

Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión

Inclusive education: with whom and to where. A community and longitudinal perspective on inclusion

 Ignasi Puigdemívol¹

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre dos componentes de la Educación Inclusiva apoyada en la investigación a nivel internacional. En primer lugar, su condición sincrónica, aquí especificada como comunitaria, por la que la actividad de los centros educativos no se entiende como aislada, sino en complicidad con la comunidad en que se ubican. Se describen tanto las estrategias que favorecen la inclusión dentro del aula, de acuerdo con el currículo general, como la necesidad de establecer una red de apoyos con los recursos disponibles en la comunidad. Se pone un énfasis especial en las situaciones de gran diversidad entre los niveles de aprendizaje del alumnado, argumentando que una visión progresiva del aprendizaje permite todos compartan contenidos y actividades, aunque varíen los objetivos. En segundo lugar, reflexionamos sobre la condición diacrónica de la inclusión, aquí especificada como longitudinal, por la que todo proceso inclusivo debe tender a la inclusión social, contemplando las diferentes etapas vitales. Se concluye detectando el incremento de barreras para la inclusión a medida que se avanza en dichas etapas, la necesidad que desde las primeras se tenga en cuenta esta perspectiva longitudinal y que se coordinen las políticas educativas y sociales para conseguir una plena inclusión.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Niveles de aprendizaje; Comunidad; Etapas vitales; Inclusión social.

Abstract: This article offers a reflection on two components of Inclusive Education supported by international research. Firstly, its synchronic condition, here specified as community-based, means that the activities of educational institutions are not seen in isolation but in collaboration with the community in which they are located. Both strategies that promote inclusion within the classroom, in line with the general curriculum, and the need to establish a support network using community resources are described. There's a particular emphasis on situations with significant diversity among student learning levels, arguing that a progressive view of learning allows everyone to share content and activities, even if objectives vary. Secondly, we reflect on the diachronic condition of inclusion, defined here as longitudinal, meaning that every inclusive process should aim for social inclusion, considering different life stages. The article concludes by noting the increasing barriers to inclusion as one progresses through these stages, emphasizing the need to consider this

¹ Universitat de Barcelona, España, email:

longitudinal perspective from the outset and to coordinate educational and social policies to achieve full inclusion.

Keywords: Inclusive Education; Levels of learning; Community; Live stages; Social inclusion.

Agradecimientos

A los miembros del Grupo de trabajo “Apoyo educativo a la educación inclusiva”, pues muchas de las ideas del artículo surgen de los debates mantenidos; y al Instituto de Ciencias de la Educación (IDP) de la Universidad de Barcelona por su apoyo al Grupo de trabajo².

Recepción: 12/marzo/ 2023

Aceptación: 20/diciembre/2023

Forma de citar: Puigdemívol, Ignasi. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 20-42.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

² <https://www.ub.edu/idp/web/es/node/890>

Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión

Introducción

¿Por qué una reflexión sobre el carácter transversal y longitudinal de la educación inclusiva?

La experiencia de quienes trabajamos por la inclusión de todo el alumnado en la escuela regular nos enfrenta a dos importantes dificultades para lograr una plena inclusión. Por un lado, somos conscientes de que la actividad limitada a las paredes del centro educativo no es suficiente para garantizar una inclusión satisfactoria. En efecto, constatamos que es necesaria la implicación de la comunidad. Está bien conseguir que alumnado de una gran diversidad conviva en la escuela, pero ¿qué sucede fuera de ella cuando un alumno no es nunca invitado a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros o cuando ve limitada su participación en las actividades extraescolares o de tiempo libre organizadas en su zona? ¿Qué ocurre cuando la escuela no tiene una relación fluida con los servicios que pueden requerir sus alumnos?: desde el servicio de bibliotecas, de psicología o asociaciones profesionales o de familiares que se ocupan de apoyar a las personas con discapacidad, etc. A esto nos referimos cuando hablamos del carácter transversal de la educación inclusiva.

Pero nos preocupa también su carácter longitudinal. De hecho, la inclusión (como la enseñanza en su conjunto) no es una finalidad en sí misma. Tiene como finalidad la preparación de las diferentes generaciones para introducirse en su cultura con los conocimientos, habilidades y actitudes que garantizan su crecimiento personal y su participación social, lo que incluye a los estudiantes con discapacidad.

Así, cuando en la escuela tomamos medidas para favorecer la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)³ lo hacemos pensando en la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, pero también con la vista atenta al futuro, procurando proporcionarles las herramientas más útiles para su inclusión social. Por desgracia, no son pocos los casos en que la inclusión alcanzada en preescolar y en los primeros cursos de primaria, se cuestiona en los cursos superiores o en secundaria, y en ocasiones se traslada al alumno a una escuela o centro de educación especial. Y ello es un fracaso del sistema desde el punto de vista de los objetivos de la inclusión.

Pero los esfuerzos del proceso educativo no terminan aquí, sino que abarcan necesariamente la preparación y la inclusión en el ámbito laboral y la preparación para la vida adulta e

³ Incluye las necesidades de origen social o socioeconómicas y las Necesidades Educativas Especiales que son las derivadas de una discapacidad.

independiente. Del carácter longitudinal de la inclusión nos ocuparemos en la segunda parte del artículo.

2. Fundamentos de la educación inclusiva

La educación inclusiva no es un método, ni una innovación educativa, ni una propuesta educativa realizada por un grupo de investigación de cualquier universidad, ni mucho menos, una moda. La educación inclusiva es una nueva manera de percibir la realidad educativa a partir del compromiso de que las escuelas o centros educativos dispongan de la capacidad de acoger a todo el alumnado, sean cuales sean sus condiciones sociales o personales, garantizando a todos una educación de calidad. Ello requiere de importantes transformaciones que deben ir llevando a cabo los centros y los sistemas educativos.

La educación inclusiva ha recibido muchas definiciones, incluso algunas que pueden confundir. No las citaremos aquí, donde nos limitaremos a aportar la definición de una institución reconocida internacionalmente como la UNESCO en su documento *On the road to inclusion*:

La inclusión [es] un proceso transformador que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad, y eliminando todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso para hacer de los centros preescolares, las escuelas y otros entornos educativos, lugares en los que todos acogidos y valorados, y donde la diversidad se considere enriquecedora.

(UNESCO, 2019, p. 2)

Esta definición contiene una palabra clave, tanto para los docentes de los diferentes niveles educativos, como para los responsables de establecer y desarrollar las políticas educativas: la palabra “compromiso”. En efecto, a estas alturas del siglo XXI no podemos entender las acciones inclusivas como una dádiva o favor que hacemos a los niños y sus familias. La educación inclusiva no es algo opcional sino la respuesta a los derechos de los niños, de las familias y de las personas con riesgo de exclusión (o excluidas) de la educación. De hecho está contemplada en diferentes tratados suscritos por la mayoría de los países el mundo: la Convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 2006), la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2007), la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) o informes sucesivos, como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESDOC, 2023), que establece la educación inclusiva como una aspiración para todos y todas, sin excepción, debiendo estar los más vulnerables en primera línea de los planes de acción, puesto que afrontan más barreras.

Más allá de la integración educativa

Con anterioridad a la aparición del movimiento por la educación inclusiva, algunos profesionales de la educación y de la educación especial, preocupados por los bajos resultados de los centros o escuelas de educación especial, nos comprometimos con la integración educativa. Ello ha propiciado que algunos investigadores vean la continuidad entre ambos movimientos. Sin embargo, la inclusión, como movimiento, tiene poco que ver con lo que fue antes el movimiento por la integración. El origen de la educación inclusiva se sitúa en una mirada global a los sistemas educativos y sus posibilidades de transformación, mientras que los que trabajábamos (en España durante los años 70 y 80) por la integración, lo hacíamos centrados en la escolarización del alumnado con discapacidad y sus posibilidades de adaptarse a los requerimientos de la escuela ordinaria, sin ir más allá en la transformación del sistema. A partir de aquí podemos identificar otras importantes diferencias entre ambos movimientos (ver figura 1).

Una sería el origen temporal de ambos movimientos, pues se empieza a hablar de integración a nivel internacional a partir de los años 50, mientras que el movimiento por la inclusión surge en la década de los 90. Los destinatarios de ambos movimientos también son distintos: mientras que la integración educativa se centraba en la escolarización del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE), el movimiento hacia la inclusión educativa se dirige a toda la población escolar, poniendo un especial énfasis en la que tiene riesgo de exclusión del sistema educativo. Por ello el objeto de interés de la educación inclusiva va más allá de la discapacidad o los problemas de aprendizaje. Sus objetivos más importantes se dirigen al logro de la plena escolarización, no conseguida en muchas zonas del mundo; a la escolarización de las niñas, deficitaria cuando no directamente limitada en muchos países; y también son objeto de la inclusión afrontar los problemas de marginación que pueden darse en la familia o la escuela, como el maltrato infantil, el bullying o la discriminación de determinados colectivos por su orientación sexual o por su pertenencia a minorías.

Finalmente, los postulados de actuación también son distintos. El enfoque de la integración era adaptativo, en el sentido de buscar las formas (apoyos) mediante las cuales el alumnado con NEE podía acceder del modo más *normalizado* posible al currículo vigente en los respectivos centros. El apoyo individual al alumno destacaba por encima de otras acciones, así como las adaptaciones curriculares constituían la metodología mediante la cual se aseguraba el "encaje" de este alumnado en la escuela regular.

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
PRINCIPIOS	Normalización	Diversidad como derecho
ORIGEN	Década de los años 1950/60	Década de 1990
ALCANCE	Países desarrollados	Universal
DESTINATARIOS	Alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales	Todos/as. Especial atención a grupos vulnerables y con riesgo de exclusión
PRÁCTICAS	Centradas en el alumno/a Acción compensatoria Medidas adaptativas	Centradas en la institución Transformación del centro Apoyos integrados

Figura 1. Principales diferencias entre los movimientos de integración e inclusión

Por el contrario, el primer objetivo de todo proceso de inclusión es detectar los cambios que deben producirse en el centro educativo con la finalidad de que reúna las condiciones necesarias para atender a todo el alumnado. Cuando Tony Booth y Mel Ainscow hablan de barreras para el aprendizaje y la participación se refieren precisamente a este análisis, que es el que ha de permitir que el centro avance en su proceso de cambio para devenir más inclusivo (Booth & Ainscow, 2002). Es en el propio centro, su organización y su currículo, donde se busca detectar las barreras que dificultan tanto el aprendizaje como la participación de cualquier alumno o grupo de alumnos.

Una cuestión terminológica y conceptual

Los proyectos de inclusión pueden verse obstaculizados por los prejuicios. El propio concepto que tenemos de discapacidad puede ser uno de ellos, especialmente si hacemos una sobre atribución de las limitaciones que experimenta la persona con discapacidad, al déficit.

En realidad, capacidad y la discapacidad son términos complementarios y no antagónicos, como suele entenderse incluso desde la literatura especializada. El opuesto a capacidad sería, en todo caso, a-capacidad o in-capacidad. En nuestro ámbito, y más concretamente en el de la educación especial, la discapacidad se ha percibido tradicionalmente como un "atributo individual", lo que impedía apreciar la fuerte connotación social del concepto.

Entendemos por déficit la limitación o privación de alguna facultad o función. Habitualmente, el déficit tiene un carácter estático y permanente. Carecer del sentido de la

vista es claramente un déficit que condiciona la vida de la persona y su adaptación al entorno.

En cambio, cuando nos referimos a la discapacidad lo hacemos más en el sentido de obstáculo o estorbo. Se trata de las limitaciones para nuestra interacción con el entorno, que pueden derivarse del déficit, pero sobre todo de otros condicionantes personales y sociales. En consecuencia, se trata de un concepto de carácter más dinámico (Ver figura 2).

Un buen amigo de quien suscribe este artículo es ciego desde los 5 años. Ha estado trabajando en la radio y también, no sin algunos enfrentamientos, en cargos de responsabilidad en la propia Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), aparte de haber colaborado como conferenciante con diferentes universidades. Ahora está jubilado, pero se comunica perfectamente a través de las redes sociales, sigue trabajando en radio, por afición, además de formar parte de una coral y otras asociaciones civiles. Sin duda, tiene un déficit equiparable a cualquier otra persona ciega desde la infancia. Pero ¿y su discapacidad? Bajo mi punto de vista su discapacidad es muy reducida puesto que, sea por su personalidad o por el entorno en

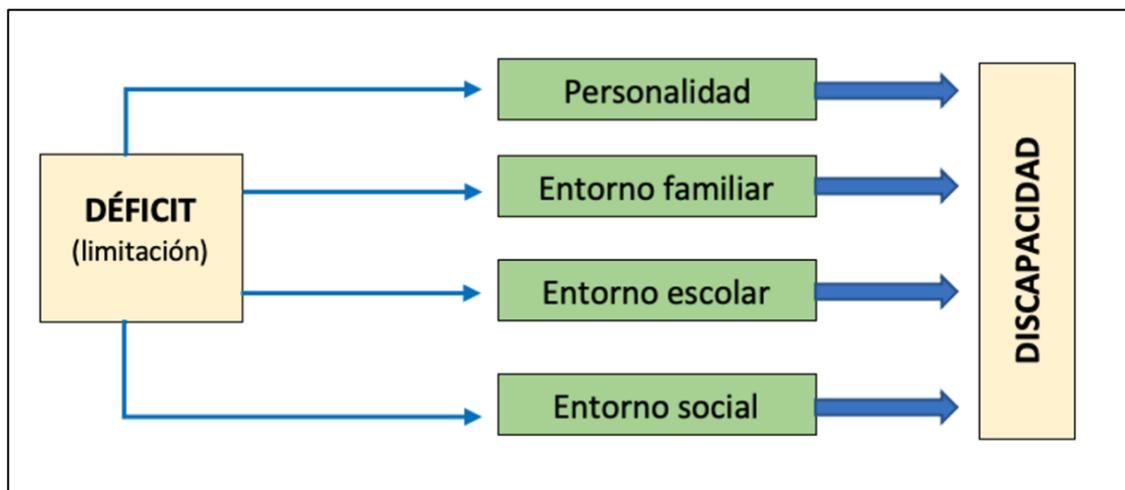


Figura 2. Relación entre déficit y discapacidad

el que se ha movido, ha podido superar la mayoría de las barreras que podía topar por su ceguera, gozando de una inclusión social envidiable. Este ejemplo lo podríamos aplicar a cualquier discapacidad: cualquier persona, sea cual sea el déficit que debe afrontar, si ha podido evitar la sobreprotección, si ha gozado de una buena educación y se ha podido mover

en contextos inclusivos a nivel familiar y escolar, verá reducida la discapacidad que, en otras circunstancias, pudiera generar su déficit.

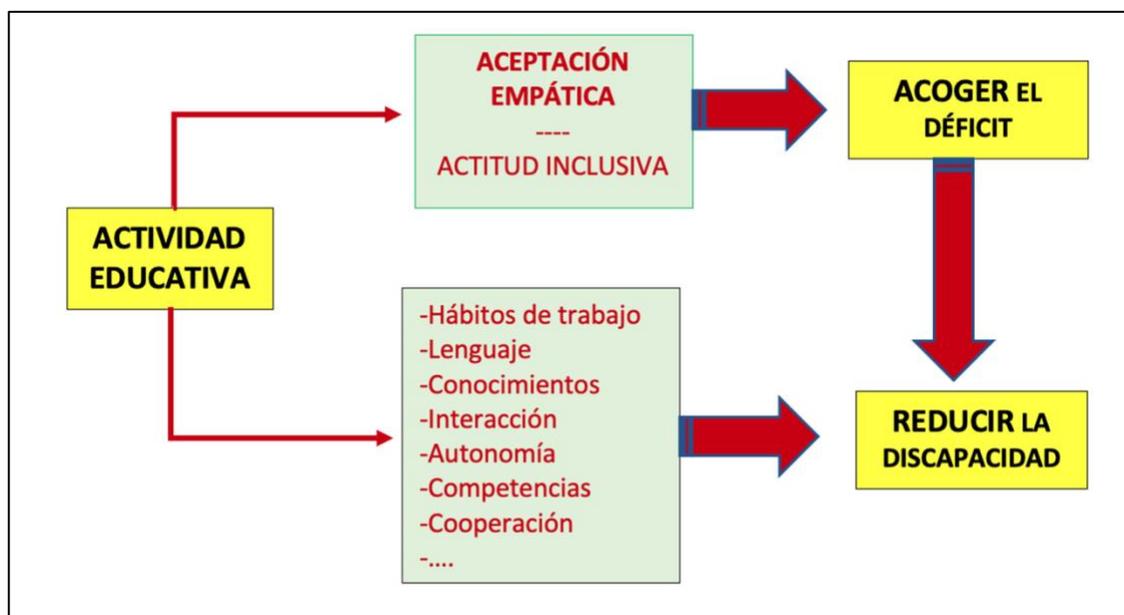


Figura 3. Función educativa frente al déficit y la discapacidad

Como educadores, debemos diferenciar entre lo que es "déficit" y lo que es "discapacidad" (Puigdemívol et al., 2019). Esta diferenciación nos permite ver con claridad nuestra función educativa y el alto grado de compromiso que supone, ya que *con nuestras decisiones podemos contribuir a cambiar radicalmente la vida de las personas*.

Nuestra actuación en el ámbito educativo no se centra en el déficit, a pesar de que la interacción entre déficit y discapacidad es extraordinariamente dinámica. Nuestro trabajo no va dirigido a que un niño con síndrome de Down deje de estar afectado por la trisomía o a que un niño ciego recupere la visión. Nuestro trabajo como educadores se dirige a *reducir* la discapacidad que puede derivarse de dichas limitaciones y de ello es responsable en buena medida el proceso educativo que sigan estos muchachos (ver figura 3). La acción educativa con estos alumnos debe fundamentarse en dos principios básicos: *acoger el déficit*, ayudando al alumno en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y reconocer sus limitaciones; y *reducir la discapacidad*, potenciando las aptitudes y capacidades que pueden desarrollarse mediante su proceso de aprendizaje (Puigdemívol et al., 2022).

3. Las complicidades con la inclusión y su carácter transversal

Como hemos anunciado antes, una inclusión efectiva debe contemplar sus dimensiones transversal y longitudinal. Nos ocupamos aquí de la primera. En este caso se trata de que en cada fase de la escolarización aprovechemos todos los recursos que pueden apoyar el proceso. Unos son propios de la escuela y otros de los agentes comunitarios que pueden movilizarse para colaborar con la inclusión. Para ello veremos primero las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que podemos detectar en la propia escuela y su entorno. En segundo lugar, nos ocuparemos de cómo vencer las barreras metodológicas y, más en concreto, una que preocupa frecuentemente al profesorado: cómo dar respuesta a las necesidades del alumnado que, por diferentes causas, presenta unos niveles de aprendizaje muy alejados de los alcanzados por sus compañeros de grupo. Finalmente nos centraremos en el papel los agentes y servicios de la comunidad.

Superando barreras

La educación inclusiva nos aporta una manera distinta de mirar la realidad educativa y de percibir el carácter dinámico de las dificultades de aprendizaje, provengan o no del déficit. No las entendemos como meros atributos de los estudiantes, sino que, por el contrario, son el resultado de sus interacciones con el entorno. En nuestro caso el entorno escolar. Por ello la identificación y supresión de las barreras para el aprendizaje y la participación que podamos apreciar en el centro educativo constituye la primera acción eficaz para ayudar al alumnado que más lo necesita. Partiendo del concepto de Both y Ainscow, nos hemos permitido proponer una clasificación de las BAP que contempla tanto creencias y actitudes como prácticas y actuaciones que limitan los procesos de inclusión (Puigdemívol et al., 2019), lo que puede apreciarse en la figura 4.

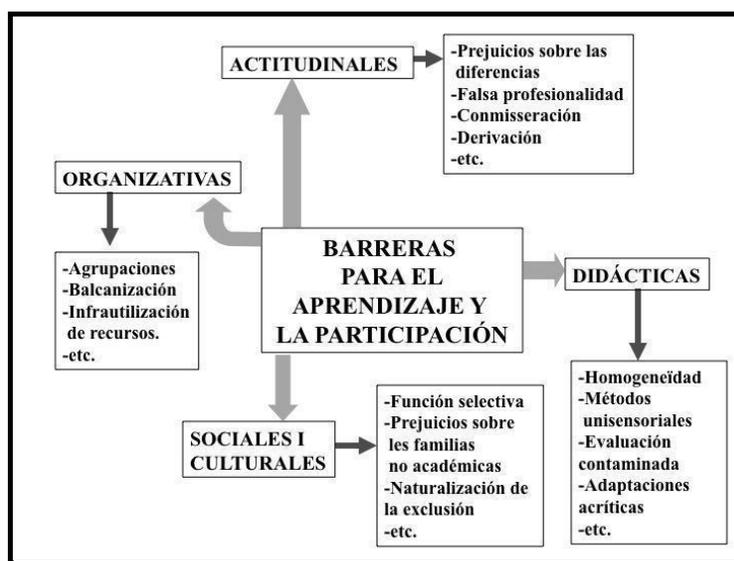


Figura 4. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Las *barreras actitudinales* son responsables de muchas de las resistencias a la inclusión (Gaad & Khan, 2007; Zinsser et al., 2015). Entre ellas podemos considerar los sentimientos de pena o conmiseración dirigidos al alumno. Dichos sentimientos perturban la relación profesor-alumno y pueden inmovilizar la actuación del primero. También pueden incentivar la derivación del alumno (¡que se ocupe el especialista!) o alimentar prejuicios infundados (por ejemplo, que las graves dificultades para el habla de un niño con parálisis cerebral se atribuyan a una supuesta discapacidad intelectual). Entre estas barreras destacan las expectativas sobre lo que puede alcanzar el alumno. Sabemos que las expectativas de los educadores y de las familias sobre las posibilidades de progreso del estudiante tienen una clara influencia en su autoimagen y en sus logros académicos (Dyson, 2003; Kelly & Norwich, 2004).

Por *barreras didácticas* entendemos el uso de determinadas metodologías que, más allá de facilitar la superación de las limitaciones de determinados alumnos, las acentúan. La creencia en la homogeneidad y en que todos los niños pueden alcanzar unos mismos aprendizajes al mismo nivel y al mismo tiempo es una de ellas, desgraciadamente más común de lo que solemos pensar. También constituye una barrera el uso de métodos unisensoriales con predominio de la enseñanza a través de explicaciones orales, cuando sabemos que el 80% del alumnado tiene una preferencia visual para el aprendizaje (Diago Egaña et al., 2022). Finalmente ubicamos aquí las *adaptaciones acríticas*: aquellas adaptaciones del currículum dirigidas a alumnos que por motivos sociales presentan un retraso escolar, sin limitación intelectual de ningún tipo, y que se basan en la simple reducción de objetivos y niveles de aprendizaje, en vez de buscar los medios para acelerarlo (Ross et al., 1995; Pitcock & Seidel, 2015; Siles & Puigdemívol, 2019), que es lo que realmente necesitan estos alumnos.

Las *barreras sociales y culturales* tienen también mucho de actitudinal, pero suelen estar enraizadas en el entorno. Entre ellas destacaremos los prejuicios sobre las familias no académicas de las que, equivocadamente, no se espera que puedan colaborar eficazmente en el proceso educativo de sus hijos e hijas (Westergard & Galloway, 2004). También generamos una barrera sociocultural cuando nosotros, o el propio entorno, naturalizamos la exclusión al entender que forma parte "de la naturaleza de las cosas" que el alumnado con discapacidad u otras problemáticas se escolarice en centros especiales, donde supuestamente recibirán una educación "más adecuada" a sus necesidades.

Finalmente entendemos por *barreras organizativas* las formas de organizar y gestionar la escuela que entorpecen la participación y el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, determinadas formas de agrupación. Aún hoy es una práctica habitual, más en secundaria que en primaria, la formación de grupos de nivel, cuando la investigación disponible nos

muestra reiteradamente que es una forma muy perjudicial para el alumnado más vulnerable. (Braddock & Slavin, 1992; Garrett & Hong, 2015; Macqueen, 2013).

En definitiva, desde una perspectiva inclusiva una de las primeras acciones a abordar por el centro que desee mejorar su grado de inclusión es el análisis de las BAP que presenta. Para esta tarea puede resultar de ayuda el *Index for Inclusion* de Both y Ainscow que proporciona un conjunto ordenado y amplio de indicadores para analizar cualquier centro educativo (Booth & Ainscow, 2002). Corregir estas barreras comportará una mejora para el conjunto del centro y reducirá las necesidades de apoyo individual.

El aprendizaje como “continuo” y las diferencias en los niveles de aprendizaje

Algo que suele preocupar bastante a los docentes son las acusadas diferencias entre el nivel de aprendizaje de los alumnos, que se pueden intensificar cuando en el aula hay algún alumno con discapacidad intelectual. Preocupan especialmente porque pueden dispersar mucho el trabajo de la maestra y reducir su atención a la diversidad de alumnos que suele haber en cualquier aula. En este sentido es importante hacer dos consideraciones.

La primera, que para el buen funcionamiento del aula es importante la implicación o el interés de los estudiantes por los temas que se abordan, aunque no todos no los estén alcanzando al mismo nivel.

La segunda que, especialmente cuando trabajamos con grupos numerosos, aparte de organizar el aula en grupos cooperativos donde los propios compañeros asumen parte del apoyo al alumno con dificultades, resulta útil organizar el centro para que buena parte de la jornada escolar el maestro cuente con el apoyo de otro adulto (maestra especialista, otro maestro, familiares o voluntarios).

Al margen de lo anterior, es posible compartir contenidos y actividades, respetando los diferentes niveles presentes en el aula, sin que ello suponga un esfuerzo no asumible por el profesor-tutor. Se trata de considerar que el aprendizaje no responde a la ley del "todo o nada", sino que existe una gradación desde el *aprendizaje contextual*, que supone familiaridad, pero no dominio, hasta el *aprendizaje funcional*, que supone dominio y maestría (ver figura 5). Todos los aprendizajes que hemos hecho se pueden situar en esa gradación, desde saber leer hasta conocer lo que es la electricidad.

	CONOCIMIENTO	HABILIDAD	
Funcional	MINUCIOSIDAD	MAESTRÍA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exactitud</i> • <i>Permanencia</i> • <i>Integración</i> • <i>Generalización</i>
Contextual	CONCIENCIA	FAMILIARIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconocimiento</i> • <i>Apreciación</i> • <i>Asociación</i>

Figura 5. Aprendizaje funcional (profundo) vs. Aprendizaje contextual

Nos podemos poner como ejemplo nosotros mismos: está claro que dominamos la lectura, pues hemos realizado un aprendizaje funcional de ella. En cambio, aunque podemos afirmar que sabemos lo que es la electricidad, tenemos un conocimiento muy contextual de ella: seguramente sabemos que se produce a partir de unas ondas, que es diferente la corriente continua de la alterna, que es una forma de energía producida por diferentes tipos de instalaciones o centrales y que es la que permite el funcionamiento de los aparatos electrodomésticos, etc. En definitiva, manifestamos familiaridad con lo que es la electricidad, capacidad para asociarla con determinados fenómenos y aparatos, pero poca precisión como para afirmar que dominamos el tema. Nos pondría en un aprieto quien nos diera tiza y pizarra para que explicásemos con detalle qué es la electricidad. El conocimiento contextual no llega a la precisión del funcional, pero resulta extraordinariamente útil para nuestra comprensión del entorno. Pensemos que la mayoría de nosotros tenemos un conocimiento muy contextual de qué son y cómo funcionan la mayoría de los aparatos que nos rodean: una bombilla halógena, un horno microondas, un ordenador, un aparato de TV o el motor de cualquier automóvil.

Como decíamos antes, el aprendizaje no responde a la ley del “todo o nada” sino que hay un gradiente de lo más *superficial y contextual* a lo más *profundo y detallado o funcional*.

Pues bien, si somos capaces de entender la estructura de lo que enseñamos a nuestros alumnos, podremos hacer un esquema o un mapa conceptual, identificando los conceptos que Jean Collicott denomina subyacentes: aquellos imprescindibles para tener una noción global de lo que queremos enseñar (Collicott, 2000), en nuestro ejemplo "*La Ciudad Romana*" (ver figura 6, en la que aparecen destacados los conceptos subyacentes del tema). Estos son los que priorizaremos para el alumno con discapacidad intelectual, mientras que

el resto del grupo trabaja con el mapa o esquema completo. Ello permite que todos participen de un mismo tema, con las mismas o muy parecidas explicaciones y actividades.

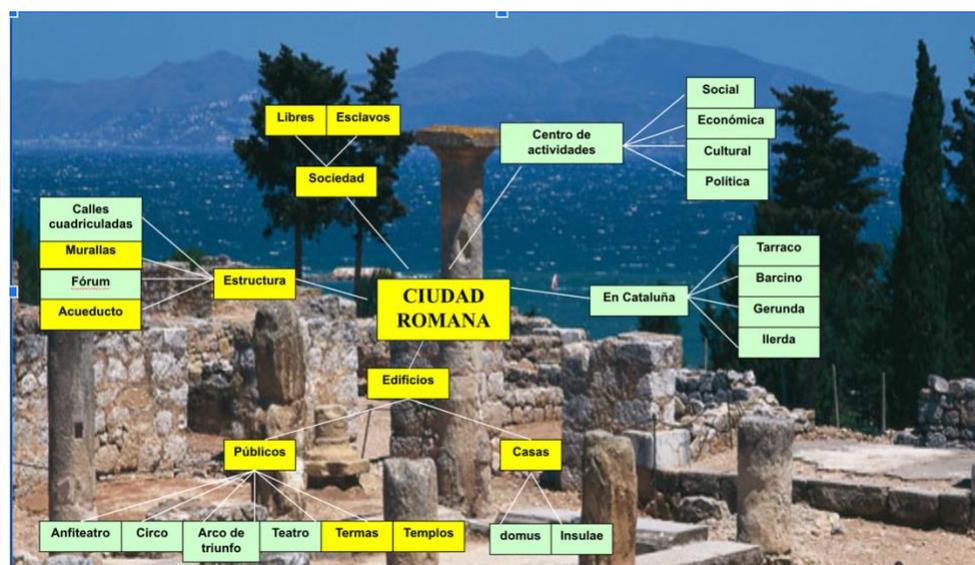


Figura 6. Mapa conceptual y conceptos subyacentes del tema “La ciudad romana”.

Aplicando esta metodología el profesor no se ve obligado a hacer planificaciones diferenciadas para el alumno, sino que se limita a priorizar los conceptos que le serán más útiles para entender el tema en su globalidad, aunque en un nivel más contextual del que lo trabajará el resto del grupo. En definitiva, todos los alumnos comparten contenidos y actividades (Puigdemívol et al., 2022).

Añadiremos que la clara visualización de los conceptos a trabajar y de los subyacentes nos permite algo muy importante: tener una idea clara de lo que podemos esperar o exigir del alumno con discapacidad intelectual, es decir, de lo que debe aprender. De este modo nos hacemos conscientes de sus progresos, evitando la injusta sensación de que el alumno no progresa como los demás (cuando lo observamos simplemente en relación con sus pares) y de que nuestros esfuerzos son en vano. La previa consideración de los conceptos subyacentes de cada tema nos permite evaluar el progreso de dicho alumno/a con mayor objetividad y visualizar que nuestros esfuerzos, también con este alumno, se traducen en progresos de aprendizaje, a veces sorprendentes.

Familia y comunidad

Algo que parece claramente demostrado por la investigación realizada hasta el momento es la influencia que tiene la participación de las familias y su sintonía con los centros educativos, tanto en la superación del fracaso escolar como en el progreso del alumnado con discapacidad. Las investigaciones sobre la implicación de las familias en la actividad

y la dinámica de los centros ponen de manifiesto dicha influencia (Ault et al., 2013; Cosden et al., 2004; Murray & Greenberg, 2006). Otras investigaciones la estudian desde la perspectiva de un aprendizaje concreto, como puede ser el caso de la lectura (Evans et al., 2004) o desde un enfoque más amplio, haciendo referencia a los fondos de conocimiento de los que dispone cualquier grupo social (McIntyre et al., 2005) y a proyectos educativos que demuestran cómo se puede conseguir la implicación de las familias y los beneficios que comporta (Flecha, 2009; Mello, 2009).

Podemos afirmar que la participación de las familias y de la comunidad constituye una de las claves para el éxito de la inclusión (Puigdemívol et al., 2017). Pero no solo de la inclusión. De hecho, muchos de los estudios citados antes muestran una clara relación entre la implicación de las familias y el éxito académico de los estudiantes en general.

Ahora bien, conseguir buenos niveles de participación no es una tarea siempre fácil, como podrían constatar muchos maestros en ejercicio, así como los familiares de alumnos. También en este sentido disponemos de interesantes investigaciones sobre las dificultades para conseguir dicha participación, como pueden ser las dudas de algunas familias sobre la calidad o el interés que puedan tener sus aportaciones a causa del mal concepto que tienen de su nivel académico (Van den Berg & Van Reekum, 2011), algo que a menudo se ve incentivado por los prejuicios de algunos profesionales sobre las familias no académicas (Westergard & Galloway, 2004).

La comunidad, más allá de la escuela, también puede jugar un papel importante para cualquier proyecto de educación inclusiva. Lo es para los centros que cuentan con voluntariado para apoyar la inclusión. En este caso el voluntariado puede estar compuesto por familiares, ex-maestras del centro, personas jubiladas del barrio, exalumnos, etc. (Alvarez & Puigdemívol, 2015) En este caso hablamos de personas individuales. Pero como ya se ha comentado antes, también tiene importancia, para mejorar la atención del alumnado, el contacto del centro con asociaciones, servicios e instituciones que puedan colaborar con la inclusión de todo el alumnado, desde asociaciones de familiares dedicadas a diferentes discapacidades, bibliotecas, servicios de apoyo psicológico, clubes deportivos, hasta las instituciones religiosas o seculares que se ocupan del tiempo libre, etc.

La escuela inclusiva no puede estar desvinculada de su entorno sino que, al contrario, debe establecer redes de colaboración (Siles et al., 2015) para enriquecer la inclusión en la que está comprometida. De hecho, se trata de una de las principales funciones que en un marco inclusivo debe asumir el maestro especialista (Gómez-Zepeda & Puigdemívol, 2019).

4. La mirada más allá de la escuela: el carácter longitudinal de la inclusión.

Como se ha defendido desde el inicio de este artículo, la inclusión requiere de acciones transversales, como las contempladas en la primera parte, que se sitúan en la escuela pero

también, más allá de ella, en la familia y en la comunidad. Y algo parecido ocurre con lo que definimos como carácter longitudinal de todo proceso inclusivo, que es lo que nos marca hacia dónde vamos con nuestra apuesta por la inclusión.

Desgraciadamente, demasiadas veces un proyecto inclusivo se ve roto cuando el estudiante ha de acceder a sucesivos niveles educativos. Es por ello por lo que en este apartado nos ocuparemos de las delicadas transiciones entre niveles, de la enseñanza post obligatoria, del acceso al mundo laboral y a la edad adulta.

Las delicadas transiciones

Nuestros sistemas educativos deben asegurar que todos los estudiantes, sin exclusión, puedan llevar a cabo de la forma más normalizada posible sus estudios en todo lo que es la educación obligatoria. Somos conscientes de que en la educación secundaria es donde se presentan mayores dificultades debidas tanto al aumento de la complejidad curricular y organizativa de la etapa, como a la escasa formación sobre el tema que en general ha recibido buena parte del profesorado de esta etapa (Puigdellívol, 2007). Cuidar la transición entre etapas es fundamental.

La transición entre las diferentes etapas educativas es un momento delicado para los estudiantes, como lo muestran los numerosos estudios sobre este momento de cambio (Dixon, 2016). Y como ocurre en la mayoría de las consideraciones que hacemos para fomentar la inclusión, las que formularemos aquí son de utilidad para todo el alumnado, no solo para el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Es por ello por lo que la inclusión va íntimamente ligada a la mejora de la calidad de la enseñanza, en general.

Aquí destacaremos algunas de las actuaciones que favorecen una buena transición entre primaria y secundaria y que, al mismo tiempo, resultan de especial interés para el alumnado con NEAE.

En primer lugar, debemos referirnos a la coordinación entre centros de una misma zona, especialmente entre el instituto de secundaria y los centros de primaria de su área de influencia, es decir, donde suelen cursar la secundaria la mayoría de sus alumnos. Esta coordinación puede conllevar prácticas como las visitas al instituto por parte de los estudiantes del último curso de primaria y el contacto entre el profesorado de ambos centros. Este contacto es importante para que el instituto tenga información de las características del alumnado que deberán atender, entre ellos del alumnado con NEAE.

Este contacto será productivo siempre que se comparta información global sobre el alumnado, sin ocultar sus dificultades, pero poniendo el énfasis en los progresos realizados y fomentando las expectativas sobre sus progresos futuros. También puede ser de gran ayuda para garantizar la continuidad de la inclusión establecer grupos de trabajo entre especialistas de ambos centros, que compartan directamente las acciones de apoyo que se han llevado a cabo en la escuela.

Pero el éxito de dichas transiciones depende mucho del propio alumnado. Por ello, actuaciones como las excursiones conjuntas entre alumnado de sexto de primaria y alumnado del instituto o el establecimiento de un sistema de padrinos de lectura (alumnado del instituto que apoya a compañeros de primaria en su aprendizaje), tienen un gran valor. Las familias también juegan un papel importante en dichos procesos, aunque sabemos que la implicación de las familias en secundaria suele ser menor (Martínez Muñoz & Pinya i Salomó, 2015). En todo caso no debemos olvidar que la implicación de las familias del alumnado con necesidades de apoyo puede ser mayor en algunos casos, y que ello se debe fomentar también en la etapa de secundaria.

La enseñanza postobligatoria

En la actualidad, y en países desarrollados como los nuestros, se considera que el acceso a las exigencias del mundo laboral requiere de una formación más allá de la estrictamente obligatoria. De ahí que se considere como abandono escolar temprano no haber tenido acceso a ningún nivel postobligatorio, se trate del Bachillerato o de la formación profesional (OCDE, 2023). De lo contrario, el acceso al mundo laboral se hace en condiciones precarias, cuando no se permanece en la desocupación, con un alto riesgo de exclusión social. Esto también reza para la población con discapacidad.

Desafortunadamente no dispongo de datos referidos a la situación en Latinoamérica, pero en lo que se refiere a España, y analizando lo que ocurre con la inclusión, podemos constatar que los estudiantes con discapacidad, desde infantil hasta la Formación Profesional, representan un 2,7% del conjunto de estudiantes. En cambio, si valoramos el porcentaje que representan en la Formación Profesional Básica (primer ciclo) esta proporción sube al 6,2%, pero disminuye radicalmente en el Grado Superior (0,6%) (González-Badía Fraga Beatriz Cazorla Martín, 2022, p. 24).

Los sectores que más han contratado empleados con discapacidad egresados de la Formación Profesional, tanto en hombres como mujeres, son los servicios a edificios y los servicios de comidas y bebidas. El tercer sector es diferenciado. En el caso de los hombres se trata de la agricultura, ganadería y caza, mientras que en el caso de las mujeres se trata de las actividades de servicios sociales (Ídem, p. 43).

Las personas con discapacidad que han podido cursar Formación Profesional tienen unos índices de ocupación mayores que quienes no han accedido a ella (ver las tablas de contratación del citado informe, pp. 43-46). Sin embargo, son muchas las personas que no han accedido a este nivel postobligatorio, de ahí que la tasa global de actividad de la población con discapacidad, aunque haya subido desde 2019 sigue siendo muy baja en 2022 (35,3%), 42,7 puntos por debajo a la de la población general⁴.

4

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Finalmente, una referencia al acceso a la Universidad de las personas con discapacidad. Aquí podemos apreciar la cara y la cruz. La cruz es la baja proporción de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios superiores, puesto que solo el 17,5% de las personas con discapacidad en edad activa cuenta con este nivel de estudios, mientras que en el resto de la población la proporción es del 37,4%. La cara son las buenas prácticas, afortunadamente cada día más extendidas entre las universidades españolas y latinoamericanas, para propiciar el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios universitarios. Este es el caso de los programas de apoyo a los y las estudiantes con discapacidad, lo que resulta muy importante para quienes encuentran barreras físicas y sensoriales para acceder a estos estudios.

Ahora bien, cuando consultamos la opinión de los estudiantes con discapacidad que han accedido a la universidad, nos refieren problemas de accesibilidad y la necesidad de planificar los procesos de transición, contar con servicios de orientación laboral y, sobre todo, con una actitud positiva del profesorado para introducir prácticas inclusivas, el uso de tecnologías y una formación del profesorado universitario en inclusión y discapacidad (Moriña & Carballo, 2020).

Aproximaciones al mundo laboral

Sin duda, podemos considerar que el acceso al mundo laboral es el telón de Aquiles de las políticas inclusivas. A pesar de que venimos de unos años, después de la pandemia, de ligeros incrementos de la ocupación de las personas con discapacidad, las cifras nos hablan de la persistencia de la precariedad de su acceso a la ocupación: en 2022 la tasa de empleo de personas con discapacidad fue del 26,9%, muy alejada de la que presenta la población general (66,3%). En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la tasa de empleo se reduce al 17%, datos obtenidos del Informe 8 del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación ONCE⁵.

Desde una mirada inclusiva nos interesa otro dato, y es que de cada 4 personas con discapacidad que trabajan, 3 lo hacen en Centros Especiales de Trabajo (CET) y solo una trabaja en empresas ordinarias. Por supuesto que los CET cumplen una loable función, pero las políticas de empleo también deberían tender a la ocupación de este colectivo en las mismas empresas que el resto de la población.

En este sentido hoy disponemos de entidades con trabajadores sociales que se ocupan de sensibilizar a las empresas con responsabilidad social corporativa de la importancia de contratar trabajadores con discapacidad (OIT-Organización Internacional del Trabajo, 2019), lo que comporta también ventajas fiscales, además de ser prescriptivo para las empresas con más de 50 trabajadores. Los profesionales mencionados, trabajadores sociales o con perfiles afines, tienen como una misión importante conectar todo tipo de empresas

⁵ www.odismet.es

con las personas con discapacidad que responden al perfil requerido y, si es necesario, hacer una preparación y seguimiento de su integración en el puesto laboral. Pero, como nos muestra la estadística, estas experiencias aún son minoritarias⁶.

Concluimos que todo proceso educativo, y la inclusión lo es en mayúsculas, tiene como finalidad ayudar a las nuevas generaciones en su acceso a la cultura proporcionándoles las herramientas para ello y para ser personas socialmente activas, a partir del desarrollo de sus capacidades. Los esfuerzos que realizan los propios estudiantes, sus familias y sus educadores desde la atención precoz hasta el final de su proceso escolar no merecen el obstáculo que representan los datos de ocupación que acabamos de mencionar. A pesar de los progresos en este ámbito, la tozuda realidad nos muestra la necesidad de que, cada cual en su nivel, nos planteemos en qué medida podemos promover un cambio. Nos afecta a todos, como agentes educativos, y al resto de agentes sociales. De una manera especial, a la administración educativa y a los responsables de las políticas educativas y sociales.

La edad adulta y la difícil autonomía

Acabaremos este artículo con una reflexión sobre una de las mayores preocupaciones de las familias de personas con discapacidad, especialmente en el caso de las más dependientes. Sus padres se preguntan ¿qué ocurrirá cuando nosotros no estemos?

Muchas son las barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad para alcanzar la autonomía en su vida adulta, lo que supone prolongar la dependencia de sus familias. Claro que estas barreras afectan también, en muchos lugares, a la población joven sin discapacidad, pero ello no justifica la falta de políticas que favorezcan el paso a la vida adulta independiente de las personas con discapacidad por la magnitud de las barreras que lo impiden, especialmente a los adultos con más dependencia.

Tradicionalmente existían grandes instituciones residenciales donde internar a estas personas, pero todos conocemos los nefastos efectos del síndrome de “institucionalización” (Huete, 2015). Para hacer frente a este problema hoy disponemos de alternativas, otra vez minoritarias, como los departamentos asistidos en función del grado de discapacidad de sus usuarios. En estos departamentos un educador/a o trabajador/a social apoyará en mayor o menor medida a sus usuarios, con el objetivo de incrementar progresivamente su autonomía en la toma de decisiones cotidianas (Medina Gómez et al., 2016; Saenz Murga, 2018).

En síntesis, la vida y la integración social de las personas van más allá del trabajo y la formación. La inclusión es un enfoque que puede y debería alcanzar a todos y cada uno de los mecanismos de participación de los que disponemos las personas como ciudadanos.

⁶ Pueden encontrar experiencias de empleo inclusivo en el web fe Down-España <https://creamosinclusion.com/empleo-inclusivo/experiencias/>

Es en este punto donde debemos considerar la participación en la vida social y política, incluyendo las diferentes organizaciones sociales, recreativas, deportivas, etc. En buena medida esta participación está mediada por la accesibilidad. En efecto, cuando nuestras ciudades facilitan la movilidad de todos y todas, la inclusión a las diferentes actividades que toda colectividad ofrece es más factible. Pero más allá de estas medidas de accesibilidad física, es necesaria también la conciencia social del derecho de todos a formar parte de la comunidad, rompiendo las barreras que la dificultan. La educación inclusiva va más allá de los planes y acciones educativas, pues lucha por conseguir sociedades más justas y respetuosas con los derechos de todos. Trabaja para una auténtica cohesión social.

A modo de conclusión

Las miradas transversal y, sobre todo, longitudinal a la inclusión presentadas en este artículo podrían tener un efecto no deseado: el que se desprendería de una visión pesimista de los frutos de nuestro trabajo: ¿para qué trabajar tanto por la inclusión, si al final nuestros esfuerzos se diluyen con el tiempo, sobre todo cuando nuestros estudiantes llegan a la edad adulta? Y aquí volvería a citar al maestro Paulo Freire:

Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano.” (Freire, 2006, p. 150)

Trabajar desde la escuela para que la comunidad se implique en nuestros proyectos inclusivos es algo que puede beneficiar mucho a nuestros estudiantes menos favorecidos. Hacerlo no sólo pensando en el momento actual, sino en el futuro de nuestros alumnos, potenciando las competencias que más favorecen su inclusión social, aumenta su eficacia.

Incluso si pensamos que este futuro no es todavía el que deseamos, podemos tomar las palabras de Freire cuando nos habla de luchar por un sueño, una lucha que no es en vano. Si en nuestra sociedad no hubieran existido personas que en su momento lucharon por sueños y derechos, no estaríamos donde estamos.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, C., & Puigdemívol, I. (2015). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(3), 239–253. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL3.pdf>
- Ault, M. J., Collins, B. C., & Carter, E. W. (2013). Congregational Participation and Supports for Children and Adults with Disabilities: Parent Perceptions. *Congregational Participation and Supports for Children and Adults with Disabilities: Parent Perceptions*, 51(1), 48–61. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.01.048>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Center for Research on Effective Scholing for Disadvantaged Students.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 4(1), 87–100.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School. *Theory into Practice*, 43(3), 220–226.
- Diago Egaña, M. L., Martínez Abad, F., & Perochena González, P. (2022). Learning Styles Preferences of Spanish Students between 11 and 15 years of age. *Revista de Investigacion Educativa*, 40(2), 589–606. <https://doi.org/10.6018/RIE.495231>
- Dixon, J. (2016). Oportunidades y retos: apoyo en transiciones hacia la educación y el empleo para jóvenes del sistema de protección en Inglaterra. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 13–29.
- Dyson, L. L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparaison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research*, 18(1), 1–9.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130–141.
- Flecha. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157–169.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Garrett, R., & Hong, G. (2015). Impacts of Grouping and Time on the Math Learning of Language Minority Kindergartners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 222–244. <https://doi.org/10.3102/0162373715611484>
- Gómez-Zepeda, G., & Puigdemívol, I. (2019). La formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. In I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (pp. 99–130). Graó.

- González-Badía Fraga Beatriz Cazorla Martín, J. (2022). *Estudio sobre la atención a la discapacidad en la Formación Profesional*. <http://www.cedid.es>
- Huete, A. (2015). *Institucionalización de las personas con discapacidad en España*.
- Kelly, N., & Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 411–435.
- Macqueen, S. E. (2013). Grouping for inequity. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676088>
- Martínez Muñoz, M., & Pinya i Salomó, C. (2015). La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 57. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>
- McIntyre, E., Kyle, D. W., & Rightmyer, E. C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175–195.
- Medina Gómez, B., García Alonso, M. I., & Mercado Val, E. (2016). Impacto del tipo de residencia y salud mental en la conducta de personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 355. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.36>
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171–181.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, 36(4), 220–233.
- OCDE. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. <https://www.oecd.org/education/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana-9bc3285d-es.htm>
- OIT-Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Por un futuro del trabajo inclusivo para las personas con discapacidad*.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Publicaciones de Naciones Unidas. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pitcock, S., & Seidel, B. (2015). Summer Learning: Accelerating Student Success. *State Education Standard*, 15(1), 4.10.
- Puigdel·lívol, I. (2007). La diversidad en Secundaria: un reto a compartir. In *Biribilka* (Issue 4, pp. 5–9). <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/biribilka4.pdf>
- Puigdel·lívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G., & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on

- Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, 32(7), 1065–1084.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Jardí, A., & Siles, B. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., & Jardí, Andrea. (2022). *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos*. Horsori.
- Ross, S. M., Smith, L. J., Casey, J., & Slavin, R. E. (1995). Increasing the Academic Success of Disadvantaged Children: An Examination of Alternative Early Intervention Programs. *American Educational Research Journal*, 32(4), 773–800.
- Saenz Murga, I. (2018). Influence of the type of housing on the quality of life of the elderly with intellectual or development disability. *Siglo Cero*, 49(1), 89–106.
<https://doi.org/10.14201/scero201849189106>
- Siles, B., & Puigdemívol, I. (2019). Aceleración del aprendizaje para combatir las desigualdades. In I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (Eds.), *Estrategias de Apoyo en la Escuela Inclusiva* (pp. 211–254). Graó.
- Siles, B., Segura, M. J., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2015). El trabajo en red para el éxito educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 43(noviembre 2015), 60–68.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO Digital Library.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). *International Forum on Inclusion and Equity in Education*,. 1–2.
- UNESDOC. (2023). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023*.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Van den Berg, M., & Van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. *Journal of Education Policy*, 26(3), 415–430. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543155>
- Westergard, E., & Galloway, D. (2004). Parental Desillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189–204.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 0, 1–21.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

Acerca del autor

Ignasi Puigdemívol, catedrático de Didáctica y Organización Educativa en la Universitat de Barcelona. Licenciado en Filosofía y Letras, Diplomado en Pedagogía Terapéutica y Doctor en Ciencias de la Educación por esta Universidad. Actualmente, su docencia e investigación giran alrededor de la Educación Inclusiva y el apoyo educativo al alumnado vulnerable (migrantes, minorías étnicas, discapacidad e infancia en riesgo). Coordina el Equipo Docente de la asignatura "Teoría y práctica de la escuela inclusiva" en la Facultad de Educación y dirige el Máster "Educación Inclusiva. Políticas, prácticas y apoyo a una educación para todos y todas", título propio de la Universitat de Barcelona.