

Aulas inclusivas

Experiencias prácticas

María Eugenia Pérez, Madrid, Alfaomega/Altaria Editorial, 2018

Elveri Figueroa Escudero*

La inclusión¹ es un constructo teórico que se ha desarrollado con mayor profundidad desde las dos últimas décadas del siglo XX, y especialmente durante los 19 años que han transcurrido del siglo XXI. Su objetivo es atender las necesidades de la comunidad vulnerable: mujeres, indígenas (minorías étnicas), niños en las calles, personas adultas mayores, inmigrantes, personas con necesidades educativas especiales (NEE), personas con discapacidad y otros grupos maltratados. La vulnerabilidad humana ha significado exclusión, sencillamente porque nuestra raza, color de piel y apariencia física es diferente. Distinguimos tres modelos analíticos deficitarios o deudores: exclusión, segregación e integración, que refieren a tratos injustos que generan desigualdades en derechos y oportunidades.

Existen agencias internacionales y mexicanas orientadas a atender las desventajas o dificultades individuales de las personas que forman parte de los grupos vulnerables, y que han definido políticas y prácticas que brindan oportunidades para su participación real. Estos organismos han diseñado un marco normativo para la inclusión, conformado por derechos, declaraciones, directrices, leyes y planes nacionales de desarrollo en los que se sostiene que todas las personas pueden participar en la sociedad y tomar sus propias decisiones. Conviene detenerse aquí un momento a fin de señalar que, desde la Antigüedad clásica y medieval, y hasta nuestros días, no ha sido posible considerar la participación de todas las personas. En el contexto educativo el proceso ha resultado difícil, complejo y francamente deficiente, dados los obstáculos y retos que dificultan que los estudiantes asistan, permanezcan y egresen en los centros educativos, incluso a pesar de que, en muchos centros educativos, se promueve y trabaja la pedagogía inclusiva basada en el desarrollo axiológico.

El libro *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* fue pensado por su autora, la psicóloga María Eugenia Pérez, para la atención de las necesidades educativas especiales del colectivo con discapacidad. El texto invita a investigar sobre el proceso de inclusión, debido a que la vasta literatura sobre esta temática es sumamente teórica; el valor principal de esta obra es la experiencia empírica en el manejo de propuestas y proyectos escolares, desde el enfoque de la inclusión.

* Profesor de la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH) (México). Maestro en Educación y estudiante de Doctorado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (México). CE: elveri.figueroa@gm.com

¹ Esta reseña está dedicada al niño Lisandro Itzeder Figueroa Escudero.

La autora se pregunta: ¿cuál es la forma de construir inclusión? El texto está dividido en cinco apartados: Introducción; Atención a la diversidad; Educación y escuela inclusiva; Claves para la inclusión; y La sociedad diversa. Asimismo, considera las Experiencias prácticas inclusivas en nueve asignaturas.

En la “Introducción” se señala que, desde la primaria hasta la universidad, el desarrollo de la inclusión ha sido gradual y ha enfrentado dificultades y retos, provocados, básicamente, por aspectos políticos, legislativos y sociales. Desde su experiencia docente de casi cuatro décadas, desarrolladas en el nivel primaria, en un centro de educación especial y en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Ítaca de Tomares, la autora se pregunta: “al día de hoy, la inclusión ¿es un reto?, ¿un sueño, un deseo?, ¿un camino por recorrer?, ¿una realidad?, ¿una meta?, ¿una utopía?” (p. 13). La meta es una sociedad diversa, que se identifique por fomentar, valorar y aceptar a cada persona con sus diferencias. El trabajo de los docentes, tutores, personal administrativo, estudiantes y familias para transitar de la inclusión educativa a la inclusión social es bastante laborioso, dado que se debe “construir un nuevo pensamiento y sentimiento educativo” (p. 15).

El capítulo II, sobre la “Atención a la diversidad”, especifica que en el campo de la educación han existido tres modelos deficitarios o deudores: exclusión, segregación e integración educativa. La inclusión (modelo relacionado con las bases de los derechos humanos y aceptado actualmente) ha evolucionado y se define por los tratos que se les dan a las personas, y por las características de vulnerabilidad que poseen.

En la Antigüedad, durante el modelo de *exclusión*, a las personas con discapacidad se les mataba. La religión influyó mucho en estas ideas. A esta población no se le permitía que estuviera en contacto con el resto para no contaminar. Las alteraciones de la normalidad eran motivo de vergüenza, por eso, no se les educaba. El siguiente modelo fue el de *segregación escolar*, que generó desigualdades y afectó la trayectoria escolar de los estudiantes (Horcas, 2013). En el tercer modelo, el *integrador*, el estudiante es educado en su propio contexto social. Es decir, se le permite una participación restringida (UNESCO, 2000). A lo anterior debe añadirse, siguiendo a Echeita (2014), que en estos tres modelos deficitarios ha existido intolerancia, discriminación y exclusión.

De esta circunstancia nace el hecho de recordar la frase del actor y escritor Benjamín Snow, quien tiene trastornos de parálisis cerebral: “La discapacidad es natural. Debemos dejar de creer que las discapacidades hacen que una persona deje de hacer algo. Tener una discapacidad no me impide hacer cualquier cosa”.

Los modelos descritos dieron paso a lo que en la actualidad es el modelo de la inclusión, y al término de “diversidad funcional” para referirse a las personas con discapacidad. Esta noción implica un trato social encomiador, no ofensivo, como sí lo son “subnormal”, “minusválido”, “disminuido” o “retrasado”, por mencionar algunos.

La pedagogía de la diversidad y de la inclusión, señala la autora de este libro, están centradas en los principios culturales, sociales y biológicos. Este tipo de pedagogía debe asegurar el desarrollo de la ética, la autonomía, la equidad, la igualdad, la solidaridad, la cooperación y otros aspectos axiológicos. Es necesario también que participen los docentes, estudiantes, familias y comunidades, con el objetivo de generar prácticas institucionales inclusivas o incluyentes. En los centros educativos debe practicarse la diversidad sin barreras. Las interrogantes básicas que podemos plantearnos son: ¿cómo asegurarnos de acoger en las aulas, las diferencias culturales de los estudiantes? Y ¿qué actitud personal y profesional mantener para el desarrollo de la inclusión en las aulas?

En el capítulo III: “Educación y escuela inclusiva”, la autora se pregunta: “¿cuál es el modelo de tu escuela?, ¿qué propuestas educativas tiene la educación del siglo XXI para que la escuela sea inclusiva?, ¿qué propuestas metodológicas emplea para favorecer la inclusión?” (p. 51). Su respuesta es clara y argumentada con su experiencia personal y profesional: la educación para todos (EPT) es el tipo de escuela inclusiva que se necesita. La filosofía de la escuela ha de ser una formación de calidad, innovadora y con equidad, que asegure la formación de competencias y el desarrollo de valores (autonomía, libertad y respeto). No obstante, construir la educación inclusiva es un proceso complejo y difícil de realizar que exige la participación de la sociedad, dado que aún están presentes ciertas prácticas de exclusión, intolerancia, discriminación, limitación y competencia, y se restringe la presencia, participación y egreso de los estudiantes. Recordemos que las propuestas educativas y metodológicas de las escuelas inclusivas, centradas en la solución de problemáticas reales y en retos, se basan en la atención a la diversidad “a través, entre, en, con, de, por, para y desde los alumnos, compañeros, familias y sociedad” (p. 52).

Para la puesta en práctica de las propuestas educativas y metodológicas se requiere que el docente participe en la dinámica de su escuela; es decir, es necesario trabajar y responsabilizarse con las familias, con el equipo de directivos escolares, con otros docentes y, por supuesto, con los estudiantes. En este sentido, preguntémosnos: si soy un docente que labora en escuelas que no son inclusivas, ¿qué tan dispuesto estoy para trabajar por el modelo de escuela inclusiva?, ¿estoy dispuesto a aceptar el cambio y una nueva forma de planeación didáctica para abrir la escuela a la vida de los estudiantes?, ¿a colaborar en el ajuste curricular? Para esta planeación didáctica es necesario conocer los rasgos esenciales de la diversidad del grupo con el que se trabajará cada año escolar y, a partir de ahí, ajustar las tareas, con el propósito de que todos los estudiantes estén en posibilidad de desarrollar sus potencialidades. Echeita (2013: 110) afirma: “que tu aula y tu centro sea el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que persigues”.

En el capítulo 4, “Claves para la inclusión”, se abordan las variables que contribuyen a que la inclusión sea real en el contexto social en el que participamos. El texto está organizado en cuatro notas fundamentales

para la inclusión: a) el diseño universal para el aprendizaje (DUA) o *universal design for learning* (UDL); b) inteligencias múltiples; c) educación emocional; y d) enseñanza para la comprensión (EpC).

El DUA se basa en tres principios para las ciencias del aprendizaje: el *qué*, el *cómo* y el *por qué* del aprendizaje. Primero se consideran las potencialidades y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles medios de representación que les permitan comprender la información que se analiza. Luego, en la escuela, se potencian todas las formas y estilos para aprender de los estudiantes, con la finalidad de que expresen sus conocimientos previos. Por último, se promueve el esfuerzo por aprender, la motivación y los intereses de los estudiantes para lograr los aprendizajes.

La segunda nota, las inteligencias múltiples, son lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-motriz o corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista; sirven para diseñar productos y ayudan en la resolución de problemas que son importantes en el ámbito cultural.

La tercera nota recuerda el compañerismo, ya que se trata de la educación emocional o sentimental. En las aulas inclusivas, ¿en qué medida están presentes el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría o la tristeza en nuestros estudiantes? Los estudiantes pueden expresar emociones positivas, negativas o neutras; el trabajo en las escuelas es gestionar el desarrollo de las emociones positivas, a fin de que influyan en el estado de ánimo y conducta para la buena educación.

La cuarta y última nota se refiere al enfoque pedagógico de la EpC, que sirve como guía al profesor. Se mencionan cuatro aspectos para lograr los aprendizajes: a) *tópicos generativos*: el estudiante relaciona los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, y con sus intereses y vivencias; b) *metas de comprensión*: se desarrollan en un tiempo escolar (bimestre, trimestre, cuatrimestre, semestre o año), según sea la dosificación educativa por objetivo de aprendizaje; c) *desempeños de comprensión*: consisten en la reflexión que el aprendiz debe realizar de las tareas escolares que realiza; y d) *valoración continua*: el alumno observa las dificultades en la realización de un proceso, proyecto o tarea escolar, identifica sus errores y los corrige para mejorar los niveles de reflexión y comprensión.

El producto esencial de las inteligencias múltiples, la educación emocional, la EpC y los principios para el aprendizaje, definen la ecuación: inclusión + diversidad = valoración de la diversidad, por la singularidad de la persona. Del mismo modo, la inclusión y la diversidad brindan otras oportunidades y beneficios que se expresan a través de: a) claves organizativas; b) claves del proceso enseñanza-aprendizaje; c) evaluación inclusiva; y d) formación permanente.

Las *claves organizativas* en cada centro educativo están centradas en el currículo educativo, que debe acoger favorablemente —o satisfacer— la diversidad. La autora de la obra que se comenta sugiere que se consideren los contenidos que se impartirán en las asignaturas obligatorias, opcionales y optativas y las bases metodológicas que se aplicarán

en cada situación didáctica; así mismo, llama la atención en los rasgos de autonomía en los centros educativos y en la formación del personal docente para el desarrollo de la docencia compartida; y reflexiona sobre la participación de las familias. La lectura de este libro nos hace preguntarnos: ¿cómo ejerce la familia, como agente educativo, su responsabilidad educativa?

En relación con las *claves del proceso enseñanza-aprendizaje*, el contexto educativo debe estar en relación con la sociedad, con el fin de diseñar y gestionar propuestas que aseguren el cumplimiento del derecho de las personas a la educación. Esto evoca dos cambios: a) en la forma de pensar y actuar en las personas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y b) en las metodologías para una educación con calidad y equidad.

La *evaluación inclusiva*, por su parte, es un proceso que valora el desempeño académico de los estudiantes. No se trata solamente de una evaluación formativa, sino de autoevaluación y coevaluación, procesos que fomentan la participación estudiantil y permiten una evaluación objetiva de las tareas, los procesos, los trabajos y los productos. “En la evaluación equitativa se tiene en cuenta siempre la diversidad y heterogeneidad del alumnado” (p. 259), y se utilizan diversos instrumentos, ajustados a sus potencialidades. Otro aspecto que se aclara y detalla sobre la evaluación inclusiva es el relativo a los programas, aplicaciones y herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La *formación permanente* del profesor debe dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en cualquier centro educativo convencional. La autora especifica que “un buen profesor tiene la misma pasión por enseñar que por aprender” (p. 303).

En el capítulo 5: “La sociedad diversa”, se indica que para atender las problemáticas sociales se deben de realizar intervenciones generales y definitivas que atiendan todas las causas sociales que impiden la aceptación de la diversidad y contribuyan a erradicar la intolerancia, la desigualdad y la exclusión. La responsabilidad de la educación es el aprendizaje de valores para transitar del *yo* al *nuestro*; y del *mi*, al *nuestro*, para evitar reproducir las barreras sociales que obstaculizan la inclusión. El trabajo se reparte para lograr la igualdad y equidad en el seno de sociedades diversas. Los profesores, los estudiantes, las familias, las asociaciones, instituciones, federaciones o colectivos, la escuela y la sociedad, tenemos el compromiso y deber de practicar la pedagogía de la diversidad.

La participación educativa de las familias es importante para asumir que son “nuestros hijos”, “nuestra escuela” y, efectivamente, “nuestra sociedad diversa”. Desde “nosotros”, las asociaciones, instituciones, federaciones o colectivos han de responsabilizarse en el diseño y gestión de propuestas y proyectos para el bienestar común. Escuela y sociedad construyen solidaridad, equidad, justicia y cooperatividad como valores en el interior de las personas.

La autora de *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* se plantea: ¿cómo evitar que el personal académico sea excluyente?, y ¿cuánto aportamos con “nuestra” forma de pensar y actuar, a que “nuestra” sociedad actual sea inclusiva e incluyente?

Las “Experiencias prácticas en aulas inclusivas” se explican en siete asignaturas: en Sociales, para mencionar un ejemplo, los estudiantes de primer y segundo año de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) analizaron en equipos dos temáticas: “los continentes” y “la sociedad feudal”. Los productos en estas actividades fueron murales, maquetas y teatralizaciones de ceremonias respecto de la vida de los campesinos, los nobles, el clero y los reyes. ¿Qué competencias se espera que desarrollen los estudiantes al participar en el análisis de temáticas sociales, de lengua extranjera, matemáticas, lengua, ciencias, física y química, tecnología, educación plástica o sociolingüística?, y ¿cuál es el futuro, en las próximas décadas, para el desarrollo de la inclusión en las instituciones educativas?

Para finalizar quisiera resaltar que el valor principal de *Aulas inclusivas: experiencias prácticas* es dar nombre y sentido, precisamente, a los hallazgos empíricos sobre la inclusión. Es un reflejo de la labor educativa que se realiza en muchos centros educativos. Por eso, debemos preguntarnos: ¿cuáles serán las estrategias institucionales para el acceso, permanencia y egreso que establecerán los propios centros educativos para desarrollar los principios prácticos de la inclusión?, ¿cuál será el nivel de autodeterminación y autogestión de los estudiantes para el desarrollo de su desempeño académico y experiencias personales? Y ¿cómo afecta en los estudiantes la falta de desarrollo en las estrategias de autodeterminación y autogestión para su autonomía académica?

REFERENCIAS

- ECHETA, Gerardo (2013), “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, ‘voz y quebranto’”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118.
- ECHETA, Gerardo (2014), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- HORCAS, Vicent (2013), “Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración”, en María José Chisvert, Alicia Ros y Vicent Horcas (coords.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*, Barcelona, Octaedro, pp. 54-78.
- UNESCO (2000), *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal*, París, UNESCO.