegnare diventando docente di Letteratura all'Università di Montevideo, attività che lo vide impegnato per oltre cinquant'anni, fino alla fine della sua vita. Dal 1914 collaborò con le riviste *El Imparcial*, *El Plata*, *Hispania*, *Mundo Uruguayo*, *Revista Nacional* scrivendo saggi su scrittori e poeti latinoamericani e spagnoli, utilizzando spesso lo pseudonimo di *Lauxar*. [S]aggista, [...] intervenne anche nel dibattito sul sistema dell'istruzione uruguaiana con pubblicazioni di carattere pedagogico, come *Proyecto sobre distribución de materias en el primer ciclo de enseñanza secundaria* del 1908. La sua attività di critico letterario dopo il 1930 diminuì progressivamente fino a scomparire quasi del tutto a metà degli anni 40. Da qui in avanti si dedicò quasi completamente alla docenza, con pochissimi interventi o revisioni di studi già pubblicati. Morì il 19 marzo del 1962, durante una delle sue lezioni all'Università di Montevideo. Tutti i saggi di storia della letteratura da lui scritti sono oggi raccolti in 4 volumi intitolati *Motivos de Crítica, Colección de clásicos uruguayos*, pubblicati postumi nel 1965”. M. Contu, “Breve nota biografica di Osvaldo Crispo Acosta”. In: Osvaldo Crispo Acosta Lauxar, *La poesía gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L del Liceo “E. Piga” di Villacidro*, (Villacidro: Centro Studi SEA, 2011), 19. Per ulteriori approfondimenti sulla figura e sull'opera di Crispo Acosta, cfr., soprattutto, D. Ripa, “Uno scrittore uruguaiano di origine sarda: Osvaldo Crispo Acosta e la sua opera”. In: G. Atzei; M. Contu (a cura di), *Atti del convegno internazionale “1840-2010 SARDEGNA – URUGUAY. Dai 170 anni di amicizia e di rapporti culturali e commerciali ai nuovi possibili scenari di sviluppo economico”* (Cagliari-Villacidro, 25-26 novembre 2010), *Ammentu – Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo* (ABSAC), n. 2 (2012): 17-88, <<http://www.centrostudisea.it/ammentu/>> (19 agosto 2021); e D.L. Bordoli, “Prólogo” a O. Crispo Acosta “Lauxar”, *Motivos de crítica* (Colección de Clásicos Uruguayos, vol. 58), tomo I, (Montevideo, 1965), VII-XXII.

*La poesía gauchesca*³³² e *Alejandro Magariños Cervantes*³³³, entrambi pubblicati nel 1914. I due citati saggi sono stati tradotti e pubblicati per la prima volta in Italia proprio dagli alunni della V B L³³⁴.

Domenico Ripa, nella sua *Premessa alla traduzione di Crispo Acosta*, scrive che

il lavoro di traduzione [...], risultato di un percorso didattico realizzato con gli alunni della classe 5BL del Liceo Classico Linguistico "E. Piga" di Villacidro, possiede un impianto metodologico ben determinato. È stato necessario realizzare uno studio preventivo e preparatorio al lavoro di traduzione, un lavoro di ricerca di informazioni sull'autore dei testi tradotti, Osvaldo Crispo Acosta, sul Paese in cui scrive, l'Uruguay, sul periodo storico, prima metà del Novecento, e storico-letterario cui i saggi scelti fanno riferimento, prima metà dell'Ottocento e Romanticismo uruguayano, sul tema e sui contenuti, la poesia gauchesca e il poeta romantico uruguayano Alejandro Magariños Cervantes. Il percorso si è sviluppato attraverso quattro tappe: a) avvicinamento al testo: conoscenza dell'autore, del tema o dei temi trattati nel testo d'origine, il contesto storico-letterario di riferimento; in altre parole, lo studio dell'*extra-testo*; b) lettura e analisi del testo e dell'*intra-testo*; c) elaborazione e proposta di più modelli di traduzione del Testo d'Origine (TO) al Testo Meta (TM); d) scelta del modello del TM che più rispondesse al TO, fermo restando che non sia possibile, su base quantomeno teorica, una totale equivalenza³³⁵.

Aquí me pongo a cantar
Al compás de la vigüela:
Que el hombre que lo desvela
Una pena extraordinaria,
Como ave solitaria,
Con el cantar se consuela³³⁶.

(Qui comincio a cantare / Di chitarra accompagnato: / Che l'uomo divorato /
D'un dolor straordinario, / Come uccello solitario, / Col cantare si consola).

Yo he visto muchos cantores
Con famas bien obtenidas,
Y que después de adquiridas
No las quieren sustentar:
Parece que sin largar
Se cansaron en partidas.
Más ande otro criollo pasa
Martín Fierro ha de pasar;
Nada lo hace recular,

³³² Il titolo completo del saggio è il seguente: *La poesía gauchesca. Sus orígenes. El gaucho Martín Fierro* (La poesia gauchesca. Le origini e il gaucho Martín Fierro). In questo testo, Crispo Acosta traccia un breve profilo del poeta uruguayano Bartolomé José Hidalgo, iniziatore della "poesia gauchesca", come pretesto per affrontare la figura del "gaucho", che si svilupperà poi nell'opera di due autori argentini: Hilario Ascasubi e Estanislao del Campo. Nella parte finale del saggio, l'autore dedica particolare attenzione allo studio dello sviluppo della "poesia gauchesca", principalmente attraverso l'analisi dell'opera dell'argentino José Hernández e del poema epico narrativo *El gaucho Martín Fierro*.

³³³ Nel saggio *Alejandro Magariños Cervantes* Crispo Acosta analizza l'opera dell'autore uruguayano, tracciandone prima una biografia umana, politica e letteraria atta a delinearne la personalità complessa e profonda, per poi analizzare, attraverso le sue opere poetiche e narrative, la sua creazione letteraria.

³³⁴ O. Crispo Acosta "Lauxar", *La poesía gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L...*

³³⁵ D. Ripa, "Premessa alla traduzione di Crispo Acosta". In: O. Crispo Acosta Lauxar, *La poesía gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L...* 16-17.

³³⁶ Versi di J. Hernández, "El Gaucho Martín Fierro". Citati in: O. Crispo Acosta, *La poesía gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L...* 38.

Ni los fantasmas lo espantan:
 Y dende que todos cantan
 Yo también quiero cantar³³⁷.
*(Io ho visto dei cantori / Con fama ben guadagnata, / Che dopo averla assicurata /
 Non la voglion favorire: / Come se senza ferire / Stanchi son della battaglia. /
 Ma dove un altro Creolo passa / Martín Fierro deve passar; / nulla lo fa indietreggiar, /
 ne i fantasmi lo spaventano: / e dato che tutti cantano / anch'io voglio ora cantar).*

La scelta dei due saggi, *La poesia gauchesca* e *Alejandro Magariños Cervantes* è stata dettata principalmente, come scrive ancora Ripa,

da due fattori: innanzitutto nei due saggi Crispo Acosta studia autori e tendenze di forte matrice uruguaiana, autori uruguaiani quindi compatrioti di Crispo Acosta, come Bartolomé Hidalgo e Alejandro Magariños Cervantes; secondo, si tratta di autori dell'Ottocento, periodo della storia dell'Uruguay che ha particolarmente interessato gli studenti per il grande fermento politico e culturale che questo paese vive in quegli anni, e che porterà all'indipendenza del paese. Si è deciso di conservare il testo originale, in spagnolo, delle citazioni o dei brani antologici cui l'autore si riferisce lungo la sua analisi. Ciononostante ho ritenuto opportuno che gli studenti si esercitassero anche nella traduzione dei passi o testi in prosa e in poesia riportando in nota il risultato di quest'ulteriore tavolo di lavoro. I passi in prosa non hanno creato particolari difficoltà traspositive, mentre, com'è facile immaginare, quelli in poesia sì³³⁸.

Posso dichiarare, - prosegue Ripa –

analizzando il percorso formativo che gli studenti hanno compiuto, che l'aula, trasformata così in un laboratorio di traduzione, è stata un luogo dinamico di comunicazione e cooperazione, in cui abbiamo utilizzato la lingua spagnola "aprendola", esplorandola e interpretandone i segni. L'aula è stata, infine, ciò che sempre dovrebbe essere: un luogo di crescita e conoscenza³³⁹.

Il laboratorio di traduzione, oltre ad essere luogo di comunicazione, cooperazione, crescita e conoscenza è stato anche luogo dell' inclusione e della "solidarietà".

Antonio Macchis, dirigente scolastico del Liceo "E. Piga", nella sua *Presentazione* al volume degli alunni, scrive che

La scuola può ambire ad essere non esclusivamente il luogo deputato alla trasmissione delle conoscenze, ma quello in cui si produce sapere e lo si consegna agli altri affinché ne possano usufruire. Questo ruolo, che è proprio dell'Università, può essere svolto anche da un Istituto Superiore nel contesto dell'obiettivo di valorizzazione delle eccellenze. Nello spirito della cooperazione e della solidarietà, le opere dell'ingegno svolgono la funzione di stimolare l'impegno di docenti e studenti e sono la prova che le mete ambiziose sono a portata della nostra intelligenza. Se la scuola riesce ad essere l'ambiente in cui tutti possono sviluppare al meglio la propria soggettività, allora essa assolve al suo più autentico ruolo sociale, che è quello di formare persone capaci di creare progresso civile³⁴⁰.

³³⁷*Ibidem*, 39.

³³⁸*Ibidem*, 17.

³³⁹*Ibidem*, 18.

³⁴⁰ A. Macchis, "Presentazione". In: O. Crispo Acosta Lauxar, *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L...* 13-14.



Fonte: O. Crispo Acosta "Lauxar", *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L del Liceo "E. Piga" di Villacidro*, copertina (Villacidro: Centro Studi SEA, 2011).

Un secondo volume raccoglie la traduzione dallo spagnolo all'italiano di due noti e fortunati racconti per bambini facenti parte della raccolta *Cuentos de la selva*³⁴¹ (Racconti della selva) dello scrittore uruguayano, originario di Salto, Horacio Quiroga³⁴²: *La guerra de los yacarés* (La guerra

³⁴¹ H. Quiroga, *Cuentos de la selva* (Buenos Aires: 1918).

³⁴² "1878. Horacio Quiroga nasce nella città di Salto, capoluogo dell'omonimo Dipartimento, ubicata nel nord-ovest dell'Uruguay, il 31 dicembre, ultimo di quattro figli di Prudencio e Juana Petrona Forteza. 1898-1899. Conosce Leopoldo Lugones, considerato uno dei padri della letteratura argentina. Abbandona gli studi e fonda la *Revista del Salto. Semanario de Literatura y Ciencias Sociales*, dove pubblica i suoi primi testi narrativi. 1900. Come molti intellettuali ispanoamericani, si reca in Francia per approfondire la conoscenza della letteratura europea. Partito il 30 marzo rientra in Patria il 12 luglio. Ottiene il secondo premio al concorso della rivista *La Alborada*, con il racconto *Sin razón, pero cansado*. 1901. Pubblica i nuovi racconti *Jesucristo* e *Los arrecifes de coral*. Muoiono due suoi fratelli: Prudencio e Pastora. 1902. Mentre puliva il suo fucile, parte accidentalmente un colpo che uccide il suo più caro amico, Federico Ferrando. Sconvolto, abbandona l'Uruguay senza farvi più ritorno e si trasferisce in Argentina, nella città di Buenos Aires, dove insegna nelle scuole superiori. 1908-1910. Sempe più innamorato delle zone subtropicali dell'Argentina, Chaco e Misiones, vi si trasferisce con la moglie Ana Maria Ciré. Pubblica una raccolta di 16 racconti e i libri *Historia de un amor turbio* e *Los perseguidos*. Il periodo trascorso a Misiones è uno dei più fecondi dal punto vista letterario. 1915. Muore la moglie che non aveva mai condiviso pienamente la scelta di andare a vivere nella selva di Misiones. Lo scrittore rientra a Buenos Aires con i due suoi bambini e riprende i contatti con la società. 1917-1921. Pubblica *Cuentos de amor, de locura y de muerte* (1917), *Cuentos de la selva* (1918), dedicato ai suoi due figli, che sarà uno dei suoi maggiori successi, e *Anaconda* (1921), col quale ottiene un incredibile successo. 1922-1926. La sua fama è in ascesa. Fonda il circolo letterario "Anaconda" e produce critiche letterarie e cinematografiche. Pubblica *Los desterrados*, considerato il suo miglior libro. 1927. Si sposa in seconde nozze con Maria Elena Bravo, più giovane di trent'anni, dalla quale ha una figlia. 1932. Torna a Misiones come console dell'Uruguay. 1934. Il golpe in Uruguay segna la fine della sua esperienza di console del suo Paese a Misiones. 1935. Esce la raccolta *Mas allá* (Aldilà) e entra in crisi il suo secondo matrimonio. 1936. Intrattiene un'assidua corrispondenza con Ezequiel Martínez Estrada, pubblicata postuma, vent'anni dopo la sua morte. La moglie

dei caimani yacarés) e *El loro pelado* (Il pappagallo pelato). Il lavoro di traduzione è stato realizzato dagli allievi della V D, indirizzo Turismo, dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia, coordinati da Ilenia Soddu, docente di Lingua spagnola, nell'anno scolastico 2018-2019³⁴³. La classe, multi-etnica e con la presenza di un alunno con problemi specifici dell'apprendimento (DSA), era composta da 16 allievi. Questi ultimi, prima di iniziare la traduzione, hanno studiato il contesto storico geografico dove le storie sono state ambientate, nella regione di Misiones, in Argentina, terra nella quale Quiroga mise radici.

Racconti della Selva – scrive Ricardo Francisco Duarte Vargas nella sua *Prefazione* al volume,

è una raccolta di storie per bambini ambientate in questa lontana parte del mondo, ancora solitaria e selvaggia, pubblicata nel 1918 a Buenos Aires, in Argentina. Il Quiroga che scrive *Cuentos de la Selva* è il padre che educa e intrattiene i suoi figli, è lo scrittore che sa come parlare ai bambini, che riesce ad accendere la loro fantasia innocente, a mettere a loro disposizione una scintilla di ironia³⁴⁴.

È seguito uno studio, per quanto sintetico, sulla figura e sull'opera di Quiroga e, in particolare, sui *Racconti della selva*. A seguire, prima in maniera autonoma e, successivamente, in coppia e/o in piccoli gruppi, gli allievi, sotto la supervisione della docente di Lingua spagnola, hanno letto e tradotto brevi stralci di ogni singolo racconto. Ultimata la traduzione, è stato più semplice per tutti gli alunni coinvolti, immergersi nel contesto fluviale del Rio Paraná, popolato dagli esseri umani, certamente, ma anche da tanti animali selvatici, ma con i vizi e le virtù degli uomini. Come scrive Martino Contu nella sua *Introduzione* al lavoro degli alunni e delle alunne della V D,

Il mondo naturale e bucolico del Rio Paraná e il mondo magico e incantato della selva, dei canali e dei dedali fluviali, con le case di legno in riva al fiume e le miriadi di isole del delta, creano ancora oggi un'atmosfera integra e distaccata. Lo scenario, davvero suggestivo, è la cornice reale ma anche ideale dove vengono ambientate le storie di Quiroga, così come il racconto dei caimani jacaré che lottano contro i battelli a vapore. Infatti, i grandi mezzi di trasporto realizzati dall'uomo spostavano con forza l'acqua, facendo un gran rumore. In questo modo, i pesci del fiume si spaventavano ed erano costretti a scappare via, lasciando i grandi rettili privi delle loro prede principali di cui si nutrono. I caimani jacaré, non perdendosi d'animo, chiedono l'aiuto del pesce gatto che custodiva, da anni, un siluro costruito dagli esseri umani e rimasto inesplosivo. Ed è grazie a quest'arma che conducono e vincono la loro lotta contro gli uomini e i loro vaporette. [...] Il racconto di Pedrito, il pappagallo rimasto senza piume per colpa della tigre affamata, è invece la storia del rapporto che si è instaurato tra l'uomo e il pappagallo nato selvatico ma diventato domestico, [...] che [...] beve il tè con il latte, parlando [...] alla maniera dei pappagalli: "Buono tè con latte"... "Pappa buona! Pappa per Pedrito!"³⁴⁵.

Secondo la docente di Lingua spagnola, Ilenia Soddu, che ha seguito gli allievi in questo percorso didattico, la realizzazione del progetto, conclusosi con la pubblicazione in volume delle traduzioni degli allievi, è stata una grande sfida che poteva essere vinta ma anche persa. Gli alunni hanno accettato questa prova, mettendosi in gioco, e hanno collaborato, con spirito

e la figlia tornano a Buenos Aires e Quiroga li raggiunge a causa di una difficile operazione alla prostata a causa di un cancro. 1937. Muore il 18 febbraio, [suicida], all'età di 58 anni". *Infra*, nota 343.

³⁴³ H. Quiroga, *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia, Anno Scolastico 2018-2019* (Carbonia – Villacidro: I.T.C. "Cesare Beccaria" – Centro Studi SEA, 2019).

³⁴⁴ R.F. Duarte Vargas, "Prefazione" a H. Quiroga, *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D...* 7-8.

³⁴⁵ M. Contu, "Introduzione" a H. Quiroga, *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D...* 11-12.

costruttivo, inclusivo, per raggiungere l'obiettivo. Gli studenti e le studentesse della classe 5^a D Turismo dell'I.I.S. "Beccaria" di Carbonia hanno intrapreso questo viaggio alla scoperta di terre e culture lontane attraverso l'ardua sfida della traduzione di un testo letterario di indubbio valore³⁴⁶.

Ma l'obiettivo dichiarato di Ilenia Soddu, non era solo quello di sondare, di mettere alla prova, ovvero di verificare sino a che punto gli alunni, diversi per estrazione sociale, per provenienza geografica (Italia, Marocco, Nigeria, Olanda) e per livello di apprendimento, si sarebbero spinti accettando di tradurre dei testi letterari in una lingua diversa dalla loro e di perseguire così dei risultati che solo attraverso una loro profonda e sincera collaborazione si sarebbero potuti raggiungere. Non a caso, Soddu, nella sua *Premessa* al lavoro dei suoi alunni, a mo' di conclusione, afferma che

Qui il testo letterario è più di un pretesto: è spunto di riflessione linguistica, permette di addentrarsi nel mondo della traduzione, avvicina alla letteratura ispano-americana, incoraggia alla lettura. Ma, ciò che più risalta di questa loro -nostra- esperienza è l'importanza che ha assunto nel processo di insegnamento / apprendimento. In questo caso la volontà, la motivazione e il coinvolgimento di tutti gli alunni erano il vero obiettivo: incoraggiarli a mettersi in gioco, aumentare la percezione di autoefficacia, collaborare, e credere nella realizzazione di un progetto comune³⁴⁷.

PROCESSI INCLUSIVI E DI COOPERATIVE LEARNING NELL'AMBITO DI UN CONFRONTO INTERDISCIPLINARE TRA ITALIA E URUGUAY

Nell'anno scolastico 2015-2016, nel quadro di un accordo tra il Consolato dell'Uruguay a Cagliari e l'Istituto di Istruzione Superiore "Alessandro Volta" di Guspini, "gli studenti dell'Istituto 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, scuola associata all'Istituto di Istruzione Superiore 'A. Volta', hanno svolto attività didattica finalizzata ad approfondire le conoscenze agricole e agroalimentari dell'Uruguay"³⁴⁸. In tale progetto sono stati coinvolti gli studenti delle classi I A e V A, inclusi alcuni allievi della II B e della III A, diversamente abili (H) e/o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Tutti "si sono confrontati con la realtà sociale, economica e culturale di un altro paese, che dista dalla [Sardegna] circa 11.000 chilometri"³⁴⁹. Il risultato finale di questo percorso didattico, realizzato attraverso strategie di *cooperative learning*, ricerca-azione e *tutoring*, è stato un volume di 232 pagine, che si articola in IX capitoli³⁵⁰. Ogni capitolo è curato da uno o più docenti dell'Istituto, al cui interno si inseriscono i paragrafi con testi scritti, trascritti e/o curati dagli alunni. Il primo capitolo, *Geografia fisica e umana dell'Uruguay*, riporta la trascrizione, con mappe disegnate e colorate degli alunni della I A, di un testo del 1899³⁵¹.

Il capitolo II, *Piante e arbusti della macchia mediterranea e del "Mediterraneo Rioplatense"*³⁵², propone alcune schede tecniche di piante tipiche dell'area mediterranea, come

³⁴⁶ I. Soddu, "Premessa" a H. Quiroga, *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D...* 9.

³⁴⁷ *Ibidem*.

³⁴⁸ G. Vinci, "Prefazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani* (Villacidro: Centro Studi SEA, 2016), 11.

³⁴⁹ *Ibidem*.

³⁵⁰ Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...*

³⁵¹ E. Reclus, "L'America del Sud, Amazzonia e Plata (Guyana, Brasile, Paraguay, Uruguay, Repubblica Argentina)", vol. XV, parte terza, capitolo IV, "Uruguay". In: *Nuova geografia universale – La terra e gli uomini*, traduzione italiana con note e appendici del prof. Attilio Brunialti (Milano: Società Editrice Libreria, 1899).

³⁵² Con l'espressione "Mediterraneo Rioplatense" si indica l'area geografica temperata compresa tra le due sponde del Rio de la Plata, ovvero tra Argentina e Uruguay.

il mirto, il lentisco, la palma nana etc., e schede tecniche di piante tipiche dell'Uruguay e dell'area rioplatense, come yerba mate, ombú, tarumán etc.

Il terzo capitolo, *Lezione d'Inglese: le schede del leccio e del mate tradotte nella lingua di Shakespeare*, raccoglie due schede tecniche, una del leccio, albero tipico dell'area del Mediterraneo, e una del mate, pianta che cresce in Uruguay e nell'area del Plata, realizzate da due alunni della V A, ovvero una scheda per ciascuno.

MATÉ

Translation by Kevin Muru (V A)

Latin name: Ilex paraguariensis

English common names: Maté,
Jesuit's tea, Paraguay tea

Spanish common names: Yerba mate
or Cimarrón, Hierba del Paraguay,
Té de los Jesuitas.

Belonging to the Aquifoliaceae family, it is a plant that grows wild in the vicinity of rivers.

Leaves: They are ovate, alternate and persistent, 5-18 cm long and 2-7 cm wide. The upper face is dark green. The margins are serrated and the apex is obtuse.

Fruit: It has the form of reddish berry, 7 millimetres long, containing 4-5 seeds. It fructifies in summer.

Flower: The flowers are axillary, arranged in a corymb; stigma of four lobules. The inflorescence is a group of 3-11 flowers that spring up from leaf axils. The flowers are small with 4-5 petals and have a white color. The plant blooms in spring (October-November in the Southern Hemisphere).

Description: Evergreen perennial plant, dioecious, with male and female trees, that can reach 18 meters in height. It grows wild in Paraguay, Uruguay, Southern Brazil and Argentina.

Bibliography and web links

Felix C y Sobron, Plantas medicinales de la república del Uruguay y noticias sobre los indígenas, 1874, the voice Mate, pp. 32-33.

http://www.botanical-online.com/mate_ilex_paraguariensis.htm

<http://megustaelmate.blogspot.it/2008/08/la-planta-de-la-yerbamate.html>

<http://www.plantasparacurar.com/cultivo-de-yerba-mate/>

<http://www.viarural.com.ar/viarural.com.ar/agricultura/arbolesautoctonos/arboles-nordeste/yerba-mate.htm>³⁵³

³⁵³ K. Muru, "Maté". In: Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani* ..., capitolo III, "Lezione d'inglese: le schede del leccio e del mate tradotte nella lingua di Shakespeare. Traduzioni di Omar Cocco e Kevin Muru (V A)", 93-94.

Il capitolo IV, *Il Ceibo: l'albero del corallo*, è dedicato alla pianta simbolo dell'Uruguay, con testi e immagini di alunni della II B.

Il capitolo V, *La Yerba mate e la cultura del mate*, raccoglie un lavoro di gruppo realizzato dagli alunni della V A sull'arbusto yerba mate e sul mate, l'infusione preparata con le foglie essiccate di erba mate, molto popolare in Uruguay, come il caffè in Italia, tant'è che è considerata bevanda nazionale.

Il capitolo VI, *Antologia di scritti, racconti e poesie di autori uruguaiani, italo-uruguaiani e italiani*, si articola in sei paragrafi, ognuno dei quali dedicati, rispettivamente, a "Juana de America" (alias Juana de Ibarbourou)³⁵⁴, Gerardo Molina³⁵⁵, entrambi poeti uruguaiani, Francesco Maria Scanu, italo-uruguaiano con la vena poetica³⁵⁶, Gabriele D'Annunzio³⁵⁷ e Giuseppe Dessì³⁵⁸, scrittori italiani di caratura nazionale e internazionale, Bernardu de Linas (alias Luigi Cadoni), favolista³⁵⁹, e Ignazio Cogotti, poeta popolareggiante³⁶⁰, entrambi autori italiani che crivono prevalentemente in lingua sarda, conosciuti e apprezzati soprattutto in Sardegna. I testi di questi scrittori, poeti e favolisti sono stati trascritti da alcuni alunni della I A e della III A.

³⁵⁴ *Infra*, nota 375.

³⁵⁵ *Infra*, nota 373.

³⁵⁶ *Infra*, nota 379.

³⁵⁷ "Gabriele d'Annunzio nacque a Pescara il 12 marzo 1863. Trascorse la sua gioventù a Roma conducendo una vita mondana e sontuosa e divenne presto un personaggio dominante della società intellettuale del tempo. [...]. La sua attività letteraria è fortemente condizionata dall'incontro con filosofo tedesco Nietzsche; D'Annunzio, in riferimento al mito del "superuomo", sviluppa infatti l'ideale di una "vita inimitabile", stravagante, esibizionistica. Nel 1910, per sfuggire ai suoi creditori, si rifugiò in Francia. Dopo lo scoppio della Prima Guerra mondiale, rientrò in Italia e, arruolatosi come volontario, si distinse per le sue azioni eroiche, tra le quali, tra il 1919 e il 1921, la liberazione di Fiume con un gruppo di volontari. Nell'immediato dopoguerra diede l'impressione di aderire esteriormente al fascismo ma in realtà ne fu un fermo oppositore. Nel 1922 si ritirò a vita privata nella sua sontuosa villa sul lago di Garda dove morì nel 1938. Della sua vastissima produzione letteraria ricordiamo i romanzi (*Il piacere* – 1889, *L'innocente* – 1892, *Il Trionfo della morte* – 1894, *Il fuoco* – 1900), le raccolte poetiche (*Primavera* – 1879, *Laudi del cielo, del mare, della terra, degli eroi* – dal 1902 al 1912, *Alcyone* -1903) e le tragedie (*La città morta* – 1899, *La figlia di Jorio* – 1904)". (Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...*, capitolo VI, "Antologia di scritti, racconti e poesie di autori uruguaiani, italo-uruguaiani e italiani", 157).

³⁵⁸ "Giuseppe Dessì nacque a Villacidro (Cagliari) nel 1909. Il suo rendimento scolastico risentì in maniera significativa delle continue assenze della figura paterna, impegnata nella carriera militare, tanto che fu respinto agli esami della licenza ginnasiale. Completò gli studi presso il Liceo Dettori di Cagliari e conseguì la laurea all'Università di Pisa. Si dedicò successivamente all'attività di insegnamento in diverse città italiane. Ricoprì poi la carica di ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione. La Sardegna è la protagonista principale dei suoi racconti e di tutta la sua narrativa. Il suo primo romanzo fu *San Silvano*, pubblicato nel 1939. Michele Boschino edito nel 1942, secondo romanzo di Dessì, narra la storia di un contadino solitario e chiuso. Nel 1961 pubblica *Il disertore ambientato nella Prima Guerra mondiale*, romanzo che si annovera tra le migliori opere letterarie della produzione italiana di quel periodo. Il suo primo dramma, *La giustizia*, fu diffuso dall'emittente televisiva BBC e in seguito dalla RAI. Eleonora d'Arborea (1964) è dedicato alla giudicessa sarda che nel quattordicesimo secolo spronò la resistenza dell'isola contro gli Aragonesi. Nel 1972 Dessì pubblica il romanzo *Paese d'ombre*, insignito in quell'anno del premio Strega. Morì a Roma il 6 luglio 1977". (Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...*, capitolo VI, "Antologia di scritti...", 160).

³⁵⁹ Sulla figura e sull'opera del favolista, si rimanda a B. De Linas, *Un hibou dal volo d'aquila. Antologia dalla poesie, Favolas e Canzonis*, a cura di E. Cadoni; M. Contu (Cagliari: Condaghes, 1994).

³⁶⁰ Sul poeta popolareggiante, cfr. M. Contu; G. Murtas (a cura di), *A sa casteddaia a sa cidresa. Cagliari e Villacidro "la belle époque" di Ignazio Cogotti poeta popolareggiante* (Villacidro: Carta Bianca, 1996).

Il VII capitolo, *Lo sport in Uruguay e la grande passione per il calcio*, comprende anche un paragrafo, il secondo, su “I mondiali del 1930 e del 1950”, curato da un alunno della V A.

Il capitolo VIII, *Il difficile cammino della religione cattolica in un paese laico*, raccoglie alcune schede di santi e beati, in gran parte trascritte, da parte di alunni della I A e della II B: Vergine dei Trentatré Orientali, titolo col quale in Uruguay è venerata la madre di Gesù, San Cono e la beata Vergine Maria Francesca Rubatto³⁶¹. Seguono i profili di alcuni sacerdoti, quali l'italiano Don Pierluigi Murgioni, perseguitato in Uruguay durante i primi anni della dittatura militare, arrestato, torturato, liberato e poi espulso nel 1977³⁶²; Don Fernando Pigurina, discendente del garibaldino di Cagliari, Angelo Pigurina³⁶³, amico di Giuseppe Garibaldi, l'eroe dei due mondi; Don Giovannino Pinna, sacerdote sardo, che collaborò con la diocesi di Salto e con il suo vescovo, Mons. Pablo Galimberti Di Vietri, per aiutare le famiglie dei bambini malati di mucoviscidosi³⁶⁴.

Il IX e ultimo capitolo, *L'insegnamento della matematica nella Banda Orientale*³⁶⁵, comprende, tra i vari contributi, due testi che ricostruiscono la storia dell'avvio degli studi matematici nell'Università e nelle scuole secondarie del piccolo Paese latino-americano, curato da alcuni alunni della I A.

Nella giovane Repubblica Orientale dell'Uruguay, l'educazione della matematica ebbe inizio nel 1885, con l'istituzione della Facoltà di Matematica e delle discipline affini presso l'Università della Repubblica, anche se i corsi furono avviati solo nel 1888 con tre studenti, tra cui Eduardo García de Zuniga. [...] Un contributo decisivo agli studi della matematica lo diede proprio Eduardo García de Zuniga (1867-1951), il quale, pur non essendo un matematico puro, può essere considerato il padre degli studi matematici in Uruguay³⁶⁶.

Con questo progetto, la scuola si è trasformata in un grande laboratorio che ha visto coinvolti i docenti e gli alunni.

Ed ecco il ruolo della Scuola: non solo essere uno dei luoghi deputati alla trasmissione delle conoscenze, quanto piuttosto il luogo esclusivo dove si possono formare persone che alle conoscenze teoriche associano, tramite esperienze pratiche continue, le capacità di progettare e orientare il proprio futuro nel campo agricolo e agroalimentare. E questo, in sintesi, credo sia stato il risultato del lavoro collettivo raccolto nel volume.

Gli studenti, insieme ai loro docenti, ricorderanno tale esperienza, come momento di fatica, certamente, ma anche come momento di confronto e di crescita personale nelle conoscenze agricole di un'altra importante realtà umana. La *yerba mate* non sarà più un'illustre sconosciuta. Gli allievi,

³⁶¹ Sulla figura di questa beata italiana che ha svolto gran parte della sua missione in Uruguay, cfr. P. Galimberti di Vietri, “Maria Francesca Rubatto: la ‘prima beata dell'Uruguay’”. In: M. Contu; M.G. Cugusi; M. Garau (a cura di), *Tra fede e storia. Studi in onore di Don Giovannino Pinna* (Cagliari: Aipsa Edizioni, 2014), 135-142.

³⁶² Sulla vita e sull'opera di Don Murgioni, cfr. A. Palini, *Pierluigi Murgioni “Dalla mia cella posso vedere il mare”* (Roma: Ave, 2012).

³⁶³ Sulla figura di questo ufficiale garibaldino che visse e operò gran parte della sua vita, sino alla morte, in Uruguay, cfr. M. Contu; L.M. Sanna (a cura di), *Da Cagliari a Montevideo. Angelo Pigurina, il garibaldino sardo eroe dei due mondi* (Villacidro: Centro Studi SEA, 2011).

³⁶⁴ Sul tema cfr. G. Pinna, *Per un ponte di solidarietà tra la Chiesa di Ales-Terralba e la Diocesi di Salto in Uruguay* (Villacidro: Centro Studi Sea – Fondazione Mons. Giovannino Pinna, 2018).

³⁶⁵ Altro nome con il quale, in passato, veniva indicato l'Uruguay.

³⁶⁶ J. Avaro; W. Avaro; L. Sogus; W. Cabiddu (I A), “L'avvio degli studi matematici all'Università e nelle scuole secondarie”. In: Istituto Professionale ‘Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale’ di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...*, capitolo IX, “L'insegnamento della matematica nella Banda Orientale”, 225.

riconosceranno in essa, una pianta dell'Uruguay e dell'area del Plata, dalle cui foglie essiccate si produce un noto infuso, il mate appunto, la nota bevanda nazionale. Così come nel *ceibo* dal fiore bianco che cresce solo in una piccola area dell'Uruguay, individueranno il fiore simbolo di un piccolo paese che, forse, non avrebbero mai avuto la possibilità di conoscere e di apprezzare³⁶⁷.

In questo ambizioso quanto articolato progetto di carattere multidisciplinare,

L'agricoltura è stata il punto di partenza, ma appena gli studenti hanno iniziato il loro percorso di ricerca, hanno trovato innumerevoli spunti di approfondimento e tante similitudini con l'Uruguay, che spaziano dalla geografia all'economia, dall'ambiente alle tradizioni popolari, dalla letteratura alla satira, passando per lo sport, la matematica e la religione. Anche la lingua straniera, spesso elemento di frattura per gli ostacoli nella comunicazione, è stata invece motivo di aggregazione. [...]. I nostri studenti, seguiti dagli insegnanti [...], sono stati i protagonisti di scoperte incredibili, sconosciute sino a poco tempo prima. Anche gli alunni interessati da disabilità hanno dato il loro importante contributo [...]³⁶⁸.

L'opera, infatti, come scrive Luigi Deidda, referente per il sostegno presso l'Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, si è prefissata,

tra l'altro di rafforzare il processo di integrazione e di inclusione degli allievi interessati da disabilità, dando loro un ruolo attivo e di primaria importanza nell'ambito del progetto proposto. La scuola diventa inclusiva per gli allievi diversamente abili nel momento in cui è capace di attribuir loro dei compiti attraverso i quali possano esprimere al meglio le loro attitudini e passioni. Lo spirito che ha animato il progetto è stato quello di mirare, in prospettiva, al miglioramento della qualità di vita attraverso un percorso finalizzato ad incrementare l'autostima e l'autoefficacia. L'approccio seguito ha consentito di adottare le metodologie didattiche e pedagogiche che da sempre sortiscono effetti positivi sul progetto di vita pensato per gli allievi; si è data quindi molta importanza a strategie quali il *cooperative learning*, la ricerca-azione e il *tutoring*. L'entusiasmo manifestato dai ragazzi è la controprova evidente che il progetto ha preso da subito la direzione giusta confermando ancora una volta che la disabilità rappresenta una risorsa preziosa dai risvolti sorprendenti³⁶⁹.

Nell'anno scolastico 2016-2017, presso l'Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" della città di Iglesias, nell'ambito del progetto denominato "Ambiente, natura e territorio attraverso le lingue e la letteratura", le classi III A, indirizzo "Accoglienza Turistica (AT)", e III B, indirizzo Enogastronomia (ENO), della Scuola alberghiera annessa all'Istituto "Ferraris", hanno realizzato, con la collaborazione dei propri docenti, il volume *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, edito nel maggio del 2017³⁷⁰. Come ben sintetizzato dal preside dell'Istituto, Massimo Mocci, nella sua *Presentazione* al volume,

Con molta probabilità, gli studenti delle classi III A di Accoglienza Turistica e III B di Enogastronomia non pensavano o non avevano ben chiara l'idea che il loro lavoro, svolto nell'arco di quattro mesi, sarebbe, alla fine di questo faticoso ma entusiasmante percorso, diventato un libro. Guidati dai loro docenti, gli alunni, divisi anche in piccoli gruppi, non si sono limitati a trascrivere e a riportare, in lingua originale, le opere di alcuni autori uruguaiani, italiani e francesi che hanno trattato il tema dell'ambiente, della natura e del

³⁶⁷ G. Vinci, "Prefazione..." 12.

³⁶⁸ I. Cau, "Presentazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...* 15-17.

³⁶⁹ L. Deidda, "Postfazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro, *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani...* 229.

³⁷⁰ Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay* (Villacidro: Centro Studi SEA, 2017).

territorio. Hanno fatto molto di più. Hanno tradotto, dallo spagnolo all'italiano, poesie e racconti di autori uruguaiani e italo-uruguaiani: Gerardo Molina, Juana de Ibarbourou, Juan José Morosoli, Francesco Scanu, un sardo di Benetutti emigrato in Uruguay nel primo dopoguerra, e anche alcuni brani estrapolati da un testo di saggistica, opera di Juan Carlos Fa Robaina, emigrato sardo di terza generazione, il cui nonno, Juan Bautista Fa, medico originario di Cagliari, era giunto in Uruguay alla fine dell'Ottocento. E poi ancora, hanno tradotto un testo in lingua francese del 1947, inserito nel primo capitolo, che descrive le caratteristiche principali del piccolo paese latino-americano da un punto di vista geografico ed economico ma anche paesaggistico. Hanno letto alcuni articoli in lingua inglese sulla presenza degli britannici in Uruguay e realizzato dei riassunti in lingua italiana, frutto della loro personale elaborazione. Infine, molto interessante risulta essere il confronto e l'analisi proposta dai ragazzi di due novelle, una del nostro Boccaccio, *Chichibio e la gru*, e l'altra di Juan José Morosoli, *Don Severo*.

Gran parte del libro, articolato in sette capitoli, è una vera e propria antologia di scritti di autori uruguaiani. Cinque di questi capitoli, infatti, raccolgono testi selezionati di "illustri rappresentanti della nostra letteratura", come scrive il console generale dell'Uruguay a Milano, Ricardo Francisco Duarte Vargas, nella sua *Prefación*³⁷¹, che prosegue:

Juana, y sus versos descriptivos que transmiten sentimientos, en soledad, o inmersos en la naturaleza, con temas que exaltan lo cotidiano, la maternidad, la belleza, y el erotismo de la entrega amorosa.

Morosoli, con sus relatos breves, costumbristas, de entorno rural o de pueblo chico, vinculados a la soledad, la muerte, la melancolía, con personajes simples y humildes: gauchos, campesinos, y trabajadores, y oficios en extinción.

Juan Carlos Fa Robaina, contemporáneo, abogado, periodista, escritor, profesor de historia y político, de origen Sardo, en su obra siempre recordó sus orígenes y los valores de su terruño salteño.

El poeta Gerardo Molina, es un autor contemporáneo, que al igual que los anteriores, transmite en sus versos descriptivos la identidad de su patria.

Cada uno en su estilo, fieles cronistas de la naturaleza, la vida y las costumbres del Uruguay³⁷².

Il primo capitolo del libro si apre con la trascrizione e traduzione del testo di Georges Lafond, *Géographie Économique de l'Amérique Latine... Uruguay*, realizzate dagli alunni della III A AT che studiano francese come seconda lingua straniera.

Il secondo capitolo, *Gerardo Molina*³⁷³ e la rappresentazione della campagna in versi, comprende una selezione di versi trascritti in lingua originale e tradotti in italiano dagli alunni della III A AT e della III B ENO che studiano spagnolo come seconda lingua straniera.

³⁷¹ R.F. Duarte Vargas, "Prefación" a Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...* 9.

³⁷² *Ibidem*. Ecco, di seguito, la traduzione italiana: "Juana e i suoi versi descrittivi che trasmettono sentimenti, nella solitudine, o immersi nella natura, presentano elementi che esaltano la vita di tutti i giorni, la maternità, la bellezza e l'erotismo di resa amorevole. Morosoli, con i suoi racconti brevi, tradizionali, ambientati nelle zone rurali o nei piccoli paesi, legati alla solitudine, alla morte, alla malinconia, ci presenta dei personaggi semplici e umili: *gauchos*, contadini, lavoratori ed esercitanti mestieri in via di estinzione. Juan Carlos Fa Robaina, contemporaneo, avvocato, giornalista, scrittore, docente di storia e politico di origine sarda, nella sua opera, ha sempre ricordato le sue origini e i valori della sua terra natale in Salto. Il poeta Gerardo Molina è un autore contemporaneo, così come quelli precedenti, nei cui versi descrittivi trasmette l'identità della sua patria. Questi autori, ognuno nel suo proprio stile, sono fedeli cronisti della natura, della vita e dei costumi dell'Uruguay".

³⁷³ "Vivente, nasce a Los Cerrillos il 19 ottobre del 1938. Poeta e docente, è stato professore di lingua spagnola, nonché dirigente presso alcuni Istituti superiori. È autore di numerosi versi, raccolti in volume. Tra i tanti, si segnalano *El viajero y las Estrellas* (1960), *Tiempo de la Ausencia* (1963), *Alucinado Amor* (1974), *Del Amor y del Mar* (1986), *El Latido de la Copla* (1995), *Notas Dispersas* (1996), *Tiempo, Amor y Mar* (1996), *Panaliflor* (2003), *Del Campo Vengo* (2007). Si segnala, inoltre, la sua prima raccolta antologica per i suoi primi cinquant'anni di poesia, intitolata *Primera Antología (50 años con la Poesía)* pubblicata nel

Caminito³⁷⁴

*Abierto al sol, en la chacra,
un caminito de tierra:
donde él empieza
tu amor me espera*

(Sentiero

*Aperto al sole, nella fattoria,
un sentiero di terra:
dove esso inizia
il tuo amore mi aspetta)*

Il terzo capitolo, *Juana de Ibarbouro³⁷⁵ e l'esaltazione della natura*, raccoglie i brevi testi *Los grillos*, *La mariposa* e *La oración de los grillos*, trascritti in originale e tradotti nella lingua di Dante da alcuni alunni della III B Eno e una studentessa della III A AT.

2007. La sua poesia ha ottenuto numerosi riconoscimenti in Uruguay, ma anche all'estero, in Argentina, Cile, Perù, Spagna, Francia e Italia. In quest'ultimo paese, al quale Molina è molto legato, ha vinto il primo premio del concorso di poesia "Rocco Certo 2000", organizzato a Tonnarella, in provincia di Messina. Significativo è stato il suo contributo anche per quanto riguarda lo studio della letteratura nazionale uruguaiana." (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo II, "Gerardo Molina e la rappresentazione della campagna in versi", 40).

³⁷⁴ F. Caria; L. Pittau; N. Scandariato (III B ENO). "Caminito", trascrizione e traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo II, "Gerardo Molina...", 41.

³⁷⁵ "Juana de Ibarbouro (Melo, 1892 – Montevideo, 1979), poetessa uruguaiana, è considerata una delle voci più personali della lirica ispanoamericana del Novecento. Nel 1920, si sposò con il capitano Lucas Ibarbouro e adottò il suo cognome, con il quale avrebbe firmato le sue opere. Dopo tre anni dal matrimonio, si trasferì a Montevideo dove visse sino alla sua morte. I suoi primi versi vennero pubblicati da quotidiani della capitale uruguaiana, soprattutto *La Razón*, con lo pseudonimo di Jeannette d'Ibar, che abbandonò quasi subito. Nel 1919 pubblicò la sua prima raccolta di versi *Las lenguas de diamante*, cui seguirono *El cántaro fresco* (1920) e *Raíz salvaje* (1922), opere giovanili di impronta modernista, anche se molto personale, con abbondanza di immagini sensoriali e cromatiche e di allusioni bibliche e mitiche. Piano piano, la sua poesia abbandonò il modernismo per approdare all'avanguardia, con immagini surrealiste, come ne *La rosa de los vientos* del 1930. L'anno prima, ricevette ufficialmente l'appellativo di "Juana de America", in quanto la sua fama oltrepassò i ristretti confini dell'Uruguay, diffondendosi nel continente americano. Nel 1934, videro la luce *Estampas de la Biblia*, *Loores de Nuestra Señora* e *Invocación a San Isidro*, opere con le quali iniziò un percorso di avvicinamento alla poesia mistica. Negli anni cinquanta, pubblicò *Perdida* (1950), *Azor* (1953) e *Romances del destino* (1955). In quello stesso decennio, a Madrid, videro la luce le sue *Obras completas* (1953) che includevano anche due inediti: *Dualismo* e *Mensaje del escriba*. Nel 1967, pubblicò, invece, *Elegía*, raccolta di versi dedicata alla memoria di suo marito". (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo III, "Juana de Ibarbouro e l'esaltazione della natura", 50).

Il quarto capitolo, intitolato *Juan José Morosoli*³⁷⁶ e la novella "Don Severo", contiene la trascrizione e la prima traduzione italiana, edita, del più noto novelliere uruguayano del Novecento, di origine ticinese, realizzate da due alunne della III A AT.

[Don Severo]

Nadie quiere más a sus hijos que Don Severo. Además siente por ellos una admiración ilimitada. Se exalta hablando de ellos. Le han nacido en la imaginación y no se le morirán nunca.

- Si yo tuviera la mitad del mando que tiene el mayor estaría contento.
 - ¿Manda? ¿Ejércitos?
 - Sí. Pero no pelean. Andan entre las palmeras y los arenales. Se visten de todos colores y la música que traen se oye más allá del mar. ¡Es una cosa preciosa!
 - Mi hijo, el chico, es el que hace todas las alhajas del mundo. Para él el oro es como la tierra para nosotros. Se agacha y lo levanta.
 - ¿Dónde está él?
 - Las fábricas están lejos Una abajo de la tierra y la otra en el cielo... Cuenta con lágrimas en los ojos que de noche no pueden dormir sin visitarle.
 - Vaya a saber los sacrificios que tienen que hacer para venir. Porque ellos están muy lejos...
 - ¿Y el que se me murió? A ese me lo pidió Dios. Lo quería enseñar... ¡Era una criatura preciosa!
- Don Severo se va ahora. Ya habló bastante de los hijos. A mí me quiere porque yo medoy cuenta que ellos son como él dice.

Don Severo tiene sesenta años. Es fino, delicado. Alarga su cara delgada una barbillacortada en punta y se azoran en ella dos ojillos tristes y claros, de pequeño animal doméstico.

Don Severo es huérfano. Es un huérfano raro de sesenta años.

Tenía quince años cuando quedó baldado. Sentado en un sillón vio pasar la vida por su ventana. Primero en carruajes charolados. Después en automóvil. La madre le mimoseaba siempre. Cuando se murió ella, él tenía cincuenta años. La casa y la estancia heredada desaparecieron mientras él miraba la calle desde el balcón cerrado. Cuando ya no la quedó nada pudo andar.

Fue entonces que se le nubló su razón y le nacieron estos hijos que quiere tanto.

Hoy estaba muy preocupado:

- El mayor no está nada bien... Anoche no pude dormir.

³⁷⁶ "Juan José Morosoli nasce in Uruguay, nella città di Minas, capoluogo del Dipartimento di Lavalleja, il 19 gennaio del 1899, da Giovanni Morosoli Quadri, svizzero del Cantone Ticino, di professione muratore, emigrato in Uruguay nel 1894, e da Maria Porrini, uruguayana, figlia di emigrati ticinesi. Nel 1907 si iscrive alla scuola elementare "Artigas", ma dal 1910 abbandona gli studi e inizia a lavorare, prima come commesso in un negozio e poi come manovale per aiutare suo padre. Tra il 1919 e il 1923 si riunisce con un gruppo di intellettuali in un piccolo caffè di Minas da lui avviato e inizia a collaborare prima con il periodico *El Departamento* e poi con il quotidiano *La Unión* e la rivista *Minas*. Tra il 1923 e il 1926 scrive tre testi teatrali, in collaborazione con Julio Casas Araujo: *Poblana* (1923), *La Mala Semilla* (1925) e *El Vaso de la Sombra* (1926). Nel 1927 avvia la collaborazione con il periodico *El Terruño*, sodalizio che dura quasi vent'anni. Nel 1928 pubblica *Los Juegos*, un libro di poemi, cui segue, nel 1932, il suo primo libro di racconti: *Hombres*. L'anno dopo inizia a collaborare con il quotidiano *El Día* e, nel 1936, pubblica il suo secondo libro di racconti: *Los Albañiles de los Tapes*, successivamente tradotto in italiano nel Cantone Ticino. Nel 1944 pubblica *Hombres y Mujeres* e nel 1944 *Perico*, una raccolta di 15 racconti brevi per bambini dedicata alle figlie Maria Luz e Ana avute dalla moglie Luisa Lupi, maestra elementare, sposata nel 1929. Seguono altri lavori: la novella *Muchachos* nel 1950 e la raccolta di racconti *Vivientes* nel 1953. Il 29 dicembre del 1957, all'età di 58 anni, muore a Minas, nella sua casa, forse per un attacco cardiaco. Escono postumi *Tierra y Tiempo* (1959), una raccolta di racconti, e *El Viaje hacia el Mar* (1962), una raccolta di racconti inediti". (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo V, "Il racconto breve di Juan José Morosoli e la novella italiana di Giovanni Boccaccio. Un confronto tra 'Don Severo' e 'Chichibio e la gru'", 74-75).

Yo tiemblo ante la idea de que Don Severo pierda sus hijos.
Dios no lo querrá³⁷⁷.

(Nessuno ama così tanto i suoi figli come Don Severo. Inoltre sente per loro un'ammirazione illimitata. Si esalta parlando di loro. Gli sono nati nell'immaginazione e da lì non moriranno mai.

- Se io avessi la metà del comando che possiede il maggiore sarei contento.
 - Comanda? Eserciti?
 - Sì. Però non lottano. Vanno tra le palme e le banche di sabbia. Si vestono di tutti i colori e la musica che portano si sente più in là del mare. È una cosa bellissima!
 - Mio figlio, il ragazzo, è quello che fa tutti i gioielli del mondo. Per lui l'oro è come la terra per noi. Si inchina e lo solleva.
 - Lui dov'è?
 - Le fabbriche sono lontane. Una più giù della terra e l'altra nel cielo...
- Racconta con le lacrime agli occhi che di notte non possono dormire senza visitarlo.
- Vai a sapere i sacrifici che devono fare per venire. Perché loro stanno molto lontano.
 - E quello che mi è morto? Ah quello me lo chiese Dio. Gli voleva insegnare... Era una creatura bellissima!

Don Severo se ne va adesso. Parlò già a sufficienza dei figli. A me mi vuol bene perché io mi immagino che loro sono come lui dice.

Don Severo ha sessanta anni. È elegante, delicato. Allunga la sua faccia magra una barbatagliata in punta e si turbano in lei due occhietti tristi e chiari, di piccolo animale domestico.

Don Severo è orfano. È un orfano speciale di sessant'anni.

Aveva quindici anni quando rimase paralizzato. Seduto in una poltrona vide passare la vita attraverso la sua finestra. Dapprima nei carri verniciati. Dopo in automobile. La madre lo coccolava sempre. Quando morì lei, lui aveva cinquanta anni. La casa e la stanza ereditata sparirono mentre lui osservava la strada dal balcone chiuso.

Quando non gli rimase nulla poté andare.

Fu allora che gli si anneghiò la sua ragione e gli nacquero questi figli che ama tanto.

Oggi era molto preoccupato:

- Il maggiore non sta per niente bene... ieri notte non poté dormire.

Io tremo all'idea che Don Severo perda i suoi figli.

Dio non lo vorrà).

Il quinto capitolo, strettamente legato al quarto, è intitolato *Il racconto breve di Juan José Morosoli e la novella italiana di Giovanni Boccaccio*³⁷⁸. Un confronto tra "Don Severo" e "Chichibìo e la gru", con trascrizioni e commenti di alunni della III A AT e della III B ENO.

³⁷⁷ F. Casula; L. Zanda (III A AT). "Don Severo", trascrizione e traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo IV, "Juan José Morosoli e la novella 'Don Severo'", 63-66.

³⁷⁸ "Giovanni Boccaccio nasce in Toscana, non sappiamo se a Certaldo o a Firenze, nel 1313. Figlio illegittimo del mercante Boccaccino di Chelino e di una donna di estrazione sociale inferiore, è riconosciuto e cresciuto dal padre a Firenze. Quest'ultimo, nel 1327, si trasferisce a Napoli per motivi di lavoro, portando con sé anche il figlio, con la speranza di trasmettergli la passione per l'arte mercantile e bancaria. Ma Boccaccio, stimolato dal vivace ambiente culturale della nobiltà napoletana, studia i classici e legge i capolavori in volgare, in particolare le opere di Dante. Dopo una formazione da autodidatta, tra il 1333 e il 1334, all'età di 20-21 anni, compone *Caccia di Diana*, un poemetto in lode di alcune nobildonne napoletane. Segue, nel 1335, *Filostrato*, poema che narra le vicende amorose di Troilo, figlio di Priamo, re di Troia. E poi, ancora, tra il 1336 e il 1337, il *Filocolo*, un romanzo in prosa che descrive l'amore tormentato tra Florio e Biancofiore. Altro testo d'amore, di carattere epico, è il *Teseida delle nozze d'Emilia* (1339-1340). In queste sue prime opere, ma anche in altre successive, è centrale il sentimento amoroso, anche di natura autobiografica. Nel 1340, a causa dei problemi economici del padre, Boccaccio rientra a Firenze insieme al suo genitore. Durante il periodo fiorentino, Boccaccio si concentra sulla propria produzione letteraria,

Il VI capitolo, *Francesco Maria Scanu*³⁷⁹, *emigrato sardo con la vena poetica*, è dedicato a un migrante italiano, divenuto imprenditore di successo in Uruguay, con la passione per la poesia, i cui versi “La paloma” (La colomba) sono stati tradotti in italiano da due studentesse della III A AT.

Segue il capitolo VIII, *“Cartas a un diputado” di Juan Fa Robaina*³⁸⁰, *saggista e deputato di origine sarda*, contenente trascrizioni e traduzioni di lettere inviate al parlamentare uruguayano da gente comune che si rivolgeva all'uomo politico per chiedere dei favori.

Si fuera posible de policia³⁸¹

Belén 3 de octubre de 1967

scrivendo diverse opere. [...]. Dopo la peste di Firenze del 1348, inizia il *Decameron*, il suo capolavoro, una raccolta di 100 novelle, raccontate da dieci narratori, di cui sette ragazze e tre ragazzi, in dieci giorni. Si tratta dell'opera più celebre di Boccaccio, conclusa nel 1353, che ha avuto un successo vastissimo i cui temi sono le donne, l'amore, il desiderio amoroso, l'avventura, la religione e il clero. [...]. Tra i suoi ultimi scritti, si segnala *Trattarello in laude* (1365), dedicato a Dante. Malato, muore a Certaldo il 21 dicembre 1375, all'età di 62 anni”. (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo V, “Il racconto breve di Juan José Morosoli e la novella italiana...”, 72-73).

³⁷⁹ Nacque a Benetutti, in provincia di Sassari, il 24 gennaio del 1908. Nel 1924, ancora minorenne, emigrò prima in Argentina e poi in Uruguay, stabilendosi nei pressi di Colonia (del Sacramento). Dopo una breve parentesi in Europa e, soprattutto, in Germania, dove rimase tre anni (1936-1938) a lavorare nella cittadina di Treuchtlingen, nel 1938 fece rientro nuovamente in Uruguay, mettendo radici a Nuova Helvecia (Nuova Svizzera), nel Dipartimento di Colonia. In questa cittadina, Scanu fece fortuna: aprì un'officina (“Marmoreria Roma”) per la lavorazione e la vendita del marmo e del granito - che si estraeva nelle vicine colline della “Sierra Mahoma” - e collaborò con le “Marmorerias Unidas” di Montevideo, realizzando alcuni importanti lavori. La sua vera passione, però, era la poesia. Molti suoi versi furono pubblicati sulle pagine dei giornali *Helvecia* e *Vanguardia*. Scrisse, inoltre, due raccolte di poesie in lingua spagnola, *América sonora* e *Otras voces*, pubblicate nel 1953 in un unico volume, intitolato *América sonora y otros poemas*, che raccoglie anche il componimento *La Paloma*. Morì a Nuova Helvecia il 13 maggio del 1970. (Cfr. Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo VI, “Francesco Maria Scanu, emigrato sardo con la vena poetica”, 89-91).

³⁸⁰ “Juan Carlos Fa Robaina, nipote del medico sardo Giovanni Battista Fa emigrato [...] in Uruguay nella seconda metà dell'Ottocento, nacque il 25 giugno 1925 nella città di Salto, capoluogo dell'omonimo dipartimento nel nordest del paese latino americano. Esercì la professione di docente di storia, giornalista, avvocato e fu deputato dal 1962, poi senatore nel 1970 e tra il 1984-1990, dopo la dittatura militare; nel 1972 ricoprì inoltre la carica di vice ministro dell'Educazione e della Cultura, quando era ministro di quel dicastero Giulio Maria Sanguinetti, futuro presidente della Repubblica uruguayana. Morì il 30 novembre 2006 a Montevideo, città nella quale si era trasferito da parlamentare. La produzione letteraria di Fa Robaina testimonia il suo percorso personale, il suo impegno civile e culturale, offrendo una chiave di lettura dell'Uruguay contemporaneo. Tra le sue pubblicazioni sono considerate di notevole interesse *Cartas a un diputado* (1972), *Salto, un trocito de historia* (1994) e *Reminiscencias Salteñas* (1996). *Cartas a un diputado* è una raccolta di lettere indirizzate a Fa Robaina da cittadini di diversa estrazione sociale, i quali confidavano in un intervento delle istituzioni per la soluzione dei problemi piccoli e grandi della loro vita quotidiana; l'antologia assume, pertanto, un valore di testimonianza storica e sociologica dell'Uruguay di quei tempi”. (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo VII, “‘Cartas a un diputado’ di Juan Fa Robaina, saggista e deputato di origine sarda”, 99-100).

³⁸¹ M.L. Ingianu (III A AT), “Si fuese posible de policia”, trascrizione traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, capitolo VII, “‘Cartas a un diputado’ di Juan Fa Robaina...”, 101-102.

Señor Diputado

Mi muy respetable Doctor después de saludarlo y deceando que al recibir estas lineas se encuentre bien de salud que son los deceos de toda la familia quedando nosotros todos bien gracias a Dios. Bueno le hago estas pocas lineas para molestarlo pidiendole si por medio de usted se consiguiera para mi hermano un empleo, él quisiera si fuera posible de policía o sino en cualquier otra colocación. Ya que usted tiene más posibilidades de conseguirle quedando desde ya muy agradecida. El empleo es para... el número de la credencial... Bueno Doctor espero contestación con nuestro saludo me despido.

(Se possibile come agente di polizia)

Belén, 3 ottobre 1967

Signor Deputato,

Mio caro e rispettabile Dottore prima di tutto la saluto e mi auguro che al momento in cui riceverà queste mie righe si trovi in buona salute cosa che le augura tutta la mia famiglia noi siamo tutti bene grazie a Dio. Dunque le scrivo queste poche righe per disturbarla chiedendole se può aiutare mio fratello a trovare un impiego, lui preferirebbe se possibile come agente di polizia oppure anche un qualsiasi altro lavoro. Sicuramente lei ha maggiori possibilità di aiutarlo e per il suo aiuto le siamo molto grati. L'impiego serve per... i suoi documenti... Bene Dottore in attesa di una sua risposta un saluto da tutta la famiglia).

L'ottavo e ultimo capitolo, *La presenza inglese in Uruguay e lo sviluppo dell'industria della carne tra Ottocento e Novecento*, raccoglie dei testi in lingua italiana, frutto dell'elaborazione e del lavoro di sintesi degli alunni delle classi III A AT e III B ENO, che hanno letto e tradotto alcuni articoli in lingua inglese sull'emigrazione britannica in Uruguay e sulla costituzione nel 1863 della Liebig extract of meat company nella città di Fray Bentos, una delle più importanti fornitrici di carne salata per le forze alleate durante le due guerre mondiali. Secondo la docente Beatrice Pibia, l'esperienza di questo progetto

è da considerarsi positiva sotto tutti i punti di vista, sia per quanto riguarda i contenuti specifici, sia per l'utilizzazione di strumenti informatici. Globalmente positiva è stata soprattutto l'esperienza in Laboratorio di Accoglienza Turistica con gli alunni e i docenti di sostegno. Tutti si sono dimostrati disponibili alla collaborazione e allo scambio reciproco. [...]. Significativo ed educativo è stato il lavoro svolto dagli alunni in coppia, o in piccoli gruppi. Ciò ha rivestito particolare importanza ai fini dell'autostima, ma anche della socializzazione e dell'apprendimento. Infatti, questo percorso, quasi senza accorgercene, è stato un camminare insieme che ha favorito l'inclusione degli allievi con maggiori difficoltà nell'apprendimento, aiutati e stimolati ad esprimere il meglio di se stessi. [...] ³⁸².

Dello stesso parere, Giuliano Secchi, responsabile del Dipartimento Sostegno dell'Istituto "Galileo Ferraris". Infatti, nella sua *Postfazione*, scrive:

In coppia e a piccoli gruppi gli allievi hanno lavorato per conseguire gli obiettivi prefissati. Questo tipo di lavoro, basato sulle metodologie del *Cooperative learning*, ha inoltre favorito una maggiore integrazione e inclusione di quegli studenti che inizialmente presentavano alcune difficoltà di apprendimento, portandoli in corso d'opera, ad essere più consapevoli delle proprie capacità, talvolta sopite, e a ricevere ulteriori stimoli che hanno incrementato la propria autostima ³⁸³.

³⁸² B. Pibia (a cura di), "Un'esperienza 'dinamica e molto coinvolgente'". In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, 133.

³⁸³ G. Secchi, "Postfazione" a Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, 138.

E gli alunni coinvolti in questo progetto che cosa pensano e scrivono di questa esperienza? Costoro – scrive il dirigente scolastico Mocci – “hanno colto l’importanza del percorso svolto, portato avanti non senza fatica a causa dei numerosi impegni: le lezioni, lo studio e le ore dedicate all’alternanza scuola lavoro e alle attività di tirocinio presso aziende e strutture ricettive”³⁸⁴.

Di seguito alcuni commenti di alunni diversamente abili e con difficoltà di apprendimento³⁸⁵.

Ringrazio per questa meravigliosa esperienza. Questo progetto per me è ed è stato molto interessante perché l’Uruguay per me è un bel paese, insieme all’America Latina. Quindi dico ancora grazie di aver fatto un progetto così bello. Sono disponibile sicuramente per altre esperienze simili.

È stata un’esperienza molto positiva, ci ha permesso di conoscere usi e costumi dell’Uruguay. Ringraziamo Prof. [...] per aver avuto l’idea del progetto e per averci aiutato a svilupparlo insieme al Prof. [...] e a tutti gli altri docenti [...]. Sarebbe bello, un giorno, poter visitare l’Uruguay, dove ancora oggi risiedono molti discendenti di italiani emigrati tra l’Ottocento e il Novecento.

Questo lavoro con i Professori [...] è stata una bella esperienza; è una cosa che non capita tutti i giorni. Abbiamo avuto modo di imparare traducendo e trascrivendo in spagnolo e inglese nuove parole, non nel solito modo di sempre, cioè stando in classe a fare lezione frontale, ma attraverso un’attività di gruppo, dinamica e molto coinvolgente.

Ringrazio tutti i professori [...] e il tecnico del laboratorio [...] per aver messo a disposizione le proprie ore di lezione e di lavoro a nostra disposizione nel Laboratorio di Ricevimento. [...]. Ringrazio anche al Dirigente dell’Istituto Ferraris. Pur non avendo mai studiato spagnolo ho avuto la possibilità di conoscere una nuova lingua e di apprezzare la storia e soprattutto la cultura e le tradizioni dell’Uruguay. Questo è un paese dove sono immigrati tanti italiani per trovare lavoro. So cosa significa emigrare e lasciare la propria terra. Mia sorella non trovando lavoro in Sardegna, è stata “costretta” ad emigrare in Olanda dove ha trovato lavoro in una fabbrica. Mi piacerebbe tanto visitare questo paese, soprattutto i fiumi, le praterie, i boschi e in genere la natura.

³⁸⁴ M. Mocci, “Presentazione”... 14.

³⁸⁵ “Gli studenti della III A AT scrivono...” e “Gli studenti della III B ENO scrivono...” In: Istituto Professionale di Stato per l’Industria e l’Artigianato “Galileo Ferraris” di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay...*, 134-137.



Fonte: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, copertina (Villacidro: Centro Studi SEA, 2017).

CINQUE FIABE PER CASO E UN RACCONTO PER NULLA: UNO SCHEMA DI "STORYTELLING" AI TEMPI DEL COVID-19

Ultimo lavoro preso in considerazione, come recita il titolo del presente paragrafo, è *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*, libro realizzato dagli alunni della classe I F del Liceo linguistico, annesso all'Istituto Superiore "Marconi – Lussu" della cittadina di San Gavino Monreale, nell'anno scolastico 2019-2020³⁸⁶. Il volume si divide in due

³⁸⁶ Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M. le, *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*, (Villacidro: Centro Studi SEA, 2020). Sul libro si segnalano due recensioni: G. Doneddu, "Tra fiabe e racconti. Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19, Centro

parti. La prima raccoglie cinque fiabe, frutto della fantasia degli allievi, scritte in presenza durante il primo quadrimestre. La classe, composta da 23 alunni, è stata suddivisa in cinque gruppi e ognuno di questi, coordinati dai docenti di Italiano e Sostegno, hanno inventato la propria fiaba: *Le imprese di Jordi*, *Mommotti*³⁸⁷, *Sofia*, *Il bosco*, *La magica Sabrina*. A partire da febbraio del 2020, con la chiusura delle scuole in presenza in tutta Italia e l'avvio della didattica a distanza, a causa del diffondersi del virus Covid-19, i medesimi cinque gruppi, in maniera autonoma, attraverso il canale social di *whatsapp*, e con il coordinamento - nell'ambito della didattica a distanza (DAD), ossia attraverso l'utilizzo delle piattaforme per la didattica a distanza, come *WeSchool* - dei docenti di GeoStoria e Sostegno, hanno scritto "una storia di fantasia su base storica"³⁸⁸, ironicamente definita *Un racconto per nulla* e, più seriamente, *Fame di terra, sete di pace*; un racconto ambientato nella Grecia e nella Magna Grecia del VI-V secolo a.C.

Giuseppe Doneddu, nella sua recensione al volume scrive che

In questo periodo difficile quale quello oggi attraversato, caratterizzato dai tragici avvenimenti legati alla pandemia virale che si è scatenata su scala mondiale e che ha cambiato gli strumenti, le pratiche, le modalità di fare scuola, tra i numerosi esempi di operosa e produttiva attività sviluppata vale la pena segnalare il lavoro compiuto dalla prima classe, sezione F, dell'Istituto Marconi-Lussu di San Gavino Monreale con la pubblicazione di un agile volumetto dal titolo *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*. Si tratta del frutto della collaborazione, come ricorda la presentazione, tra i docenti impegnati nei programmi di Italiano, Storia e Geografia e gli studenti coinvolti nei due diversi periodi che hanno caratterizzato quest'anno scolastico: prima della pandemia e durante la sospensione delle lezioni, con l'utilizzo inizialmente della didattica frontale e successivamente della didattica a distanza. Il risultato, sicuramente positivo, gratifica l'impegno delle componenti coinvolte e raggiunge brillantemente l'obiettivo finale. Partendo da dati in apparenza aridi si giunge a narrazioni coinvolgenti con una metodologia che sviluppa il non facile compito di approfondimento e di rielaborazione delle conoscenze³⁸⁹.

"Cari ragazzi, [...]" - scrive invece la dirigente scolastica dell'Istituto, Vincenza Pisanu –

Il vostro lavoro sintetizza mirabilmente i principi fondamentali della nostra offerta formativa: non una mera trasmissione di saperi, non un acritico studio mnemonico, non una assunzione passiva di acquisizioni, bensì una conoscenza che si traduce in competenza [...]. Un risultato, questo vostro libro, che testimonia l'integrazione di istruzione, educazione e formazione, i capisaldi dell'operare della nostra scuola. [...]. Avete dato il vostro contributo all'arricchimento della nostra proposta educativa e didattica. Avete narrato, in un pregevole abbozzo di *storytelling*, delle storie (quelle per i bimbi: le fiabe, semplici, essenziali, scritte in modo lineare, comprensibile al target di riferimento), avete fatto un'incursione nella Storia (quella del metodo, della contestualizzazione, della riflessione sul passato per la comprensione del presente). È importante alla vostra età esservi avviati in percorsi di costruzione di senso e di abilità³⁹⁰.

Studi SEA, Villacidro 2020", *Ammentu. Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, 16 (gennaio-giugno 2020): 122-124; A. Meloni, "Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla: il libro degli alunni sardi di San Gavino Monreale", *Corsica Oggi* (Corsica – Francia), (2 luglio 2020), articolo consultabile online su <<https://www.corsicaoggi.com/sito/cinque-fiabe-per-caso-e-un-racconto-per-nulla-il-libro-degli-alunni-sardi-di-san-gavino-monreale/>> (25 agosto 2021).

³⁸⁷ Mommotti, nella tradizione orale della Sardegna, rappresenta una figura immaginaria, assimilabile a quella del comune "uomo nero" utilizzata per spaventare i bambini "cattivi" e "fastidiosi".

³⁸⁸ M. Contu; G. Curreli, L. Usai, "Introduzione" a Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M.le, *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla...*, 10.

³⁸⁹ G. Doneddu G., *Tra fiabe e racconti...*, 122.

³⁹⁰ V. Pisanu, "Prefazione" a Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M.le, *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla...*, 7.

Tutti gli alunni, compresi quelli diversamente abili e con difficoltà di apprendimento, hanno collaborato insieme, all'interno di piccoli gruppi, offrendo ognuno il proprio personale contributo. Attraverso strumenti non convenzionali, pur in un contesto di pandemia nazionale e mondiale, gli allievi hanno lavorato in maniera stimolante e proficua dal punto di vista didattico. Ciò ha contribuito ad aumentare la propria autostima, in particolare quella degli alunni più "deboli" al punto che le differenze, in questo percorso *sui generis*, di mondo fiabesco, -come suggeriscono *Le cinque fiabe per caso*- si sono dissipate.



Fonte: Classe 1 F L – I.I.S. “Marconi – Lussu” – S. Gavino M. le, *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla*, copertina (Villacidro: Centro Studi SEA, 2020).

CONCLUSIONI

Con questo saggio si è cercato di proporre e di analizzare, anche se in maniera sintetica, i risultati conseguiti, attraverso le metodologie di *cooperative learning*, dagli alunni di alcuni Istituti Superiori dislocati in una specifica area insulare dell'Italia, qual è appunto la Sardegna. Proprio perché è raro che i progetti scolastici prevedano o si concludano con una pubblicazione in volume, si è voluto porre l'accento proprio su questo specifico aspetto per verificare quanto simili progetti siano in grado di rafforzare il processo di integrazione e di inclusione degli studenti diversamente abili o con disturbi dell'apprendimento. Le risposte sono incoraggianti non solo perché la realizzazione di un libro non è un percorso semplice da realizzare anche e soprattutto per i numerosi impegni degli alunni da portare avanti nell'arco dell'anno scolastico, ma anche perché

in generale non è sempre scontato che una conoscenza possa tradursi in una competenza, che un ideare diventi un fare e che un progettare si trasformi in un'opera, in un prodotto del proprio ingegno³⁹¹. Altro elemento da rilevare, anche se dovrebbe essere scontato, è che gli alunni hanno bisogno di docenti formati, in grado di guidarli e di supportarli durante questo percorso un po' particolare, poco praticato nella scuola italiana. Dall'analisi di questi progetti è emerso che anche gli alunni H e DSA hanno avuto "un ruolo attivo e di primaria importanza"³⁹², con un incremento dell'autostima e dell'autoefficacia. In definitiva, sono tutti gli alunni, senza distinzione alcuna, ad aver manifestato entusiasmo per aver visto e toccato con mano, dopo un cammino di fatica, il frutto del proprio lavoro, come dimostrano i commenti e i pensieri degli allievi dell'Istituto Professionale di Stato "G. Ferraris" di Iglesias³⁹³:

Avendo lavorato molto in gruppo posso raccontare il mio punto di vista. È stata molto interessante perché siamo riuscite a confrontarci, ad esprimere le nostre opinioni. Con tutti i professori abbiamo cercato di trovare un punto di incontro [...].

Bellissima esperienza, ringrazio chi ci ha guidato in questa attività.

Ringrazio gli insegnanti per l'esperienza vissuta.

Ringrazio tantissimo i nostri professori per il sostegno, l'aiuto e la bellissima esperienza vissuta insieme ai compagni di classe.

Ringrazio i professori per l'opportunità che ci hanno dato, permettendoci di scrivere un libro. Mi è piaciuta l'attività di lavoro in gruppo con la quale ognuno di noi ha fatto del suo meglio.

[...]. Secondo me questo progetto ha dato buoni frutti. [...].

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. *Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow* (GB: Taylor & Francis Ltd, 2015).
- Ainscow, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools* (GB: Taylor and Francis, 2002).
- Atzei, G.; Contu, M. (a cura di). Atti del convegno internazionale "1840-2010 SARDEGNA – URUGUAY. Dai 170 anni di amicizia e di rapporti culturali e commerciali ai nuovi possibili scenari di sviluppo economico" (Cagliari-Villacidro, 25-26 novembre 2010), *Ammentu – Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo* (ABSAC), n. 2, (gennaio-dicembre 2012): 17-88, <<http://www.centrostudisea.it/ammentu/>> (19 agosto 2021).
- Avaro, J.; Avaro, W.; Sogus, L.; Cabiddu, W. (I A). "L'avvio degli studi matematici all'Università e nelle scuole secondarie". In: Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*, capitolo IX, "L'insegnamento della matematica nella Banda Orientale". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 225-226.
- Bordoli, D.L., "Prólogo" a O. Crispo Acosta "Lauxar". *Motivos de crítica* (Colección de Clásicos Uruguayos, vol. 58), tomo I. Montevideo: 1965, VII-XXII. Brignoli, I. *L'apprendimento cooperativo nella scuola dell'inclusione*. Caserta: Brignoli. 2017.

³⁹¹ In questo senso, V. Pisanu, "Prefazione... 7.

³⁹² L. Deidda, "Postfazione... 229.

³⁹³ "Gli studenti della III A AT scrivono... e "Gli studenti della III B ENO scrivono... 135-136.

- Candido, S. *Presenza d'Italia in Uruguay nel secolo XIX. Contributo alla storia delle relazioni fra gli Stati italiani e l'Uruguay dal 1835 al 1860 (attraverso documenti e testimonianze inediti o poco noti)*. Montevideo: Istituto Italiano de Cultura. 1966.
- Caria, F.; Pittau, L.; Scandariato, N. (III B ENO). "Caminito", trascrizione e traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo II, "Gerardo Molina e la rappresentazione della campagna in versi". Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 41.
- Casula, F.; Zanda, L. (III A AT). "Don Severo", trascrizione e traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo IV, "Juan José Morosoli e la novella 'Don Severo'". Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 63-66.
- Cau, I. "Presentazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 15-17.
- Chapman, C.; Ainscow, M. *Educational Equity. Pathways to Success*. GB: Taylor & Francis Ltd. 2021.
- Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M.le. *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2020.
- Contu, M. "Breve nota biografica di Osvaldo Crispo Acosta". In: O. Crispo Acosta Lauxar, *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L del Liceo "E. Piga" di Villacidro*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2011, 19-20.
- Contu, M. "Introduzione" a Quiroga, H. *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia Anno Scolastico 2018-2019*. Villacidro. Centro Studi SEA. 2019, 11-12.
- Contu, M. *L'emigrazione italiana attraverso le fonti consolari (1857-1865)*. Cagliari: Aipsa. 2017.
- Contu, M.; Gallinari, L. (a cura di). "L'altra riva del Río de la Plata: migrazioni, flussi e scambi tra Italia e Uruguay", *RiMe - Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, n. 8, (giugno 2012): 53-199 <<http://rime.to.cnr.it>> (19 agosto 2021).
- Contu, M.; Curreli, G., Usai, L. "Introduzione" a Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M.le. *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2020, 9-10.
- Contu, M.; Murtas, G. (a cura di). *A sa casteddaia a sa cidresa. Cagliari e Villacidro "la belle époque" di Ignazio Cogotti poeta popolareggiante*. Villacidro: Carta Bianca. 1996.
- Contu, M.; Sanna, L.M. (a cura di). *Da Cagliari a Montevideo. Angelo Pigurina, il garibaldino sardo eroe dei due mondi*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2011.
- Cottini, L. *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci. 2017.
- De Linas, B. *Un hibou dal volo d'aquila. Antologia dalla poesie, Favolas e Canzonis*, a cura di Cadoni, E.; Contu, M. Cagliari: Condaghes. 1994.
- De Piano, A. *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva. Dall'interazione all'inclusione*. Limena – PD: Libreria Universitaria. 2018.
- Deidda, L. "Postfazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 229.
- Dettori, F. *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: Franco Angeli. 2017.
- Devoto, F.J. et al. *L'emigrazione italiana e la formazione dell'Uruguay moderno*. Torino: Fondazione Agnelli. 1993.
- Doneddu, G., "Tra fiabe e racconti. Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19, Centro Studi SEA, Villacidro 2020", *Ammentu. Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*, 16 (gennaio-giugno 2020): 122-124.

- Duarte Vargas, R.F., "Prefación" a Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 9-10.
- Duarte Vargas, R.F., "Prefazione" a Quiroga, H. *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia Anno Scolastico 2018-2019*. Villacidro. Centro Studi SEA. 2019, 7-8.
- Galimberti di Vietri, P., "Maria Francesca Rubatto: la 'prima beata dell'Uruguay'". In: Contu, M.; Cugusi, M.G.; Garau, M. (a cura di). *Tra fede e storia. Studi in onore di Don Giovannino Pinna*. Cagliari: Aipsa Edizioni. 2014, 135-142.
- "Gli studenti della III A AT scrivono..." e "Gli studenti della III B ENO scrivono...". In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 134-137.
- Harris, J.; Ainscow, M.; Carrington, S. *Promoting Equity in Schools*. GB: Taylor & Francis Ltd. 2017.
- Ianes, D. *La Speciale Normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson. 2006.
- Ingianu, M.L. (III A AT). "Si fuese posible de policia", trascrizione e traduzione. In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo V, "'Cartas a un diputado' di Juan Fa Robaina, saggista e deputato d origine sarda". Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 101-102.
- Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*, capitolo VI, "Antologia di scritti, racconti e poesie di autori uruguaiani, italo-uruguaiani e italiani". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 117-172.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2017.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo II, "Gerardo Molina e la rappresentazione della campagna in versi". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 37-46.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo III, "Juana de Ibarbourou e l'esaltazione della natura". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 47-56.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo V, "Il racconto breve di Juan José Morosoli e la novella italiana di Giovanni Boccaccio. Un confronto tra 'Don Severo' e 'Chichibio e la gru'". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 69-84.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo VI, "Francesco Maria Scanu, emigrato sardo con la vena poetica". Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 85-94.
- Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*, capitolo VII, "'Cartas a un diputado' di Juan Fa Robaina, saggista e deputato di origine sarda". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 95-113.
- Macchis, A. "Presentazione" a O. Crispo Acosta Lauxar, *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L del Liceo "E. Piga" di Villacidro*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2011, 13-14.

- Marocco, G. *Sull'altra sponda del Plata: gli italiani in Uruguay*. Milano: Franco Angeli. 1986.
- Martinelli, M. *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori Università. 2017.
- Meloni, A. "Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla: il libro degli alunni sardi di San Gavino Monreale", *Corsica Oggi* (Corsica – Francia), (2 luglio 2020), articolo consultabile online su <<https://www.corsicaoggi.com/sito/cinque-fiabe-per-caso-e-un-racconto-per-nulla-il-libro-degli-alunni-sardi-di-san-gavino-monreale/>> (25 agosto 2021).
- Muru, K. "Maté". In: Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*, capitolo III, "Lezione d'inglese: le schede del leccio e del mate tradotte nella lingua di Shakespeare. Traduzioni di Omar Cocco e Kevin Muru (V A)". Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 93-94.
- Palini, A. *Pierluigi Murgioni "Dalla mia cella posso vedere il mare"*. Roma: Ave. 2012.
- Pibia, B. (a cura di). "Un'esperienza 'dinamica e molto coinvolgente'". In: Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias, *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 131-137.
- Pinna, G. *Per un ponte di solidarietà tra la Chiesa di Ales-Terralba e la Diocesi di Salto in Uruguay*. Villacidro: Centro Studi Sea – Fondazione Mons. Giovannino Pinna. 2018.
- Pisanu, V. "Prefazione" a Classe 1 F L – I.I.S. "Marconi – Lussu" – S. Gavino M.le. *Cinque fiabe per caso e un racconto per nulla ai tempi del Covid-19*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2020, 7-8.
- Quiroga, H. *Cuentos de la selva*. Buenos Aires: 1918.
- Quiroga, H. *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia, Anno Scolastico 2018-2019*. Carbonia – Villacidro: I.T.C. "Cesare Beccaria" – Centro Studi SEA. 2019.
- Reclus, E. "L'America del Sud, Amazzonia e Plata (Guyana, Brasile, Paraguay, Uruguay, Repubblica Argentina)", vol. XV, parte terza, capitolo IV, "Uruguay". In: *Nuova geografia universale – La terra e gli uomini*, traduzione italiana con note e appendici del prof. Attilio Brunialti. Milano: Società Editrice Libreria. 1899.
- Ripa, D. "Premessa alla traduzione di Crispo Acosta". In: O. Crispo Acosta Lauxar. *La poesia gauchesca e Alejandro Magariños Cervantes. Traduzioni della V B L del Liceo "E. Piga" di Villacidro*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2011, 15-18.
- Ripa, D. "Uno scrittore uruguayano di origine sarda: Osvaldo Crispo Acosta e la sua opera". In: Atzei, G.; Contu, M. (a cura di). Atti del convegno internazionale "1840-2010 SARDEGNA – URUGUAY. Dai 170 anni di amicizia e di rapporti culturali e commerciali ai nuovi possibili scenari di sviluppo economico" (Cagliari-Villacidro, 25-26 novembre 2010), *Ammentu – Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo* (ABSAC), n. 2 (2012): 17-88, <<http://www.centrostudisea.it/ammentu/>> (19 agosto 2021).
- Rodriguez Villamil, S.; Sapriza, G. *La inmigración Europea en el Uruguay. Los italianos*. Montevideo: Banda Oriental. 1982.
- Ruocco, D. *L'Uruguay e gli italiani*. Roma: Società Geografica Italiana. 1991.
- Secchi, G. "Postfazione" a Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato "Galileo Ferraris" di Iglesias. *Un cammino tra natura e cultura. Confronto tra Italia e Uruguay*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2017, 138.
- Soddu, I., "Premessa" a Quiroga, H. *La guerra dei caimani e il Pappagallo pelato. Traduzioni della classe V D dell'Istituto Tecnico Commerciale "Cesare Beccaria" di Carbonia, Anno Scolastico 2018-2019*. Carbonia – Villacidro: I.T.C. "Cesare Beccaria" – Centro Studi SEA. 2019, 9.
- Vinci, G. "Prefazione" a Istituto Professionale 'Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale' di Villacidro. *Uruguay e Italia. Nella terra le radici comuni di due Paesi lontani*. Villacidro: Centro Studi SEA. 2016, 11-13.

HORIZONTES TEÓRICOS DE LA CRIANZA Y EL AUTISMO: LEO KANNER Y BRUNO BETTELHEIM

Claudia Huaiquién Billeke

INTRODUCCIÓN

Un hijo con la condición del espectro autista transforma ineludiblemente la vida de la pareja, en cuanto esta debe reacomodar sus dinámicas cotidianas y establecer determinados privilegios y prioridades para este nuevo integrante de la familia. Reacomodamientos que dependen de la singularidad de cada cónyuge y de las características de la relación, además de las significaciones y modos de establecer vínculo con el hijo³⁹⁴. Es una labor difícil, sujeta a desilusiones y desencuentros, pero complaciente para la gran mayoría de parejas y familias, pues identifican en esta integrante correspondencia con sus ideales, deseos y anhelos. Sin embargo, cuando la pareja o alguno de los cónyuges no logra reconocer en su hijo aquel que encarna sus proyecciones y ve limitada la posibilidad de que él pueda representarle y, de cierto modo, prolongar su propia imagen, hace que el desencuentro con aquel hijo se complejice y el vínculo conyugal se aplase de manera singular.

Esta es la situación a la que se ven enfrentadas las parejas con hijos con autismo. Un territorio todavía desconocido e inesperado, especialmente para los padres y sus familias quienes muchas veces viviendo el estrés de la crianza experimentan particularmente las madres impresionan de manera adversa a la convivencia y, en especial, al tejido de relaciones que se instauran entre los integrantes de la familia, pero especialmente incide el desarrollo integral de una persona con una condición de vida que merece de mediadores con recursos humanos y profesionales permitiendo calidad en un proceso de aprendizaje e integración social que requiere de una permanente compañía.

Este artículo revisa autores clásicos como Kanner y Bettelheim, especialmente desde como proponen teorías que se focalizan en la crianza y que fueron muy controversiales en sus tiempos. La familia es una institución histórica, social y simbólica particularmente compleja, exaltada por la tarea de transmitir la cultura a “aquel de la generación que precede y en torno [...] de los sueños de deseos irrealizados de los padres que él (el infans) debe cumplir.”³⁹⁵

La dinámica familiar se quiebra con un hijo con EA³⁹⁶ y por eso necesitan apoyos para comprender su nueva realidad y de a poco volver a encantarse, aceptar y amar a este nuevo hijo. Digo nuevo hijo, ya que cuando una pareja espera un hijo y esperan tener hijos sanos, en el rango de la “normalidad” e hijos saludables que lleguen a ser adultos autónomos, hasta imaginan desarrollando las mismas profesiones de ellos o las que ellos no lograron. Piensan en que ese hijo tiene la misma sangre, hasta tendrá el mismo nombre; los ven correr, tener amigos, coleccionando objetos, tocando un instrumento.

Viven la nostalgia, evocan recuerdos y deseos de reencuentro con ese hijo que ellos construyeron por nueve meses en su mente. Mucho tiempo a las personas con EA han sido categorizados o se ha entendido como una discapacidad, y ha estado ligado a través del tiempo

³⁹⁴ Gladiz Cuervo, “Los avatares del vínculo conyugal a la llegada de un hijo con autismo”, *Trabajo Social* Vol: 21 núm. 1 (2019): 169-193. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.7142>

³⁹⁵ Sigmund Freud, *Introducción del narcisismo* (Obras completas–Sigmund Freud, Vol. 14). Edición 1976. (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1914).

³⁹⁶ El término Espectro Autista (EA) como palabra generalista que reúna a la multiplicidad de términos que han proliferado a lo largo de la historia de la definición de este trastorno: TGD, TEA, autismo, autismo infantil, psicosis autista... etc.

a los diversos planteamientos acerca del origen o etiología³⁹⁷ de la condición y al concepto que se ha tenido de este cuadro. Las primeras teorías dieron origen inicialmente a modelos clínicos que no concebían a la persona con EA como posible de ser educado o como una persona que desarrolle sus potencialidades y destrezas³⁹⁸.

Freud, en la carta a Binswanger escrita a raíz de la muerte de su hijo, dice: “Sabemos que el agudo dolor que sentimos después de una pérdida semejante llegará a su fin, pero permaneceremos inconsolables y nunca encontraremos un “sustituto”. En esta carta Freud plantea que el duelo no terminará por encontrar un reemplazo, reconoce que la pérdida es insustituible. Tener un hijo con condición autista para los padres significa que su hijo esperado ha muerto y que es insustituible³⁹⁹. Entonces, comienza la lucha por recuperar ese hijo muerto. Y ahí se da la psicopatología de la melancolía. Cuando la idea que predomina es la de sustitución - por ejemplo, si se intenta reemplazar un hijo por otro - estamos en presencia de un tipo de duelo patológico, y probablemente las dificultades van a persistir en lo transgeneracional. El primer contacto del lactante con su madre es fundamental para un desarrollo adecuado.

Si revisamos el vínculo, la madre desde el primer momento que tiene en brazos a su hijo debe poder decodificar sus necesidades; como por ejemplo cuando llora por hambre, llora por alguna dolencia.⁴⁰⁰ Freud plantea que el lactante guarda registros mnémicos de las distintas experiencias gratificantes y placenteras; mientras aquello que genera displacer lo desplaza hacia afuera (mundo exterior). Es así como el lactante constituye un Yo placer purificado, el que posteriormente tendrá que ir abandonando a medida que deviene el desarrollo psíquico en un Yo realidad definitivo. Es decir, en los primeros meses de vida la mamá le presta su yo a su hijo: “yo auxiliar” y a medida que crece va desarrollando su propio Yo, ya que una familia con un hijo neurotípico⁴⁰¹ lo acompaña, pero llega un momento donde él es quién debe construir su propio camino, en cambio, una persona con EA necesita guía permanente, de acuerdo con la etapa de desarrollo, pensamiento y moral.

En ocasiones cuando se toma nota de la historia clínica, mientras los padres recuerdan como comenzaron a darse cuenta que su hijo actuaba diferente a los demás niños, y cada vez se iba alejando más del mundo, reafirman la soledad que sienten ante un hijo que no les responde ni los comprende. Ser una persona del EA en el siglo XXI implica vivir en una permanente incertidumbre, porque la sociedad sigue pretendiendo calificar y corregir aquellos individuos que se desvían del camino de la convención social convirtiéndolos, así en seres observados, temidos, evaluados y expulsados, debido al peligro que conllevan.⁴⁰² Si bien es

³⁹⁷ Luna García, “La terminología en el campo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la heterodenominación a la autodenominación”, *Llengua, Societat i Comunicació*, Vol: 10 (2012): 31-38. <http://revistes.ub/index.php/LSC/lsc@ub.edu>

³⁹⁸ El modelo clínico se sitúa en que la persona requiere de cuidados clínicos prestados en forma de tratamiento individual, encaminado a conseguir la cura o una mejora del sujeto, o un cambio en él, concentrándose en las consecuencias de la enfermedad). El modelo médico se basa en clasificaciones internacionales donde todo está centrado en la deficiencia se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades

³⁹⁹ Claudia Huaiquán, “Trastorno del espectro autista, seis miradas y un paradigma”, *Revista Inclusiones* Vol. 5 núm. Esp. (2018): 61-77.

⁴⁰⁰ Sigmund Freud, *Duelo y Melancolía*. En Obras completas, Vol XIV (Buenos Aires: Amorroutu.1917).

⁴⁰¹ Usaré neurotípico para referirme a rasgos normales de un niño

⁴⁰² El modelo clínico se sitúa en que la persona requiere de cuidados clínicos prestados en forma de tratamiento individual, encaminado a conseguir la cura o una mejora del sujeto, o un cambio en él, concentrándose en las consecuencias de la enfermedad). El modelo médico e clasificaciones internacionales donde todo está centrado en la deficiencia se refiere a toda pérdida o anormalidad de una

cierto la incertidumbre es una situación *sine qua non* para todo el mundo, en el caso de las personas con EA, esta realidad se radicaliza a niveles abismantes.

DEBATE TEÓRICO CONCEPTUAL DEL AUTISMO

El concepto autismo sigue marcado por su origen, ya que se hace difícil pensar el constructo sin pasar por el prisma de la psicosis y de la tradición clínica de la locura. Autismo es un concepto forjado por Bleuler a principios del siglo XX para describir el despliegue del sujeto en un mundo interior autoerótico⁴⁰³. A comienzos del siglo XX, encontramos descripciones y casos de niños con un trastorno mental grave que implicaba una alteración en el desarrollo. Éstos, eran diagnosticados como poseedores de la “demencia precoz” o esquizofrenia infantil. En 1911 aparece por primera vez el concepto “autismo”. Desde la etimología “auto” se entiende como “sí mismo” opuesto a “otro” u otredad, con una constitución cerrada a la realidad exterior, dificultades extremas, e imposibilidad de comunicarse con los demás⁴⁰⁴.

El término autismo es un concepto atravesado históricamente al menos por tres acepciones: como síntoma de la esquizofrenia, como síndrome clásico de Kanner y como discapacidad del desarrollo. Las disciplinas son la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología cognitiva. Cada una con sus historias, con sus fundadores y con orígenes que difieren en el tiempo, pero que se entrecruzan⁴⁰⁵.

El autismo se reseñó en la primera edición del DSM-I en 1952, como una reacción esquizofrénica de tipo infantil. La definición de trastorno resultaba poco útil, pues solo aludía a lo que no era, la imagen clínica puede inferir de las reacciones esquizofrénicas que acontecen en otros periodos de edad, debido a la inmadurez y la plasticidad del paciente en el momento en que se produce la primera reacción.

En este contexto, Bleuler (psiquiatra y eugenista suizo) hace mención de la alteración del pensamiento y de la socialización en pacientes esquizofrénicos. Para Bleuler la esquizofrenia es escisión de la mente, es decir, ruptura de la mente. Un quiebre en el contacto con el otro. Por consiguiente, el autismo fue etiquetado como un trastorno muy poco frecuente, identificado y descrito hace setenta años. Posteriormente, dos psiquiatras europeos, Leo Kanner y Hans Asperger describieron independientemente, el síndrome a principios de la década de 1940, en los inicios de la Segunda Guerra Mundial.⁴⁰⁶ Lo más curioso que ambos psiquiatras en el mismo momento en lugares distintos descubrieron el autismo casi simultáneamente⁴⁰⁷. En el plano práctico, en este tiempo, los especialistas de la medicina no encontraron respuestas para tratar el autismo, ya que no se sabía si era de origen biológico o psicológico. La soledad autista, una herencia de soledad que levanta una muralla inquebrantable. Bajo el término ‘trastornos del espectro autista’ (TEA) constituye un grupo heterogéneo de procesos que comparten una alteración clínica comportamental que puede ser explicada a partir del daño o disfunción de procesos anatómo fisiológicos⁴⁰⁸. Estas alteraciones hacen su aparición en el transcurso de los

estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades

⁴⁰³ Natalia Diazgranados y Mayerly Tebar, “La educación de personas con TEA”, *Revista Horizontes Pedagógicos*. Vol:1 núm. 21 (2019): 1-10.

⁴⁰⁴ Michel Pralong, *Viaje al mundo del autismo* (Madrid: Léeme, 2014).

⁴⁰⁵ Esteve Silberman, *Autismo y Asperger, Otras maneras de entender el mundo* (Barcelona: Ariel, 2016).

⁴⁰⁶ Paula Artigas, “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger”, *Revista Asociación Española Neuropsiquiatra* Vol: 32 núm. 115 (2011): 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008

⁴⁰⁷ Uta Frith, *Autismo: hacia una explicación del enigma* (Madrid: Alianza editorial, 2009).

⁴⁰⁸ Liliana Kaufmann, “Las raíces intersubjetivas del autismo. Acerca de la soledad de no sentirse pensado por el otro”, *Revista Inclusiones* Vol: 5 núm. Esp. (2018): 50-76.

primeros 30 meses de vida, momento crucial para la maduración de circuitos neuronales, afectando de este modo el desarrollo normal del cerebro en habilidades sociales y de comunicación.

El TEA⁴⁰⁹ se define por dificultades en dos dominios de la tríada del autismo: interacción social y conductas estereotipadas, intereses y actividades peculiares. Aunque para el diagnóstico no se requieren alteraciones en la comunicación, tales dificultades están frecuentemente presentes, sobre todo en la pragmática del lenguaje. El autismo es un desorden del desarrollo extensamente estudiado desde que Kanner lo definiera en 1943, sin embargo, no han podido establecerse las causas concretas de su origen, por lo que se le ha caracterizado de enigmático,⁴¹⁰ tras las diferentes modificaciones que ha sufrido el cuadro clínico.

Kanner fue director del Hospital del de Johns Hophins de Baltimore,⁴¹¹ se centró en el estudio y descripción del autismo como una entidad nosológica con criterios diferenciales en relación con la esquizofrenia⁴¹². Kanner subraya que la soledad autista abarca un terreno vivencial más amplio, ya que incluye la soledad de los padres transmitida genéticamente, donde se revela que padres e hijos recíprocamente se sienten invisibles a los ojos del otro. Y que ese podría ser el motivo de su soledad.

Para Kanner la persona autista, no es como el esquizofrénico, un sujeto que se retira del mundo, sino más bien un sujeto que no llega a entrar en él. Desde su perspectiva es observable entre los 12 y 18 meses de vida, momentos en que se produce una detención- a la vez un retraimiento del desarrollo específicamente procesos vinculados a la experiencia interactiva: compartir la atención, afectividad y los deseos.

En 1943 Kanner publica un artículo en la revista *Nervous Child* titulado *Las alteraciones autistas del contacto afectivo*. Allí relata once casos de niños a los que tuvo ocasión de tratar. Los sigue con notable precisión en sus descripciones clínicas y ubica en circulación un segundo trabajo sobre ellos, en el que no se muestra demasiado optimista en los progresos concreto y donde en uno de los relatos distingue la especificidad de uno de los pacientes⁴¹³.

Kanner, fue considerado el pionero del autismo en el SXX. Por esta razón fue conocido el Síndrome de Kanner, en su primera edición de su libro *Child Psychiatry*, de 1935, se refiere brevemente al autismo en el sentido como lo utilizaba Bleuler, como un trastorno de relación madre-hijo. En su libro *In Defen se of Mothers* escribió “si usted quiere seguir adorando al Gran Dios del inconsciente y a sus presuntuosos intérpretes, no hay nada que se le imposibilite. Pero no deje que sus hijos paguen las consecuencias de sus excursiones al reino de la fantasía. Porque esto no es más que una fantasía probada, arbitrariamente llamada psicología, absolutamente alejada de la vida real, despreciativa de los hechos y sucesos reales y en realidad se basa en una especie de presuntuosa interpretación del inconsciente mitológico.” Por otro lado, Kanner en una entrevista radiofónica de 1972, consideró cinco rangos para el diagnóstico: una profunda carencia de contacto afectivo con otras personas, un deseo ansiosamente obsesivo de mantener invariables las rutinas y el entorno del niño; una insatisfacción por los objetos, que se manipulan con habilidad desde el punto de vista de la motricidad fina; mutismo o un tipo de lenguaje que no parece dirigido a la comunicación interpersonal, y por último, un buen potencial

⁴⁰⁹ Trastorno del espectro autista

⁴¹⁰ Daniel Fernández, “El mundo de autismo”, *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, Vol: 2 núm. 2 (2016): 67. <http://riai.jimdo.com>

⁴¹¹ Leo Kanner, estudió en la Universidad de Berlín y trabajó en el Hospital estatal de Yartkon County siquiatra austriaco con residencia en Estados Unidos, quién en el servicio de psiquiatría infantil

⁴¹² Diana Sánchez y Leydi Ordoñez, “Intervención Fisioterapia en autismo: TEA”, *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*. Vol: 38 núm. 4 (2019): 412-419

⁴¹³ Oscar Ramírez, Dilaidys Mogollón. “El estrés de crianza en madres de hijos con condición autista severa”, *Revista Multidisciplinaria Dialógica* Vol: 10 núm. 1 (2013): 63-93.

cognitivo, que se evidencia a través de extraordinarias capacidades memorísticas o habilidades en las pruebas manipulativas como el tablero de formas de Séguin.⁴¹⁴

Los 11 niños que examinó en su artículo original de 1943 tenían dificultades para relacionarse con otras personas, una condición que Kanner llamó soledad autista extrema. Este era, el rango definidor del autismo.

La mayoría de los niños EA presentaban también un retraso en el lenguaje o un lenguaje inusual, repiten ecolálicamente lo que oían o invertían los pronombres. Se desajustaban con los cambios de rutinas, disposición de los muebles o en los itinerarios seguidos para ir de un lugar a otro. Asimismo, tenían problemas sensoriales. La mayoría de ellos eran muy hábiles en tareas tales como clasificar animales o memorizar direcciones u memorizar horarios de la salida o llegada del tren. Kanner en su descripción no tenía considerado la discapacidad intelectual, él creía que la mayoría de los 11 niños tenía inteligencia normal o encima de lo normal, lo que es bastante desconcertante, en parte por su conocimiento experto de la discapacidad intelectual y en parte también porque sus descripciones de estos 11 niños incluyen rangos de alteración cognitiva.

Kanner pensaba que los problemas cognitivos de los niños EA se derivaban de los emocionales, que la alteración social explicaba todo lo demás y que, en realidad, sin prescindir de esa alteración lo que encontraban era que, en el fondo, eran brillantes. Creía firmemente que tenían ese potencial de una inteligencia normal o superior. Y que no existía ningún problema orgánico y que la única dificultad era falta de instinto social. Kanner se refería a una fisonomía inteligente, como la apariencia de una mirada inteligente en vez de una mirada embotada que se asocia con el retraso mental.

Los niños con EA sabían completar puzzles y recordaban los lugares e iban al mismo lugar de la casa, aunque no hablaban. Kanner se centró demasiado en las habilidades inusuales de los niños, especialmente las habilidades savant.⁴¹⁵

Kanner llevaba a los niños EA a su casa y jugaban con su hijo Albert. Los primeros casos de Kanner eran selectos y procedían de familias de clases altas y tenían un muy buen potencial, pero en áreas restringidas. Kanner siempre dio a conocer que él trabajaba con diversidad de niños desde los que vivían en barrios bajos y también en barrios privilegiados. Aunque Kanner aseguraba que los padres de sus pacientes solían ser inteligentes y gozaban de una buena educación y una posición social elevada, existen pocas pruebas que avalen esta tesis. Solo un estudio epidemiológico del autismo que ha aportado ciertas pruebas de la existencia de una relación entre autismo y clase social. Por otra parte, esta relación puede ser el resultado de un mejor acceso al tratamiento, sencillamente, es más probable que a los hijos de padres de posición socioeconómica media y superior pueden acceder a los análisis médicos necesarios.

Kanner utilizó la terminología de autismo de Bleuler que apareció en la quinta edición del Manual de Psiquiatría de 1930. Utilizó la definición de Bleuler que se refería exclusivamente al pensamiento egocéntrico, que actualmente se considera como el rasgo nuclear del EA. Kanner asoció el autismo con la esquizofrenia, donde manifestó que el aislamiento emocional extremo

⁴¹⁴ un instrumento ampliamente utilizado para evaluar las capacidades infantiles mediante tareas no verbales tales como colocar formas geométricas comunes en huecos que tienen esa misma forma en un puzzle).

⁴¹⁵ una condición poco común que aparece con más frecuencia en personas con dificultades intelectuales y emocionales graves pero que resultan brillantes en áreas intelectuales específicas como la memoria, el cálculo matemático, la música o el arte. La memoria fenomenal es el sello distintivo de los savant. No poseen memoria conceptual, sino que una especie de memoria literal. Es decir, son capaces de ver las partes de un cuadro, sin siquiera entender el cuadro en su conjunto. Perciben el mundo y lo reproducen tal como es, sin interpretación alguna de por medio

respecto a otras personas era la característica principal del autismo precoz y que guarda un parecido tan fuerte con el retraimiento en la esquizofrenia y que merecía ser considerada. La distinción nosológica entre EA y espectro esquizofrénico está claramente delimitada, a pesar de las evidencias científicas de la relación genética entre ambas condiciones. El solapamiento de síntomas negativos de la esquizofrenia con ciertas manifestaciones autistas y la atribución errónea de síntomas positivos de la esquizofrenia en el autismo por profesionales no familiarizados con EA ponen de relieve la importancia de descifrar las claves que permitan el diagnóstico diferencial, o la valoración de la comorbilidad y coocurrencia entre ambos espectros.

Kanner fue consciente del peligro potencial de utilizar el término autismo para describir la conducta particular que él había observado y lo manifestó en una conferencia que dio en Nueva York en 1965, declarando que utilizó la expresión autismo precoz infantil para acentuar las primeras manifestaciones y limitada accesibilidad de los niños con EA.

Para Kanner no es una retirada como lo planteaba Bleuler, sino una forma particular de contacto con el mundo exterior, manifestaba que no lograba encontrar una expresión que pueda ser equivalente o igual de apropiada para la condición. Los niños con EA comienzan en un estado que se parece a una retirada más tardía, y lo demuestran con el alejamiento, al menos de la parte humana del mundo exterior.

En el *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* de 1971 Arns van Krevelen de la Facultad de Medicina de la Universidad holandesa de Leiden mencionó que Kanner describió procesos psicóticos caracterizados por una evolución. Actualmente el término autismo de Kanner se ha utilizado frecuentemente para indicar a los niños con una constelación de rasgos clásicos y nucleares, que recuerdan con un nivel de detalle asombroso. La descripción original que Kanner hacía de los niños con autismo se centraba en el aislamiento social. Desde el “principio existe una soledad autista extrema que siempre que es posible, desprecia, ignora e impide el paso a cualquier cosa que le llegue al niño desde el exterior.”

En un estudio realizado en Gran Bretaña con el propósito de fundamentar el diagnóstico a edades tempranas; se filmó a los niños en contexto de una celebración de cumpleaños, los niños con CA de 3 a 4 años de edad, comparado con los niños neurotípicos se evidenciaban diferencias muy pequeñas, lo que si era evidente al revisar los videos, que los niños con CA participaban con menos frecuencia en la interacción cara a cara con los padres y con los otros niños. Además, los niños CA eran menos propensos a seguir los gestos de señalar y a girarse o levantar la mirada cuando se le llamaba por su nombre. Otro estudio realizado por los mismos investigadores fue revisar los informes clínicos de los lactantes a lo que más tarde se les diagnosticó autismo y los informes se compararon con los lactantes con un desarrollo neurotípico o que solo presentaban dificultades leves o moderadas. La revisión duró 12 meses y los niños con autismo presentaron muy pocos problemas en las áreas evaluadas: visión, habilidades motrices, oído y lenguaje. De hecho, mostraban menos deficiencia que los niños que habían desarrollado dificultades de aprendizaje. Sin embargo, a los 18 meses muchos de los niños a los que después se les diagnosticó EA presentaban problemas en el desarrollo social. Rara vez iniciaban intercambios sociales y eran menos receptivos a los esfuerzos para que participaran en formas de interacción sencillas. En Gran Bretaña en un tercer estudio médico, revisaron a 41 niños de 18 meses que se ubicaban en un nivel de riesgo genético de desarrollo del autismo elevado, y a 50 niños de 18 meses elegido al azar, y se utilizó la *checklist for de autism in Toddlers*. Se elaboró una lista para detectar tempranamente el EA, basada empíricamente que las carencias en las conductas específicas son indicativas del autismo: el juego de simulación, seguir la mirada de otras personas, señalar para indicar objetos de interés más que para obtener un objeto, mostrar interés social y participar en el juego social. Cuatro niños del grupo de alto riesgo no consiguieron demostrar dos o más de estas conductas clave, mientras que todos los escogidos de forma aleatoria demostraron más de una. En una visita de seguimiento realizada a

los 30 meses, a los cuatro niños que no demostraron dos o más de estas conductas se les diagnosticó autismo, mientras que los 87 niños restantes siguieron desarrollándose adecuadamente. Estos estudios indican que los niños con EA manifiestan respuestas sociales anómalas hacia el segundo año de vida.

Los niños de tres o cuatro años tienen capacidad para la interacción diádica;⁴¹⁶ pero si se presentan problemas cuando la interacción social no está estructurada. En situaciones no organizadas los niños EA son muchos menos propensos a participar que los niños neurotípicos los que poseen discapacidad intelectual a participar en la interacción social, y juegan menos con los objetos. Por el contrario, los niños EA tienden a deambular sin objetivo alguno demostrando poco interés por las personas y los juguetes.

Aunque la calidad de las interacciones diádicas de los niños autistas varía según sean las circunstancias la interacción triádica, donde el niño toma atención a una persona y también hacia un objeto, es deficiente en todos los casos. Realizando un contraste con los niños neurotípicos, los niños CA rara vez levantan la mirada hacia sus padres cuando están con juguetes, aunque esto sean juguetes nuevos o particularmente divertidos. Los niños con la CA parecen centrados en sus materiales de juego y no suelen compartir la experiencia con los demás.

Los seres humanos desarrollan unas relaciones estrechas en gran medida de las experiencias compartidas, de ahí que la ausencia de atención conjunta dificulte la experiencia de la relación íntima y de conexión. Además, reduce las oportunidades que tienen los niños CA de aprender el modo de participar en las actividades culturales, porque le falta la posibilidad de ver las situaciones a través de los ojos de alguien experto.

Kanner denominó islotes de capacidades. Su conclusión era que los niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para entablar el habitual contacto afectivo con las personas proporcionando por la propia biología, del mismo modo que otros niños llegan al mundo con unas deficiencias físicas e intelectuales innatas.

El autismo clásico de Kanner es un síndrome compuesto de dos síntomas: la soledad y la insistencia obsesiva de inmutabilidad (*sameness behavior*).

Según Kanner la soledad y la inmutabilidad son los dos principales criterios diagnósticos del autismo precoz infantil. Lo excepcional o patognomónico -dice Kanner-, el desorden fundamental es la inaptitud de los niños para establecer relaciones con las personas y reaccionar adecuadamente desde el comienzo de su vida. Los padres expresan que sus hijos desde siempre fueron autosuficientes como si estuvieran dentro de una concha y actuaban como si ahí no hubiera nadie, ignorando cualquier cosa más allá de sí mismos, dando la impresión de una sabiduría silenciosa sin desarrollar el grado habitual de conciencia social, actuando como si estuvieran hipnotizados. El niño con EA excluye todo lo que llega del exterior; ellos necesitan tranquilidad, deseando no tener contacto, ya que el contacto directo, movimientos, o un ruido, los niños lo sienten como amenazantes y que invaden su soledad.

La relación de un niño EA con los otros es particular, no lo mira con interés, pasa a su lado sin el deseo de lograr contacto, las relaciones que a veces se logran son fragmentarias, pareciera que no espera nada del otro, ni tampoco desde su iniciativa a compartir con el otro. Además, lo que llama la atención es que el niño EA no reacciona ante la desaparición de los padres y parece ignorarlos. No participa en ningún juego con otros niños. Tiene una buena relación con los objetos; le interesan y pueden jugar con ellos, feliz durante horas, pero la relación con las personas es diferente. Una profunda soledad domina toda su conducta.

El comportamiento del niño EA es gobernado por una voluntad ansiosa y obsesiva de inmutabilidad, que nadie salvo el propio niño puede romper, con raras excepciones. Los cambios

⁴¹⁶ Se trataba de circunstancias cuando los padres o adultos participaban activamente con sus hijos

de rutina, de la disposición de los muebles, los cambios de comportamiento, en el orden que cotidianamente se ejecutan una serie de actos, pueden sumirlos en la desesperación. El mundo exterior es fijado de este modo por el niño en una permanencia inmóvil, en la que todo debe estar en el mismo lugar y las acciones deben desarrollarse en el mismo orden en el que el niño las descubrió por primera vez.

Por otra parte, Bettelheim⁴¹⁷ explica que el motivo por el cual se interesó y estudió en profundidad la obra de Leo Kanner fue por haber trabajado en 1932 con una paciente que ahora podía decir que era autista. Aunque si bien considera acertadas las descripciones que Kanner hace de este trastorno, no está de acuerdo en su teoría principalmente en dos puntos: la definición y la cuestión de lo innato⁴¹⁸ Bettelheim⁴¹⁹ analizando lo que declara en sus inicios Kanner sobre el autismo sobre que es una incapacidad innata para establecer contactos afectivos⁴²⁰ donde luego especifica que es una deficiencia para relacionarse con otros y que ocurre desde el comienzo de su vida. Los motivos por los que sostiene lo anterior son que para los niños autistas sí pueden mantener contactos afectivos con los demás y esta dificultad para relacionarse es más amplia abarcando el entorno entero. Además, tampoco está de acuerdo con que este trastorno se despliega desde el comienzo de la vida, sino que sostiene que eclosiona aproximadamente a los dos años.⁴²¹

Para Bettelheim la CA está esencialmente relacionado con todo lo que sucede desde el nacimiento; y no se puede descartar la posibilidad de que alguna desviación prenatal en el desarrollo actúe como factor contribuyente. El EA es, en esencialmente, una perturbación de la capacidad de relacionarse con el mundo tiende hacerse más aparente hacia el segundo año de vida, cuando normalmente se producen contactos más complicados con el mundo.⁴²² Bettelheim expone que las teorías psicoanalíticas del desarrollo infantil están ordenadas de acuerdo con el mito de que la lactancia es la época de oro del ser humano.

En ella la satisfacción de las necesidades ocurre por cuenta de otros, de manera que no necesita hacer para sí mismo. Señala Bettelheim que el acto de lactancia supone un intercambio que puede generar o impedir la actividad autónoma del lactante. En este sentido lo importante es respetar las acciones sin dejar de dar los cuidados que este requiere.⁴²³

¿Tu madre es así de fría y dura?, expresó el director mundialmente famoso de la escuela de Ortogénica Sonia Shankman a un niño con condición autista que tenía a su cuidado, mientras

⁴¹⁷ Bruno Bettelheim (1903-1990) nació en Viena, lugar donde recibió el doctorado en Filosofía y Estética. En 1939, tras ser prisionero de los nazis en varios campos de concentración emigró a Estados Unidos, país del que se hizo ciudadano en 1944. La mayor parte de su carrera científica está relacionada con la Universidad de Chicago, donde ejerció como profesor desde 1944 hasta 1973, primero como profesor de psicología de la educación y después como profesor de psiquiatría. De 1947 hasta su retiro, fue director de la Sonia Shankman Orthogonic School otra sección de esta universidad, trabajo que ilustra en su famoso libro *La Fortaleza Vacía: Autismo infantil y el nacimiento del yo* (1967), uno de los libros sobre autismo que más ha cautivado al público durante décadas

⁴¹⁸ Bruno Bettelheim, *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo* (Barcelona: Paidós, 2002).

⁴¹⁹ Una de las cuestiones que más parece preocupar al autor sobre la radical postura innatista es que: "Siempre que se aborde el autismo infantil como una deficiencia innata, sea cual sea su variedad, las actitudes resultantes hacia el tratamiento serán derrotistas. En cambio, los que atribuyen el origen del autismo, al menos en parte, a la influencia del medio, serán más optimistas, pues admiten la hipótesis convincente, aunque no siempre válida, de que los daños provocados por el medio, el mismo medio podrá también repararlos

⁴²⁰ Leo Kanner, *Psiquiatría infantil* (Buenos Aires: Siglo XX, 1972).

⁴²¹ Bruno Bettelheim, *La fortaleza vacía. Autismo infantil...*

⁴²² Bruno Bettelheim, *La fortaleza vacía. Autismo infantil...*

⁴²³ Bruno Bettelheim, *La fortaleza vacía. Autismo infantil...*

señalaba una estatua de piedra que decoraba el jardín. La escuela,⁴²⁴ comprendía en la universidad de Chicago, se concibió para ser lo opuesto al tipo de lugar en el director Bruno Bettelheim, afirmaba haber tenido sus primeros contactos con el comportamiento autista, los campos de concentración de Dachau y Buchenwald, donde permaneció encarcelado durante once meses.

Las puertas de la clínica permanecían cerradas con llave, pero no para que los niños no salieran, sino para que no entrara en ella el mundo exterior. En particular, se disuadía a las madres de visitar a sus hijos, si bien estos podían entrar salir a su antojo.

El diseño del entorno terapéutico de escuela Ortogénica, era un modelo austriaco basado en el modelo de August Aichhorn se inspiraba en los principios y las prácticas del psicoanálisis. El propósito central de la escuela era permitir que los niños reiniciaran el proceso de desarrollo del ego., que se había interrumpido por la incidencia de las familias tóxicas, con la ayuda y al guía de los integrantes del personal, quienes se convertirían en su familia postiza.

Bruno Bettelheim⁴²⁵, oyó hablar a los 12 años sobre el psicoanálisis, por un joven llamado Otto Fenichel, que asistía a un seminario de Freud.

Fue director de la Escuela de Ortogénica, y el sentido fue abarcar el estudio y tratamiento de niños con un amplio espectro de dificultades de ajuste, tanto educativas como emocionales y sociales⁴²⁶. La escuela brindó a Bettelheim una plataforma ideal para poner en práctica sus propias versiones de la teoría psicoanalítica y la psicología del ego y para convertirse en la influente figura que siempre había anhelado ser.

Bettelheim, publicó una reflexión sobre los prisioneros de Dachau y Butchenewald titulada comportamiento individual y colectivo. Lo materno es un registro psíquico que es necesario considerar en su consistencia específica. Diferenciándolo de lo que es una madre. La fragilidad del vínculo, lo materno es el registro del vínculo.⁴²⁷ El registro materno. En este espacio maternidad geografía del vínculo, es tierra de acogida para el encuentro madre-hijo⁴²⁸.

De acuerdo con lo que planteaba Bettelheim, el efecto del trauma en el parto, cualquiera sea los discursos y el supuesto que lo rodean provoca una separación respecto al hijo imaginario. Este efecto traumático del nacimiento tiene efecto vaciante de vacío en relación con el fantasma. La actividad fantasmática está saturada de la realidad apabullante de estos dos cuerpos. De una mujer genitora y de un pequeño ser humano.

La identidad del sujeto inconsciente organizado por el deseo que estructura el fantasma se realiza, se reifica, como si se tratase aquí de una escapatoria imposible. Hay niños EA tan solipsistas como lactantes en su contacto con la realidad, y tan poco comunicativos como estos, están en cambio mucho más desarrollados corporalmente. Sus reacciones y movimientos expresivos son complejos y por ello, más reveladores que los de un lactante.

Los niños del EA se pueden desarrollar muy bien, pueden ser capaces de adquirir en cualquier orden que fuese, los rasgos de personalidad que les falta.

⁴²⁴ Las paredes de la escuela estaban cubiertas de cuadros y tapices escogidos por el propio Bettelheim. Los niños pintaron sus habitaciones de colores que le gustaban comían en porcelana fina en mesas con mantelería de lino, un toque de civilización pensado para fomentar su autoestima y autocontrol

⁴²⁵ Bettelheim, un 28 de mayo de 1938, en Berlín, fue arrestado por la policía y fue destinado y trasladado en un tren a Dachau, acusado por ser judío y abogar por la independencia de Austria. Bettelheim, fue asignado como prisionero número 15.029, Bettelheim, en el campo de concentración se esforzó de no perder la cordura frente a la tortura tanto física y emocional que recibía. Se dedicó a interrogar a los presos y escuchar sus historias de vidas, tomando notas de los detalles.

⁴²⁶ Claudia Huaiquién Billeke, "Trastorno del espectro autista, seis miradas..."

⁴²⁷ Marian Sigman y Lisa Capps, *Niños y niñas autistas* (Madrid: Morata, 2010).

⁴²⁸ Esteve Silberman, *Autismo y Asperger. Otras maneras de entender el mundo...*

Bettelheim entre 1956 y 1962 se concentró en el estudio y tratamiento del autismo gracias a una Beca de la Fundación Ford. Ahí expresó que algunos niños víctimas de los campos de concentración habían perdido su humanidad en respuesta de situaciones extremas. Los niños autistas se retiran del mundo antes de que su humanidad.

Los campos de concentración nazis condujeron a Bettelheim a una introspección de la forma más directa e inmediata para encontrar la clase de experiencias capaces de deshumanizar. Fue la experiencia de vivir aislado de familiares y amigos, con severa restricción de enviar y recibir información. Al mismo tiempo estuvo sometido a una manipulación casi total por un ambiente que parecía centrado en destruir la vida.

Desde 1932 a 1938, Bettelheim tuvo en su casa a dos niños autistas. Con el fin que para ellos la experiencia fuera terapéutica, el hogar se acomodó a sus necesidades. Y es ahí donde el confirma que el ambiente debe ser especial, centrado en trabajar hacia deshacer ese aislamiento emocional y desarrollar su personalidad.

La edad de oro, la primera infancia, para referirnos a esta etapa debemos mencionar que el psicoanálisis nos enseña cada día más sobre la angustia y la frustración que se apoderan de cada uno de nosotros en cualquier momento. Donde la primera infancia es un tiempo de pasividad, una edad de narcisismo primario, en la que se experimenta el sí mismo identificado o confundido con el todo. En la primera infancia pueden existir seres humanos que destruyen la existencia solipsista.

Es la edad en que el ser humano recién nacido da pasos valiosos en el intento de dominar activamente su destino. Una de las razones que duerme mucho el niño, se debe a que su aprendizaje es intenso y agotador. Es evidente que depende del adulto para sobrevivir, por las pocas cosas que es capaz de realizar por sí misma. Con respecto al exterior no percibe responde solamente de manera instintiva, responde a sensaciones corporales.

Bettelheim señala como facilitar la tarea de ser un padre o una madre aceptable para la sociedad, lo que es necesario para criar a un hijo, como por ejemplo; que no se necesita que el hijo sea brillante o exitoso frente a la opinión de las demás personas o que el mundo lo visualice como una persona brillante, talentosa y destacada sino más bien que él se sienta exitoso con lo que tiene en su vida, que se sienta contento con la educación que recibe y que puede resolver todas las problemáticas en la vida con el transcurso de las experiencias que corresponda vivir⁴²⁹. Si se logran establecer relaciones de tipo exitosas con los padres desde un comienzo se facilita el trabajo y relaciones posteriores que se van a ir dando.

La meta de la educación de los hijos es permitirle descubrir quién quiere ser y luego sentirse satisfecho de sí mismo y de su forma de vivir. Cuando sea adulto, debe de hacer en la vida lo que parece relevante, deseable y digno de hacerse; entablar con otras personas relaciones satisfactorias y mutuamente enriquecedoras.⁴³⁰

La técnica más efectiva para poder concretar éxitos en los hijos es en primera instancia auto explorarse uno mismo y este es el mejor modo para lograr entender al niño, para lograr aceptarlo, conocerlo, orientarlo y apoyarlo. Se debe realizar un autoanálisis crítico antes de poder analizar y corregir a los hijos, se deben conocer, autocorregir, visualizar las actitudes, valorar los esfuerzos por cambiar. Lo primordial es educar a los hijos en base a las ideas y visiones, jamás en base a las opiniones que otras personas realicen, lo cual sucede hoy, es que se dejan llevar por palabras a las cuales no se debe prestar atención, no se debe comparar lo que se tiene con lo que tiene el otro, no se debe escuchar lo que el otro dice de su hijo, sino más bien observar al hijo y analizarse a sí mismos para de esta forma poder entenderlo.

⁴²⁹ Bruno Bettelheim, *El amor no basta* (Madrid: Casa del libro, 1988).

⁴³⁰ Bruno Bettelheim, *No hay padres perfectos* (Barcelona: Crítica, 2010.)

La mente del niño al nacer es como una tabula rasa en la cual padres y educadores que han formado parte del proceso educativo del niño pueden grabar lo que quieran y el destino de ese niño depende de la crianza durante la infancia lo cual es totalmente asertivo ya que mientras se inserten palabras negativas en el hijo desde el nacimiento como la no aceptación por ejemplo de su nacimiento, perturbará de forma progresiva el desarrollo de ese niño de forma directa ya que todo lo que se diga él lo tendrá grabado en su mente y será su arma para protegerse del medio que lo rodea e intimida.

Para ser padres o madres debe existir seguridad por tener la paternidad o maternidad; ya que desde la aceptación parte el afecto, amor, cariño y comprensión aspecto que si no existe incide de forma automática en el estudiante.

El psicoanálisis, crea también su propio mito de la edad de oro en el lactante, cuando todas sus necesidades corren por cuenta de otros y él no necesita, ni tampoco desea, hacer nada por sí mismo⁴³¹. El recién nacido se encuentra desamparado. En el curso de amamantamiento, el lactante es eminentemente activo, siendo para él el acontecimiento de su vida.

Sabemos que el recién nacido casi desde el principio de su vida comienza a prestar atención deliberada a su mundo. No solo observan y siguen con sus ojos los objetos, sino que además giran su cabeza para seguirlos, están en una condición silenciosa de vigilia análoga al estado de atención del adulto⁴³². Es muy semejante con el adulto su estado de atención con el mundo exterior. Todo dependerá de una de su estado de vigilancia tranquila, ya que tiene consecuencias decisivas para su posterior desarrollo.

El amamantamiento es una de las actividades más decisivas del lactante, resulta tan importante lo que sucede a su alrededor. Es fundamental la succión efectiva, la ingestión del alimento, como se sostiene al lactante, con comodidad o con rigidez, de forma apacible o ansiosa. Si se le escucha atentamente o se le desoye emocionalmente todo eso y mucho más influirá en su comodidad o incomodidad en cada momento y durante su posterior desarrollo.

El lactante puede dar a entender claramente la forma como tenga el cuerpo, si se siente en una postura confortable o incomoda, en cambio no puede tener la seguridad de que esta expresión activa de sus sensaciones obtenga una respuesta positiva. Esta dependerá de la reacción de la madre. Mientras pueda obrar y obre efectivamente por su propia cuenta, su visión de sí mismo y del mundo dependerá del fracaso del éxito de sus esfuerzos. La no gratificación o recompensa sistemáticas a su actividad puede incluso provocar el abandono de todo intento de conformar sus interacciones y entregarse a la pasividad. Lo mismo vale respecto al modo de adaptarse a las operaciones de ser cogido en los brazos, cambiado o bañado. Cuando es activo, al mamar u observar el mundo, está en el apogeo de su encuentro con la vida. Pero lo que coloreará de modo significativo con todos sus posteriores intentos de obrar por motivación propia dependerá de cómo sea su actividad y de la respuesta que reciba.

Los movimientos de cabeza del recién nacido en respuesta del contacto con las mejillas o los labios figuran entre sus respuestas de comportamiento más logradas. No obstante, todo esto no garantiza que el niño recién nacido sea capaz de procurarse por sí mismo una adecuada lactancia, con los movimientos de su cabeza. Si con estos no lo consigue, se puede volver apático o rechazar a la madre.

Por eso, la lactancia de pecho de la madre sigue siendo valorada; la actividad combinada conduce al sentimiento de confianza en uno mismo y en otras personas. Lo esencial no estriba en que sea una experiencia. Sin duda en amor materno es inmensamente importante, ante todo

⁴³¹ Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas* (Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo, 2010).

⁴³² Lida Duarte-Rico; Nubia García-Ramírez; Elizabeth Rodríguez-Cruz y Miltón Bermúdez-Jaimes, "Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo", *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* Vol: 9 núm. 2 (2016): 113- 124.

porque condiciona lo que pasa, primero en la experiencia de la lactancia y luego, en todas las otras interacciones madre-hijo, lo que condiciona nuestra ulterior capacidad de relacionar, la cual al fin y al cabo viene de nuestro interior, en nuestra experiencia íntima durante esas primeras interacciones con el mundo.

La lactancia pues, es una experiencia excepcional; gracias a ella, la acción combinada que realizan dos personas a partir sus necesidades personales respectivas conduce a un alivio de tensión y la satisfacción emocional en ambas.

Recíprocamente, siempre que se estimula la actividad de un lactante en el marco de una relación de profunda mutualidad, a veces ni siquiera hace falta el lenguaje para suscitar afectos humanos, aunque éste pueda ser de gran ayuda. Pese a todo esto, el niño no se hace activo únicamente a través de la experiencia de la mutualidad. La vida, es ciertamente, la vida con otros.

La personalidad humana comienza de forma tan suave, es una secuencia natural de los acontecimientos. Consciente e inconsciente la madre supone que comunica sus sentimientos al hijo simplemente por la forma en que ella reacciona. Aunque el niño no pueda interpretar su mensaje en toda su complejidad, es probable que pronto sepa reaccionar según sus impresiones sean sobre todo positivas, negativas o contradictorias. De modo que, si bien la comunicación se inicia ya en el momento del nacimiento, al principio sólo es una actividad unilateral. La comunicación no es todavía de ida y de vuelta.

La importancia de los estilos de crianza y el acompañamiento de la familia y/o cuidadores, en amplio sentido construyen a experiencias que proporcionan o se espera que brinde un bienestar para el desarrollo integral en los niños, no obstante, las dinámicas sociales, culturales, económicas entre otras, han llevado el concepto de familia a transformarse de generación en generación, permitiendo tener un concepto actual más complejo y amplio tras diferentes tipologías familiares⁴³³.

CONCLUSIONES

La función socializadora de la familia es preparar el mundo de la vida a partir de la transmisión de códigos conscientes que tomarán formas inconscientes para convivir y tener relaciones fraternas que promuevan y delimiten los intercambios, las relaciones, los vínculos y los lazos para transformar y vivir en sociedad. Desde Bettelheim se refleja una postura más doctrinaria, partiendo de los postulados psicoanalíticos y tratando también de incorporar la epistemología genética de Piaget. Hace hincapié en que cuanto más precozmente se inicie un abordaje terapéutico psicodinámico los componentes neurofisiológicos que subyacen al desencadenamiento de un proceso autístico tienen mayores posibilidades de modificarse favorablemente, en virtud de que algo que no estaba instalado por sí mismo se produce luego de una intervención que contempla la participación de los padres en las sesiones clínicas del hijo. Así, desde esta perspectiva, se establece como principal conclusión que los primeros signos clínicos de autismo del niño hunden sus raíces en las huellas de la intersubjetividad, que es posible revertir esos indicios cuando los padres superan las razones intersubjetivas que promueven dificultades en la subjetivación de un hijo inicialmente poco conectado. En sus inicios Kanner en sus inicios propuso una interacción fallida y emocionalmente fría de los padres, que posteriormente modificó y concibió como un fenómeno biosocial donde las predisposiciones familiares inciden al aislamiento social previo al diagnóstico y por eso propuso la necesidad de elaborar un informe detallado del contexto familiar y social en el que el niño vive. Lo que está en juego no es cómo entendemos y tratamos al niño o persona con la CA, sino cómo entendemos

⁴³³ Lida García y Leticia Casique, "Relación del sistema familiar y capacidad de autocuidado del adolescente que consume bebidas alcohólicas", *Salud y drogas* Vol: 12 núm. 1 (2012): 101-117.

y tratamos lo humano. Ya que por mucho tiempo se ha abordado desde el psicoanálisis y desde las terapias cognitivas conductuales a la base de Kanner y Bettelheim.

REFERENCIAS

- Artigas, Paula. "El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger". *Revista Asociación Española Neuropsiquiatra* Vol: 32 núm. 115 (2012): 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Bettelheim, Bruno. *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós. 2000.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo. 2010.
- Bettelheim, Bruno. *El amor no basta*. Madrid: Casa del libro. 1983.
- García, Luna. "La terminología en el campo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la heterodenominación a la autodenominación". *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 10 (2012): 31-38.
- Cuervo, Gladiz. "Los avatares del vínculo conyugal a la llegada de un hijo con autismo". *Trabajo Social* Vol: 21 núm. 1 (2019): 169-193. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.71426>
- Díazgranados Natalia y Mayerly Tebar. "La educación de personas con TEA". *Revista Horizontes Pedagógicos*. Vol: 1 núm. 21 (2019): 1-10.
- Duarte-Rico, L.; García-Ramírez, N.; Rodríguez-Cruz, E. & Bermúdez-Jaimes, M. "Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo". *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, Vol: 9 núm. 2 (2016): 113-124.
- Freud Sigmund. *Introducción del narcisismo* (Obras completas–Sigmund Freud, Vol. 14). Buenos Aires: Amorrortu editores. 1976.
- Frith, Uta. *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza editorial. 2009.
- Kaufmann, Liliana. *Soledades, las raíces subjetivas del autismo*. Madrid: Paidós. 2010.
- Kanner, Leo. *Psiquiatría infantil*. Buenos Aires: Siglo XX. 1972.
- Huaiquián, "Claudia. Trastorno del espectro autista, seis miradas y un paradigma". *Revista Inclusiones* Vol: 5 núm. Esp. (2018): 61-77.
- Sigman, Marian y Capps, Lisa. *Niños autistas*. Madrid: Morata. 2010.
- Silberman, Esteve. *Autismo y Asperger. Otras maneras de entender el mundo*. Barcelona: Ariel. 2016.
- Wing, Lorna. *Niños autistas: una guía para padres y profesionales*. Kesington: Publicshing Corp. 2011.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS QUE DAN RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

**Natalia Rojas Mena
Maritza Roa Sellado**

A partir de la Ley de Discapacidad N° 20.422/2010 en Chile, se determinó como principios normadores la accesibilidad universal, el diseño universal, la intersectorialidad, la participación y el diálogo de manera transversal en todos los ámbitos de la vida social y cultural. De esta forma, el Estado impulsa acciones que aseguren la igualdad de oportunidades, reconociendo la educación como un derecho humano universal, fomentando el acceso a una educación de calidad en sus distintos niveles, independiente de la condición en que los estudiantes enfrenten este proceso, ya sea con o sin necesidades educativas especiales⁴³⁴. En este contexto es importante que las universidades favorezcan el proceso inclusivo de todos sus estudiantes en condición de discapacidad. Avanzando hacia la construcción conjunta de prácticas educativas que aseguren no sólo el ingreso si no también la permanencia y egreso de estudiantes en la educación superior, aportando a nuevos procesos que se realizarán en otros contextos en el país.

Sabemos que las personas en situación de discapacidad a nivel mundial constituyen un grupo minoritario discriminado en diversas áreas, que han sido excluidas en los distintos ámbitos de la vida social y económica, restringiendo sus posibilidades de participación ciudadana. Desde la perspectiva educativa, la segregación se refleja tanto en el acceso, permanencia como en el egreso en los distintos niveles educativos.

La declaración Universal de Derechos Humanos. En particular, el párrafo 1 de su artículo No. 26, declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”⁴³⁵, esta realidad no se observa hoy en nuestra sociedad.

De igual manera la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), establece que son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a corto, mediano o largo plazo y que en la interacción con el medio encuentra diversas barreras que limitan o impiden su participación social en igualdad de condiciones. Asimismo, refiere que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas. También establece en su artículo No. 24 que los Estados adscritos a esta convención, tienen que diseñar la forma de considerar la inclusión educativa que acompañe de por vida los individuos y en todas las etapas educativas.

Por otra parte, el informe publicado por la UNESCO⁴³⁶ (citado en División de Educación Superior del Ministerio de Educación de la República de Chile) para dar seguimiento a la educación en el mundo, incorpora el concepto de desarrollo social inclusivo, “señalándolo como un desafío que invita a las naciones a cuestionarse respecto a marginación, las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos

⁴³⁴ Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. 11 de agosto 2011. 2011

⁴³⁵ Organización de las Naciones Unidas ONU. Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos. París. 1948.

⁴³⁶ Ministerio de Educación Chile. *Bases para la construcción de una política inclusiva en Educación Superior* (Santiago: MINEDUC, 2017).

vulnerables. Cambiando las prácticas discriminatorias arraigadas en la sociedad e impulsando actitudes y valores que favorezcan el anhelado “desarrollo social inclusivo”⁴³⁷.

Así también, la ley 20.422, en su artículo No. 39, señala que las universidades tienen que tener mecanismos que favorezcan el acceso a la gente con discapacidad, además de realizar adecuaciones a recursos educativos a las estrategias de enseñanza aprendizaje para que de esa forma puedan avanzar en sus respectivas carreras profesionales.

El artículo No. 42 de esta ley, indica “Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean Sordas, ciegas o Sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”⁴³⁸.

Todas estas iniciativas se enmarcan en dirección a generar y asegurar los cambios sociales y políticos que posibiliten avanzar hacia una sociedad más inclusiva, fortaleciendo el cumplimiento de los derechos humanos universales, que hoy sólo se observan claramente a nivel legislativo, pero no así en la realidad vivida por los estudiantes que cursan estudios en los diversos niveles educativos y requieren el respeto y oportunidades aquí expresadas.

Desde allí, se ha logrado visualizar en Chile, hace alrededor de 20 años, un sin fin de políticas públicas orientadas hacia un enfoque integrador de las personas con discapacidad en la sociedad, siguiendo los lineamientos de la “Ley de Integración de personas con discapacidad” N°19.284⁴³⁹, la cual establece normas y condiciones que permiten la integración de las personas con discapacidad y velar por el pleno ejercicio de derechos constitucionales y leyes que reconocen a todas las personas. Posteriormente, el año 2010, se aprueba la ley que establece “normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” N° 20.422, modificando la Ley mencionada anteriormente para acercarse a un paradigma inclusivo, la cual dispone como objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con el fin de obtener una plena inclusión social, eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad de la persona, respetando las diferencias y el derecho de todos para acceder a la educación y su desarrollo pleno.

Así también, en el año 2012, se dicta la Ley N° 20.609⁴⁴⁰, la que establece medidas contra la discriminación obligando a las instituciones y ciudadanos a respetar los derechos de las personas sin importar su condición socioeconómica, opinión política o ideología, religiosa, física, sexual, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

En este contexto, el Índice para la Inclusión⁴⁴¹ plantea la necesidad impulsar en las instituciones educativas un enfoque orientado a mejorar la participación de todas las personas que se vean involucrados en un centro educativo. A su vez, también son relevantes los procesos reflexivos que genera la comunidad educativa en torno a los paradigmas, las prácticas y valores que favorecen la inclusión.

Por un lado se menciona la creación de una cultura inclusiva, en la cual todos los agentes educativos se sientan valorados y respetados, siendo partícipes activos de la comunidad educativa, esto dará paso a la creación de políticas inclusivas, las que permitirán diseñar un cambio curricular en el centro educativo, de

⁴³⁷ Ministerio de Educación Chile. *Bases para la construcción de una política inclusiva...*

⁴³⁸ Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero 2010 Santiago. 2010.

⁴³⁹ Ley N° 19.284. Establece Normas para la plena integración de personas con Discapacidad. 5 de enero 1994.

⁴⁴⁰ Ley 20.609. Establece Medidas contra la discriminación 12 de julio 2012.

⁴⁴¹ T. Booth; M. Ainscow & D. Kingston, *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (Salamanca: INICO, 2006).

manera que se planteen metas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y las prácticas inclusivas en la cultura escolar. Dichas prácticas deben promover la participación de cada uno de los alumnos dentro de la sala de clases, entendiendo las diferencias y necesidades como un recurso para diversificar las estrategias en el aula y proponer experiencias de aprendizaje en donde todos sean protagonistas.⁴⁴²

En consecuencia, para desarrollarlo en la educación chilena, se han impulsado nuevas políticas que apuntan a promover y respetar la diversidad, en base a la “Ley de Inclusión escolar” N° 20.845⁴⁴³, que se orienta a entregar educación de calidad, regulando la selección de los estudiantes y asumiendo la diversidad existente dentro de la unidad educativa. Además, en la actualidad, se incorporan lineamientos que plasman la importancia de la diversificación en el aula y del desarrollo de estrategias que permitan responder a las necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, establecidas en el Decreto N° 83 sobre la diversificación de la enseñanza⁴⁴⁴.

A nivel de educación universitaria, desde la División de Educación Superior⁴⁴⁵ se ha incentivado la generación de prácticas inclusivas a través de fondos concursables, impulsando proyectos enfocados a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. De acuerdo con lo expresado a través de la misma entidad dependiente del Ministerio de Educación a través del informe, “Bases para la Construcción de una política Inclusiva en Educación Superior”, sin embargo, a pesar de que se ha avanzado en iniciativas que son importantes asociadas a esta temática, aún falta un largo camino que recorrer para lograr una política inclusiva en el ámbito educativo. Aún, cuando a nivel de orientaciones de políticas se ha incluido un enfoque inclusivo y desarrollado iniciativas importantes referidas a este enfoque, falta aún mucho por avanzar, en prácticas docentes que reflejen realmente el nuevo marco educativo.

De acuerdo con lo planteado por Tenorio y Ramírez-Burgos⁴⁴⁶, a través de su estudio sobre “Experiencia de inclusión en Educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial”, se evidencia que la falta de reglamentación clara y específica para la implementación de lo establecido por ley en las instituciones de educación Superior no concuerda con el artículo No. de la ley 20.422 que trata de los mecanismos que facilitan el acceso, adaptación de materiales de estudio y medios de enseñanza que permitan que personas en situación de discapacidad puedan cursar las diferentes carreras.

En la investigación realizada por Zárate-Rueda, Díaz-Orozco, y Ortiz-Guzmán,⁴⁴⁷ se expone que es vital que los cuerpos docentes desarrollen estrategias educativas y pedagógicas inclusivas, en las cuales el objetivo de cada programa académico deberá equiparar las oportunidades mediante la flexibilización de dinámicas de clase y evaluación. Además de evidenciar el rol fundamental de las universidades en descubrir específicamente y desde la perspectiva de los actores, cuáles son las acciones necesarias en el ámbito educativo para avanzar hacia la inclusión de personas con discapacidad.

⁴⁴² T. Booth; M. Ainscow & D. Kingston, *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego...*

⁴⁴³ Ley 20.845. De Inclusión Escolar que regula la Admisión de los y las estudiantes, elimina el Financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo 2015.

⁴⁴⁴ Ministerio de Educación Chile, Decreto Exento N° 83/2015. Criterios y Orientaciones de las Adecuaciones Curriculares (Santiago: MINEDUC, 2015).

⁴⁴⁵ Ministerio de Educación Chile, *Bases para la construcción de una política inclusiva...*

⁴⁴⁶ S. Tenorio & M. Ramírez-Burgos, “Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial”, *Educación y Educadores* Vol: 19 núm. 1 (2016): 9-28.

⁴⁴⁷ R. Zárate-Rueda; S. P. Díaz-Orozco & L. Ortiz-Guzmán, “Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas”, *Revista Electrónica Educare*, Vol: 21 núm. 3 (2017): 289-312.

Por eso se necesita de estrategias reales y significativas que apoyen a estos estudiantes. Con la incorporación de políticas que ahora establecen la modalidad de admisión especial, para el ingreso de estudiantes que presentan situación de discapacidad, las universidades se han visto obligadas a crear programas de apoyo para estos estudiantes. De hecho, desde el año 2017 ha habido un aumento de estudiantes con situación de discapacidad que ingresa a la universidad.

Algunos de estos programas cuentan con intérpretes en lengua de señas chilena, por ejemplo, para estudiantes sordos, brindan apoyo en la totalidad de las actividades curriculares, semanal a nivel pedagógico, proporcionado por profesora diferencial especialista, en horas fuera del aula y acompañamiento a nivel metodológico a los docentes con sus estudiantes entre otros.

ALGUNOS AVANCES EN CHILE EN EL CONTEXTO LEGISLATIVO

A nivel de directrices asociadas a la educación Superior en el país, la ley 20.422 la cual “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”, que en su párrafo 2, artículo No. 39 define que “el Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Por su parte, los Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular, son un avance país y se sustentan en la Ley General de Educación N° 20.370/2009⁴⁴⁸, en su artículo N° 3 que señala que la educación tiene que asegurarse de que todos los estudiantes independientemente de su condición o circunstancia en la vida, logren los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se establecen en la ley. Esta misma ley menciona que los alumnos poseen el derecho, en el caso de tener necesidades educativas especiales, a la no discriminación arbitraria, a estudiar en un ambiente de respeto, a entregar su opinión libremente y a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes. Por lo tanto, las acciones pedagógicas que se toman al interior de las comunidades educativas deben considerar la integralidad del estudiante tanto para sus procesos de aprendizaje como para los evaluativos.

Dentro de los criterios para detectar políticas e iniciativas inclusivas se proponen para la selección de buenas prácticas educativas en Universidades Estatales las siguientes:

- a. Consistencia entre el enfoque declarado nivel institucional y la aplicación de las políticas e iniciativas inclusivas.
- b. Adecuación de la política y/o iniciativa inclusiva en el contexto institucional en que se implementa.
- c. Adaptabilidad y pertinencia de la población.
- d. Estrategias metodológicas orientadas por criterios de inclusión, incluyendo el enfoque de aplicación respecto los componentes centrales de las políticas y prácticas introducidas como lo son la formación al enfoque inclusivo en cuanto a los académicos, oportunidades de formación a todos los actores del proceso inclusivo, incluyendo a estudiantes y promoviendo un clima de respeto y tolerancia entre cada uno de ellos. Materiales educativos pertinentes y adecuados a la población y en uso por todos los participantes del proceso.
- e. Uso y acceso a la tecnología de información y comunicación tics que facilite la inclusión
- f. Evaluación confiable, válida y pertinente el registro de los estudiantes para facilitar la inclusión.

⁴⁴⁸ Ley 20.370. Ley General de Educación. Santiago. 17 de agosto 2009.

g. Visión estratégica la gestión de la política con iniciativa inclusiva⁴⁴⁹.

Las iniciativas anteriormente expuestas nos enmarcan en la dirección que en el contexto nacional se nos presentan como avances normativos y desafíos para su implementación, caminos en los que aún estamos partiendo no sólo a nivel educativo sino también en el ámbito social, formación integral, valórica, como parte de la conformación de los educandos y sus familias. Incentivando a las Universidades del Estado a gestionar cambios que impacten no solo en cuanto a recursos y servicios ofrecidos sino en la creación de culturas inclusivas, es decir cambios en las actitudes y valores en la convivencia.

No debemos olvidar que una de las líneas que abarca, la inclusión educativa, es la que considera a estudiantes en situación de discapacidad a través de su acceso a la Educación Superior.

La persona en situación de discapacidad es vista como: “aquellas personas que, en relación con sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales, ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa a la sociedad”⁴⁵⁰.

Desde el año 2011, el MINEDUC, ha impulsado la inclusión de alumnos y alumnas en situación de discapacidad a la Educación Terciaria a través de del apoyo al trabajo desarrollado por diversas instancias de trabajo colaborativo como la Red de Educación superior inclusiva, Red de Universidades estatales por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, Red Metropolitana Educación Superior Inclusiva, coordinando mesas de trabajo para sistematizar experiencias relevantes.

Al respecto, la División de Educación Superior (2018) declara que el desafío de inclusión en Educación Superior en Chile es avanzar hacia instituciones que se constituyan en espacios de desarrollo social inclusivo, derribando barreras tangibles y no tangibles, con la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, para hacer efectiva la igualdad oportunidades en educación, favorecer una formación de calidad y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por eso, desde el año 2011, el Ministerio de Educación ha impulsado el proceso de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior a través de incentivar la constitución y apoyar el trabajo realizado por diversas instancias de trabajo colaborativo como la Red de Educación Superior Inclusiva, Red de Universidades Estatales por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad, Red Metropolitana Educación Superior Inclusiva, coordinando mesas de trabajo para sistematizar experiencias relevantes.

La inclusión considera hacer viable el ingreso, progreso, rendimiento de cada alumnos y alumnas, sacando los obstáculos que hagan imposible su participación efectiva. La diversidad como condición de inclusión no sólo abarca los aspectos socioeconómicos sino también condiciones asociadas a permanencia étnica y cultural; discapacidad; género, diversidad sexual entre otras⁴⁵¹.

Por lo anteriormente expuesto, el enfoque de inclusión en educación ha cobrado relevancia como un concepto basado en el derecho a la educación de todas las personas a lo largo de las diversas etapas de la vida. Respaldándose en la necesidad de crear sociedades

⁴⁴⁹ Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, Prueba criterios de valoración para la acreditación de carreras profesionales, carrera profesional con licenciatura y programa de licenciatura. Santiago. 2015; Ley 20.129. Establece un sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Santiago. 2006; Ley 20.370. Ley General de Educación... y Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas...

⁴⁵⁰ Ministerio de Educación Chile. Bases para la construcción de una política inclusiva...

⁴⁵¹ Ministerio de Educación Chile. Bases para la construcción de una política inclusiva...

democráticas que entreguen a la gente la oportunidad de desarrollar sus talentos, tomando en consideración que los gobiernos tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todos y todas, con miras a un futuro sostenible⁴⁵².

González⁴⁵³, plantea que de acuerdo a las iniciativas impulsadas a nivel gubernamental se debe dejar de pensar en los estudiantes en situación de discapacidad como los excluidos, sino que debemos buscar el diálogo entre Educación Superior y situación de discapacidad únicamente desde esta concepción, ya que ambos se potencian en el interior de una estructura social, ya que la persona en situación de discapacidad vivirá la experiencia y podrá apoyar su propio proceso inclusivo desde la retroalimentación constante, identificando modelos, necesidades y mejoras en un paso activo que puede permanentemente potenciar a estudiantes y mejorar el aprendizaje.

El desafío en este ámbito es lograr responder a las necesidades de los estudiantes en su diversidad, a través de la sensibilización, difusión y capacitación de todos los miembros de la comunidad universitaria, gestionar la infraestructura, garantizar el acceso, estructurar una oferta extra curricular que garantice el acceso de los estudiantes con discapacidad, disponer de recursos tecnológicos específicos de acuerdo al tipo de discapacidad, crear mecanismos de adecuación curricular de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, implementar un programa de egreso de la universidad e ingreso a la vida laboral para avanzar en la inclusión de la equidad en las universidades, deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan orientar, asesorar, monitorear y promover la culminación de las metas propuestas, contando con el apoyo de especialistas, materiales, recursos, entre otros. que aborden lo académico, social y económico para lograr el ingreso, progreso y culminación de estudiantes en situación de discapacidad en su paso por la universidad.⁴⁵⁴

González⁴⁵⁵, señala que para llevar a cabo el proceso inclusivo en el interior de las universidades es fundamental el contar en cada institución de educación superior un programa de formación para el profesorado en materia de inclusión y estrategias para llevarla a cabo, que permee todos los estamentos, donde existan sistemas de acompañamiento y espacios de co-construcción para estudiantes en situación de discapacidad.

Según investigaciones realizadas en Chile, como “La inclusión en la Educación Superior: desde la voz de estudiantes chilenos con Discapacidad”⁴⁵⁶ podemos constatar la relevancia que proporcionan sus conclusiones, sobre lo indispensable de lograr que los docentes universitarios puedan reconocer el significado que tienen sus prácticas en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad en educación superior. Proponiendo una estrategia de formación dirigida a los docentes de educación Superior basada en la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por lo cual, es fundamental para las instituciones desarrollar protocolos, estrategias y metodologías que de forma sistemática propicien la formación del profesorado en este ámbito, ya que sus fundamentos y principios favorecen la igualdad de oportunidades y garantizan apoyos significativos para la construcción de conocimiento de “todos” los estudiantes.

⁴⁵² Ministerio de Educación Chile. Bases para la construcción de una política inclusiva...

⁴⁵³ A. O. González, “Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI”, Docencia, Investigación e innovación, Vol: 3 núm 2 (2014): 65-85.

⁴⁵⁴ R. Lissi; S. Zuzulich; M. Salinas; C. Achiardi; A. Hojas & N. Pedrals, “Discapacidad en Contextos Universitarios: Experiencia del Plane UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile”, *Calidad en la Educación*, núm. 30 (2009): 306-324.

⁴⁵⁵ A. O. González, “Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior...”

⁴⁵⁶ M. Salinas; M. Lissi; D. Medrano & A. Hojas, “La Inclusión en Educación Superior: desde la voz de Estudiantes Chilenos con Discapacidad”, *Revista Iberoamericana de educación*, Vol: 63 (2013): 77-98.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Las prácticas pedagógicas se realizan en la interacción social entre un sujeto mediador (sujeto pedagógico) con otro (sujeto educando), surgen de acciones educativas complejas orientadas al cumplimiento de unos objetivos establecidos por el primero. Requieren de estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades dentro y fuera del aula de clases: modelo flexible de enseñanza y evaluación de aprendizajes, así como rutas de atención y apoyo que promuevan la retención en la Universidad y culminación de manera exitosa⁴⁵⁷.

La práctica educativa la ejerce una institución que planifica, organiza y fortalece el proceso educativo con el ánimo de transformarse en la práctica efectiva y coherente con los propósitos universitarios. Su rol es claro al estar relacionado con las estructuras sociales, con la academia, con sus planes, programas, teorías, acciones y con el contexto social en el que se desenvuelve como praxis deliberada, persigue fines explícitos, por tanto, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teórico-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”⁴⁵⁸.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Existiendo hoy diversas políticas que buscan promover procesos de inclusión, se reconoce que hay grandes brechas entre las políticas y las prácticas perdiendo el foco muchas veces en lo que realmente se realiza en las aulas y contexto escolar como prácticas inclusivas, por ello, toma relevancia ahondar en lo que se entiende por prácticas pedagógicas inclusivas, si corresponden realmente a acciones que den respuesta a la diversidad y cómo se llevan a cabo en las aulas.

Es difícil entregar una definición de práctica pedagógica inclusiva, ya que aborda muchos componentes, sin embargo, se puede simplificar en que una práctica pedagógica inclusiva, es aquella que va dirigida a todos y todas, que busca responder a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, es un accionar docente basado en valores inclusivos como el respeto y la valoración de las diferencias. En relación con esto, la Guía para la Inclusión Educativa de Booth y Ainscow⁴⁵⁹, plantea que desarrollar prácticas educativas inclusivas, es el reflejo de los valores inclusivos, lo que se enseña y aprende, cómo se enseña y aprende, es decir, es proponer el aprendizaje de manera que se haga sensible a la diversidad de educandos. En otras palabras, son prácticas pedagógicas que alientan a los estudiantes a ser activos, reflexivos y pensadores críticos, que respetan las diferencias, sean de género, etnia, religión, idioma, capacidad, entre otros.

El desenvolvimiento de las prácticas inclusivas necesita que estas sean interiorizadas por todos los docentes, porque o si no las barreras nunca desaparecerán⁴⁶⁰. Es decir, los profesores deben conocer a sus estudiantes y ser conscientes de qué acciones y/o situaciones se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, de manera de corregirlas y transformar su accionar en prácticas pedagógicas inclusivas.

⁴⁵⁷ R. Zárate-Rueda; S. P. Díaz-Orozco & L. Ortiz-Guzmán, “Educación superior inclusiva: Un reto...”

⁴⁵⁸ Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Sao Paulo: Paz e Terra, 2004), 24.

⁴⁵⁹ T. Booth & M. Ainscow, *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Santiago: CSIE-FCF, 2012).

⁴⁶⁰ M. López Melero, “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Innovación educativa*, núm. 21 (2011): 37-54.

Mejorar la calidad y equidad de la escolaridad depende, en gran medida de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, cuya enseñanza sea de calidad para que todos los alumnos obtengan una educación de calidad.

Pareciera que las prácticas pedagógicas inclusivas son fundamentales para lograr la inclusión, las que son el resultado de las políticas, las culturas y los valores, las que se ponen en juego en el quehacer propio del aula. La visión institucional y la de todos los miembros del sistema educativo debe cambiar, sus representaciones deben ampliarse y, junto con ello, las acciones deben abrirse a dar respuesta a la diversidad, respetándose y creyendo firmemente en que todos somos diferentes y que todos tenemos derecho a recibir una educación de calidad.

Existen muchos factores y dimensiones que se interrelacionan al desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, principalmente se evidencian en las relaciones que se construyen para con los estudiantes, la creación de ambientes armoniosos que permitan fluir de manera eficiente las experiencias de aprendizaje que propone el profesor y como el interés permite que los/las estudiantes se involucren en estos procesos entregando retroalimentaciones al profesor, permitiendo un enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo la sensibilidad que alcanza el docente que es consciente de estas prácticas pedagógicas, permite identificar las necesidades de los/las estudiantes con los que convive, otorgándole un sentido mucho más personalizado a la educación, dotando de sinceridad y confianza a los vínculos que se generan entre los participantes principales de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, beneficiándose en gran parte el estudiante debido a que se le deben otorgar diferentes maneras de vivenciar las experiencias, tratando de adecuar la entrega de contenidos de la manera más cómoda para cada sujeto, las cuales están relacionados netamente con los tipos de aprendizaje que se han identificado hasta el día de hoy.

La influencia que puede generar un profesor que sea consciente de las oportunidades que abre el actuar en el aula, permite proponer un espacio de discusión acerca de las experiencias planteadas por el profesor, enriqueciendo los aprendizajes obtenidos, otorgándoles significancia al poseer un punto de vista propio de él/la y para él/la estudiante, del mismo modo estas buenas relaciones que priman en esas interacciones permiten que se genere un ambiente de confianza, que a la vez invita a los estudiantes a sentirse valorados por lo que son y por quienes son, además de identificar al profesor como un ente motivador, evidenciando que disfruta ser parte de su evolución y desarrollo de las experiencias ofrecidas.

BIBLIOGRAFÍA

Booth, T.; Ainscow, M. & Kingston, D. *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: INICO. 2006.

Booth, T. & Ainscow, M. *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF. 2012.

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. *Prueba criterios de valoración para la acreditación de carreras profesionales, carrera profesional con licenciatura y programa de licenciatura*. Santiago. 2015.

Ley 20.129. Establece un sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Santiago. 2006.

Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero 2010 Santiago. 2010.

Ley 20.370. Ley General de Educación. Santiago. 17 de agosto 2009.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra. 2004.

González, A. O. "Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI". *Docencia, Investigación e innovación*, Vol: 3 núm 2 (2014): 65-85.

Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. 11 de agosto 2011. 2011

Ley N° 19.284. Establece Normas para la plena integración de personas con Discapacidad. 5 de enero 1994.

Ley 20.845. De Inclusión Escolar que regula la Admisión de los y las estudiantes, elimina el Financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo 2015.

Ley 20.609. Establece Medidas contra la discriminación 12 de julio 2012.

Lissi, R.; Zuzulich, S.; Salinas, M.; Achiardi, C.; Hojas, A. & Pedrals, N. "Discapacidad en Contextos Universitarios: Experiencia del Píane UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile". *Calidad en la Educación*, núm. 30 (2009): 306-324.

López Melero, M. "Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones". *Innovación educativa*, nú. 21 (2011): 37-54.

Ministerio de Planificación Chile. Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago. 2010.

Ministerio de Educación Chile. Decreto N° 83: *Aprueba Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de Educación General. Santiago: Ministerio de Educación. 2015.

Ministerio de Educación Chile. *Bases para la Construcción de una política Inclusiva en Educación Superior*. Santiago: Mineduc. División de educación Superior. 2017.

Ministerio de Educación Chile. *Bases para la construcción de una política inclusiva en Educación Superior*. Santiago: MINEDUC. 2017.

Ministerio de Educación Chile. Decreto Exento N° 83/2015. Criterios y Orientaciones de las Adecuaciones Curriculares. Santiago: MINEDUC. 2015.

Organización de las Naciones Unidas ONU. Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos. París. 1948.

Salinas, M.; Lissi, M.; Medrano, D. & Hojas, A. "La Inclusión en Educación Superior: desde la voz de Estudiantes Chilenos con Discapacidad". *Revista Iberoamericana de educación*, Vol: 63 (2013): 77-98.

Tenorio, S. & Ramírez-Burgos, M. "Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial". *Educación y Educadores* Vol: 19 núm. 1 (2016): 9-28.

Zárate-Rueda, R.; Díaz-Orozco, S. P. & Ortiz-Guzmán, L. "Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas". *Revista Electrónica Educare*, Vol: 21 núm. 3 (2017): 289-312.

BIODATAS AUTORES

Joan Jordi Muntaner Guasp: Nació en Palma de Mallorca, España. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de las Islas Baleares. Sus investigaciones y trabajos hacen referencia al proceso de inclusión educativa, tanto en las escuelas ordinarias como en el contexto social.

Sebastià Verger Gelabert: Nació en Algaida, España. Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de las Islas Baleares. Sus líneas de investigación se centran en la Pedagogía Hospitalaria y la Atención Temprana

Silvia Bersanelli: Es argentina, Docente de Educación Primaria y Educación Especial. Profesora, Magíster Universitaria en Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Salamanca, España, con estudios de postgrado en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, en Chile. Fue Directora de la Dirección de Educación Inclusiva de la Provincia de La Pampa, Presidenta del Comité de Seguimiento de la Convención Interamericana en Discapacidad de la OEA y Presidenta de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad de la República Argentina.

Pamela Molina: Directora Ejecutiva de la Federación Mundial de Personas Sordas (FMS). Licenciada en Literatura Hispánica de la Universidad de Chile y Master en Ciencias de Discapacidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Illinois en Chicago, USA. Participó en la escritura y aprobación de la Convención de Naciones Unidas por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Fue Especialista en Discapacidad en la Organización de los Estados Americanos, OEA.

Pilar Cobeñas: Miembro de la Asociación Azul, parte del Grupo Artículo 24 por la educación inclusiva. Es docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Es Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP) y desarrolla estudios vinculados a la enseñanza de las matemáticas en aulas inclusivas y a perspectivas feministas de la discapacidad en educación.

Gabriela Santucci: Gabriela Santucci, abogada (UCA Argentina) es coordinadora del Grupo Artículo 24 por la educación inclusiva, coalición de más de 170 organizaciones de la sociedad civil de toda la República Argentina unidas para hacer incidencia en políticas públicas para la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Claudia Leticia Peña Testa: Académica, investigadora. Titular de la Unidad de Atención para las Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: inclusión, discapacidad, derechos humanos. Líder Honoraria Regional de Familias América Latina por Special Olympics, (ONG). Ha colaborado en diversas publicaciones y ha participado como tallerista y conferencista en eventos nacionales e internacionales. Docente desde hace más de 30 años en diferentes niveles educativos.

Patricia Brogna: Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Maestra en Estudios Políticos y Sociales UNAM. Maestra en integración de personas con discapacidad, Universidad de Salamanca, España. Profesora asociada CTC, FCPyS y de la Unidad de Posgrado, UNAM. Coordinadora del Proyecto Derechos Humanos y Discapacidad y del Seminario permanente sobre discapacidad del PUDH, UNAM, desde 2014. Autora de artículos, compiladora, autora y coautora de libros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1.

Rodolfo Cruz Vadillo: Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesor- investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad.

Eliseo Guajardo Ramos: Lleva más de veinte años en el tema de la integración educativa, ahora inclusión educativa. Aplicó dicha política siendo funcionario del Sistema Educativo en México, reorientando el modelo médico al modelo educativo de Educación Especial. Representó a México en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, UNESCO. Es psicólogo y doctor en enseñanza superior, por la Universidad Autónoma de Nuevo León y El Colegio de Morelos. Actualmente, es Profesor investigador y director de la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Tania Matzi Gallegos Vega: Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Especial por la Universidad del Valle de México y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid, se ha desempeñado como docente en educación preescolar, primaria y secundaria. En 2014 formó parte de la Delegación que sustentó el informe inicial de México ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. Impulsora de la educación inclusiva en México, tiene una trayectoria de alrededor de 15 años como servidora pública en educación básica y media superior.

Katherine Exss Cid: Diseñadora Gráfica de la Escuela de Arquitectura y Diseño PUCV; Master of Arts en Diseño de Información por la Universidad de Reading, Reino Unido. Actualmente cursando su doctorado en Arquitectura y Urbanismo en la Universidad del Bío Bío, Chile. Profesora permanente de pregrado y postgrado en la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde investiga en el área de estudio "Forma, Cultura y Tecnología" bajo las líneas de diseño de interacción y experiencia de usuarios. Su participación en el grupo de investigación se ha centrado en estudiar y experimentar con métodos y procesos para la investigación en diseño en contextos accesibles, con adultos con discapacidad intelectual y, por otro lado, en el desarrollo de apoyos tecnológicos con un enfoque de diseño universal.

G. Filippo Dettori: Professor of didactics and special pedagogy at the University of Sassari. His studies focus on teaching methodologies in schools and the inclusion of students with disabilities. He is the main referent and director of the University of Sassari specialization courses and programmes for the training of prospective special education teachers.

Alejandro Gallardo Jaque: Profesor de Biología, Consejero educacional y vocacional, Magíster en Orientación Educativa, Magíster en Desarrollo Personal e Interpersonal. Doctor en Educación (U. de Girona). Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Integrante del Programa Disciplinario de Orientación Educativa. Se desempeña en las áreas de Competencias genéricas en el desempeño docente; Competencias emocionales; Comunicación efectiva, empatía y asertividad; Desarrollo personal y Bienestar docente; Objetivos de Aprendizaje Transversales y Orientación; Gestión de la convivencia escolar.

Alexis Soto Salcedo: Psicólogo, Magíster en Educación, cursando estudios de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas Universidad de Córdoba España, Académico de la Escuela de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Universidad Mayor sede Temuco Chile, miembro del Comité de ética Institucional de la Universidad Mayor, miembro de la red internacional de suicidiología y par evaluador de la comisión nacional de acreditación de pregrado. Líneas de investigación en Bienestar Psicológico, ética y salud adolescente.

Alex Véliz Burgos: Doctor en Psicología por la Universidad del País Vasco. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos, Chile. Jefe del Programa de Magíster en Salud Colectiva. Sus áreas de interés son los estudios multidisciplinares del bienestar humano y la salud colectiva. Autor de más de 40 artículos científicos y capítulos de libros. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran los siguientes artículos: "Perfil de valores de estudiantes de carreras de salud del sur de Chile" (2017), "Un mundo, una salud: una propuesta de incorporación en la formación de pregrado en carreras de salud del sur de Chile" (2018), "Democracia, gobernanza y conductas éticas: ejes transversales en la formación" (2018), "Lo individual versus lo comunitario en tiempos de crisis sanitaria" (2020). Es editor de *Revista Inclusiones* perteneciente a la Editorial Cuadernos de Sofía.

Dario Ianes: Profesor ordinario en Pedagogía Especial y de la Inclusión en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Libre de Bolzano. Ha publicado numerosos trabajos teóricos y de investigación sobre diferentes temas relacionados con el ámbito de la inclusión escolar, con especial atención a la individualización para alumnos con discapacidad. Es co-fundador del Centro de Estudios Erickson de Trento, para el que se encarga de algunas colecciones y coordina el trabajo de revistas de sector.

Silvia Dell'Anna: Investigadora en Pedagogía de la Inclusión en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Libre de Bolzano y se ocupa de modelos y sistemas de evaluación de la calidad de la inclusión escolar y de síntesis de investigación sobre diferentes temas del sector.

Manuela Garau: archivista de la Fundación "Mons. Giovannino Pinna" (Italia), es asistente de investigación en Historia de la pedagogía en la Universidad de Sassari para la cual participa en la realización del Proyecto de Interés Nacional Relevante (PRIN 2017) por el título "Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)". Es autora de una cincuentena de ensayos de historia y archivística y redactora de la revista científica *Ammentu. Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe*.

Claudia Huaiquién Billeke: Psicopedagoga (Universidad de Los Lagos, Chile). Diplomado en Filosofía y Estética (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Licenciado en Educación (Universidad de La Frontera, Chile). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile). Magister en Psicología (Universidad de La Frontera; Chile). Directora Centro de Evaluación y Estimulación Temprana Universitario (CEETU-UCT).

Natalia Rojas Mena: Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial especialista en Trastornos en Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, especializada en temas inclusión educativa y Diseño Universal del aprendizaje. Docente Universitaria, investigadora y especialista en temáticas de inclusión, desde donde ha trabajado desde Formación inicial, inclusión de estudiantes en Educación Superior, aula regular y especial, así como asesoría y gestión de implementación de políticas públicas.

Maritza Roa Sellado: Profesora de Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Adventista de Chile, Licenciada en Educación, Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente terminando estudios de Doctorado en Educación con mención en Currículo y Docencia. Académica de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UNACH y Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile.

Editorial Cuadernos de Sofía

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL



Aportes a la

INCLUSIÓN educativa

Trayectorias y perspectivas

*Homenaje a la
obra de MEL AINSCOW*

La obra de Mel Ainscow es un reflejo de los cambios conceptuales, políticos, sociales y culturales sobre la educación en cuanto sistema que produce y reproduce la exclusión y desigualdad. En los más de treinta años en los que Ainscow ha dialogado, a partir de su producción teórica y su práctica, con actores locales, nacionales e internacionales, sus aportes y reflexiones se ven plasmadas en artículos, informes y referencias que dan cuenta de esas ideas transformadas en resultado de acciones institucionales o de aula. La escala multinivel desde la cual voces de diferentes países interactúan con las propuestas multifacéticas del autor da cuenta de esta polifonía rizomática que se interpreta y reinterpreta mutuamente ya desde la experiencia de un docente en India, ya desde el impacto en un documento de Naciones Unidas.

Patricia Brogna

Mel Ainscow, es Doctor y Profesor de la Universidad de Manchester, en Reino Unido, quien se destaca por el conocimiento y perspectiva internacional de la realidad educativa, ha estado trabajando en muchos países de habla hispana analizando sistemas educativos para avanzar hacia mejores prácticas inclusivas. Mel Ainscow afirma en sus conferencias: "Todos tenemos y necesitamos apoyos." Y, resalta que la educación para todos es un compromiso de la mayoría de los países del mundo, quienes asumen este desafío reflejado en conferencias y documentos donde se le presiona constantemente a los estados para que inviertan en educación. En las reflexiones de Ainscow hemos escuchado que existen aproximadamente 60 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela. Por lo que esta es una primera preocupación por la que la sociedad en su conjunto debe hacerse cargo a través de sus estados y líderes. Ainscow dedica su tiempo para comprometer a los diferentes actores por la inclusión desde la educación para todos y avanzar hacia el nuevo marco de acción teniendo como horizonte el año 2030 que sigue con la inclusión y equidad.

Claudia Leticia Peña Testa
Martino Contu
Claudia Huaquián Billeke

ISBN: 978-956-9817-46-5



9 789569 817465

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL



Universidad Nacional
Amazonia de México

