

Presentación

La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?

The Covid-19 Pandemic. An Opportunity to Think about How to Make our Educational Systems more Inclusive?

Gerardo Echeita *

Universidad Autónoma de Madrid, España

En primer lugar, se reflexiona sobre algunos aprendizajes susceptibles de obtenerse a tenor del impacto del COVID.19, para el desarrollo de una educación más inclusiva, en particular en lo relativo al papel que debería tener a futuro el sentido de pertenencia en la educación escolar. En segundo lugar, se presentan los trabajos de este segundo número temático sobre educación inclusiva, organizando dicha presentación a tenor del enfoque metodológico que predomina en los mismos.

Introducción a modo de reflexión y dudas

Escribo esta *Introducción* al segundo número temático y consecutivo de la revista dedicado a la *educación inclusiva*, en el contexto de la pandemia del COVID.19 que afecta, en estos momentos, a cientos de miles de personas en todo el mundo, incluidos los fallecidos, esperándose, además, que en las próximas semanas ¿meses?, haya un aumento de difícil cálculo. Solo podemos esperar que, para cuando este número vea la luz en el mes de junio, aproximadamente, las acciones emprendidas hayan permitido contener la situación y estemos en proceso de vencerla definitivamente. En todo caso, vaya por delante de cualquier otra reflexión mi afecto, solidaridad o condolencias por los afectados; pasados, presentes o futuros y estén donde estén.

Es obvio que nadie imaginaba esta situación cuando recién estrenábamos este año tan redondo, pero seguramente será cierto que lo que está ocurriendo sea un acontecimiento que marque la historia reciente de la humanidad y que incida notablemente en el devenir de esta en los distintos ámbitos en los que la vida social se concreta. La educación escolar es uno de los importantes y por ello merece la pena hacer un esfuerzo por *pararse a pensar* y ver si hay algunas lecciones dignas de ser aplicadas cuanto todo esto pase y vuelva el necesario sosiego.

Es cierto que hacer este ejercicio ahora, insertos en el mismísimo *fragor de la batalla* seguramente es un ejercicio poco fiable (los símiles bélicos afloran continuamente, no sin

*Contacto: gerardo.echeita@uam.es

cierto desasosiego por mi parte). En esto me viene a la memoria una metáfora del recordado profesor José Manuel Esteve de la Universidad de Málaga, que también cita Quiñones (2007)¹. En ella Esteve retoma la imagen de la novela *El Húsar* de A. Pérez Reverte, “en la que se narran las peripecias de un soldado que sueña con participar en una gran batalla. Sin embargo, cuando llega el gran día, nuestro húsar espera en la reserva, pasa calor mientras oye a lo lejos el fragor de un combate en el que no participa, y cuando finalmente interviene, le pasa por encima una carga de caballería enemiga y, herido, ha de refugiarse a pasar la noche en un bosquecillo, escondido y lleno de miedo hasta el amanecer. Al final, resulta que ha participado en una de las mayores victorias del ejército francés; pero desde su perspectiva individual, no ha visto más que miserias, y penalidades... Así, lo que desde una perspectiva global se presenta como una victoria histórica, es vivido por sus protagonistas como un absurdo episodio, inconexo y miserable”

Uno no descarta que, falto de perspectiva global, más adelante tenga que reconocer lo inconexo y puede que injusto de algunos o todos mis análisis de este momento, pero, aun a riesgo de merecer ese juicio, me atrevo a compartirlos porque, a mi parecer, hay en ellos algunos elementos que están en la esencia de la mejora hacia una educación más inclusiva.

Los conocedores de esta materia llevamos años haciendo la distinción entre políticas de integración escolar y políticas de inclusión educativa; por simplificar entre *integración* e *inclusión*. Entre los análisis que solemos compartir está que la primera *supuso* (y supone porque está bien viva), no transformar sustantivamente el sistema educativo ni lo que ocurre puertas adentro de los centros escolares (sus culturas, políticas y prácticas) para responder con la equidad y justicia debida a todo el alumnado, pero en particular a quienes hasta entonces había estado –simbólicamente hablando–, fuera de la escuela común. Más bien fue un pequeño *acomodo* de esta para dar entrada a unos pocos estudiantes que hasta entonces, a los ojos y formas de pensar de la mayoría de las personas, tenían *su lugar natural* en las aulas y centros de educación especial. Digo de nuevo, simbólicamente hablando, porque siento rigurosos estas políticas de *integración* no eran para *acoger* solamente a quienes estaban segregados fuera, sino también para tratar de generar una respuesta educativa algo más digna a muchos estudiantes *excluidos* que, sin embargo, llevan tiempo dentro de esa escuela orinaría, pero no por ello necesariamente en mejor situación que los primeros, pues en esa escuela común eran muchas las situaciones *de marginación, maltrato o menosprecio* (del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005) y muchas más las de *fracaso escolar* (Escudero y Martínez, 2012).

Bien podríamos decir resumidamente que *la perspectiva* o esquema mental predominante en la mayoría de docentes, técnicos u orientadores (de entonces y de ahora), por citar algunos, en relación a *la integración* de los que estaban fuera de la escuela común era algo así como: “de acuerdo, *podéis entrar* algunos, pero sin molestar, sin obligarnos a cambiar lo que venimos haciendo desde siempre para la mayoría de *alumnos normales*”; sea esto las formas de enseñar o evaluar, los contenidos y objetivos o la organización del aula. Vale que, si ello no es suficiente, nos avendremos (de mala gana dirían por lo bajo), a hacer algunas *adaptaciones o ajustes* de ese currículo general. Adaptaciones cuyos costes caerán, *¡por supuesto y enteramente!* del lado del alumnado que los necesite. Hablo de *costes*, para

¹Quiñones Marín, F. (2017). Estrés laboral docente. Metáfora 3. *Insurgencia Magisterial*.
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/262102>

referirme, por ejemplo, a las oportunidades de aprender lo establecido, promocionar al curso siguiente o alcanzar la titulación final.

Sin embargo, si aplicamos la *prueba del algodón* respecto a si tenemos, o no, un sistema educativo y unos centros educativos más inclusivos en toda la extensión del término, aquel saldrá limpio de las rémoras de las concepciones y valores *integradores*, cuando legisladores, docentes y quienes a su lado (y para ellos) trabajan piensen y planifiquen sus políticas y programaciones educativas *desde el principio para TODOS*; no que piensen o hagan acciones para la mayoría, sino realmente para TODO el alumnado, tomando como premisa y en consideración desde el principio la intrínseca diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones que nos caracteriza a los humanos, así como las variadas y circunstancias personales, familiares y sociales en las que cada uno nos desenvolvemos.

¿Y qué tiene esto que ver con el Covid-19? Pues tiene que ver con el hecho de que, además de otras consideraciones críticas con relación al enfoque de las medidas educativas adoptadas –enfoque crítico que comparto plenamente con Herrera y Retamal (2020)² aunque esté hecho en el contexto chileno–, lo propuesto para paliar sus efectos (el cierre de los centros educativos y con ello la suspensión de las *clases y actividades presenciales*), me ha hecho pensar que he visto medidas al estilo de *la integración*: que, sobre todo, han tenido en cuenta, ciertamente, a la mayoría del alumnado, pero no obviamente a TODO. Con prontitud las autoridades educativas de todos los niveles se han lanzado a proclamar y persuadir (hasta donde es posible) sobre la necesidad y las virtudes de la *docencia online*; el profesorado se ha volcado en preparar, como podía y con los medios a su alcance (seguramente precarios para la envergadura de la demanda), clases y ejercicios para que los niños trabajen en casa...¿autónomamente?; las editoriales han puesto sus materiales digitales al servicio de... y las plataformas educativas echan humo con tanto trasiego de datos.

Pero, ¿Qué pasa (y está pasando) en el caso de los niños y niñas, adolescentes o jóvenes en cuyas casas no hay ordenador o internet? ¿Qué ocurre con aquellos cuyos padres no tienen el tiempo, el sosiego o la competencia necesaria para explicar *los deberes* que se han mandado, sean estos pocos o muchos? ¿Cómo hacer con quienes viven en *soluciones habitacionales* ínfimas y en situación de pobreza? ¿Qué ocurre con la infancia más vulnerable por razones variadas (por ejemplo, con el alumnado considerado con necesidades educativas especiales), para muchos de los cuales el trabajo educativo *on line* no es una solución? ¿Qué se espera de este alumnado? ¿Qué pasa cuando varias de estas condiciones de vulnerabilidad interseccionan?

Las televisiones han estado prestas a mostrarnos ejemplos divertidos o entrañables de familias *normales* en situación de confinamiento y tratando de salir al paso del trabajo adicional que les supone ahora, ya no solo la educación de su prole en el contexto familiar, sino ahora también la educación formal trasladada, *on line*, al cuarto de estar de la casa. Pero ¿han visto Vds. algún ejemplo, imágenes o relatos de cómo se las apañan estas familias más vulnerables? Es posible que en algún momento se haya hecho algún comentario de pasada y que, *más adelante*, se busquen (se están buscando) e implementen

² Herrera, C. y Retamal, J. (2020). *La pandemia de la educación en la crisis de la pandemia*.

<https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/03/22/la-pandemia-de-la-educacion-en-la-crisis-de-la-pandemia/>

medidas paliativas también para algunos de estos casos. Creo que será así en algunos países y lugares, donde sus gobiernos asuman el compromiso con los más vulnerables, como trata de hacer ahora el gobierno de España, pero no ocurrirá por doquier y, en todo caso, será...*mañana, después de...* haber tratado de resolver las necesidades, en este caso educativas, de la mayoría, que por esa extraña condición de ser mayoritarias parece que son también más importantes y valiosas.

Sinceramente creo que no hay en ello maldad, ni desprecio. No se lo atribuyo a nadie. No creo que sea un problema de despiste u olvido transitorio de quienes piensan y proponen estas y otras políticas (sociales, laborales, sanitarias, ...). Es su forma de pensar y mientras esta no se cambie estaremos lejos de la tantas veces deseada inclusión (Ballard, 2013). Y no hay en mi análisis acritud o asomo de superioridad moral ¡dios me libre!, aunque sí un empático dolor por la sobrecarga emocional y social que para estos grupos más vulnerables supone una forma hegemónica de pensar en nuestra sociedad que se traduce en una visión fuertemente dicotomizada entre un “nosotros” (la mayoría, los *decentes*, los capaces y normotípicos) y “los otros” (las minorías, los raros, los especiales, atípicos o *diversos*), que por efecto de que los primeros tienen el *poder* de determinar lo que es adecuado y no, lo que es normal o especial, les hace vivir a los segundos cotidianas situaciones de inequidad e injusticia.

¿Cuándo y cómo llegará el día en que asumamos con todas sus consecuencias y derivas, la premisa de que todos tenemos la misma dignidad como personas (Etxeberria, 2018) y que por ello tenemos los mismos derechos a tener oportunidades iguales o equiparables para educarnos, trabajar, o disfrutar del ocio y la cultura en *la común comunidad*, así como para recibir igual atención, cuidados y el *reconocimiento* debido (Honneth, 1997) por nuestra íntima condición de humanos? ¿Nos servirá esta crisis para pararnos a pensar sobre estas cuestiones y llevarnos, *sin prisas, pero sin más pausas*, a una sociedad y a un sistema educativo más inclusivo y justo? Veremos.

Pero si hay algo que estamos apreciando ahora como un bien muy valioso y necesario, es el *sentido de pertenencia* (en inglés, *Sense of Belonging*, SOB) y que ya Maslow (1943) reconoció como una necesidad humana fundamental. Dicho sentido se refiere al deseo social de estar conectado con otro ser humano y ser y sentirse aceptado por el grupo, siendo que este grupo puede ser desde la familia a una pandilla y estar tanto en la escuela como en el trabajo. Este *sentido de pertenencia* descansa y se nutre de experiencias significativas con otros y se satisface compartiendo pensamientos y sentimientos, así como con aceptación, respeto, reconocimiento y comprensión.

En estos momentos en muchas ciudades del mundo confinadas por la epidemia, hay una hora de la tarde en que mucha gente sale espontáneamente a los balcones a aplaudir a todo el personal sanitario que se está *partiendo el cobre* (y dando la vida también), por la salud de sus conciudadanos, junto con otras muchas personas que también nos están cuidando en estos momentos tan difíciles (fuerzas de seguridad, trabajadores en los supermercados y en las farmacias, o en el mantenimiento de Internet, sin el cual es difícil imaginar lo que nos pasaría a quienes estamos acostumbrados a su presencia ubicua). Son momentos muy emotivos, pero también momentos muy importantes y necesarios para sentirnos parte de un gran grupo que está afrontado colectivamente esta gran crisis, estando la gran mayoría unidos por el valor de lo común frente al egoísmo individual. ¿Dónde hemos aprendido este sentimiento y dónde y cómo tenemos que enseñar –si cabe con más ahínco a la vista de las circunstancias actuales–, las actitudes, destrezas y comportamientos que sostienen

esta importantísima cualidad y necesidad humana? Sin lugar a dudas, la respuesta es “en la escuela”, desde la educación infantil a la universidad. Lo que uno quisiera es que esta crisis generada por el Covid-19 supusiera un antes y un después para colocar en el corazón del sistema y de la acción educativa, las formas de promover y cuidar este *sentido de la pertenencia* como tarea indispensable para nuestra supervivencia como especie.

Lo cierto que, en este ámbito como en tantos otros, también tenemos una abundante y rica investigación sobre el tema, tanto en general como específicamente en el ámbito escolar (sentido de pertenencia a la escuela, *School Sense of Belonging*, SSOB), y tanto sobre sus efectos en dimensiones psicológicas y sociales importantes, como académicos, o sobre cómo evaluarlo e implementarlo (véase Prince y Hadwin, 2013 para una revisión teórica y empírica sobre el tema y en conexión con la ambición de una educación inclusiva). Esa investigación conecta también con los trabajos sobre *school engament* o por su cara oscura con el sentimiento de “desenganche escolar”. Precisamente uno de los interesantes trabajos de este número tiene que ver con esta temática (el de Isabel Fernández Menor).

Siempre se ha dicho que lo peor de la adversidad es que pueda dejarte doblemente herido; en el momento en el que la sufres y porque te imposibilite un futuro sin esperanza. Esa *esperanza*, como en su día explicara Fullan (2003), “no es una visión ingenua y luminosa de la vida. Es la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles”. Y el mejor modo de abordar esos problemas difíciles es la disposición a trabajar juntos, unidos por un fuerte sentimiento de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo. Si la crisis del Covid-19 nos hace repensar el sistema educativo desde estos parámetros, en el marco de una *nueva ecología de la equidad* (Ainscow et al., 2003), entonces las preocupaciones y quebrantos de estos tiempos no habrán sido en balde.

Cuando salgamos de la batalla y los historiadores hayan hecho su trabajo, sabremos la respuesta que, individual y colectivamente, habremos dado a estos y a otros importantes interrogantes que en estos días de confinamiento afloran como urgentes y necesarios.

Aportes para el desarrollo de una educación más inclusiva y para la justicia social

Como señalé al introducir los trabajos del primero de los dos números de esta temática en la Revista (Echeita, 2019), la selección de los que ahora se publican en este segundo no responde a ningún criterio de ordenación por razones de relevancia temática o de otro tipo. Ha sido pura cuestión de distribución logística habida cuenta de la gran acogida que *el llamado* hecho ha tenido entre académicos e investigadores. De nuevo muchas gracias a todas y a todos por sus aportaciones, dedicación y esfuerzos para compartir su trabajo. Añadir, por otra parte, que los análisis que entonces hice se aplican a estos trabajos también y las preguntas que allí quedaron formuladas siguen esperando alguna respuesta. ¿Hay alguien ahí?

He elegido el punto de vista metodológico para ordenar la presentación de los trabajos de este segundo número. En este sentido, y al igual que lo que apreciamos en el primer número, se mantiene la *prevalencia de métodos cualitativos*, de corte interpretativo fenomenológico o descriptivo, como el revelador trabajo de los mexicanos González y Cisneros-Cohernour, de la Universidad Autónoma de Yucatán, que ponen de relieve la

injusta situación de inequidad en la formación científica y tecnológica de los jóvenes rurales en muchas regiones de México, por lo que cabe deducir de lo que sucede en la región maya que analizan. También son iluminadores los análisis de los profesores González, Alba, Cortés, y Rivas, de la Universidad de Málaga (España), quienes mediante un enfoque biográfico-narrativo, han (re)construido los relatos de vida de dos jóvenes cuyas narraciones nos acercan a experiencias escolares tanto de segregación e integración como otras inclusivas de reconocimiento y participación, lo que contribuye a que ambos construyan identidades complejas que transitan y se balancean inestablemente entre momento de malestar y otros de bienestar personal, social y escolar.

Similares (en cuanto al enfoque investigador), son los trabajos de las profesoras López, Aristizabal y Garay de la Universidad del País Vasco, que tiene su foco en el análisis de los discursos sobre inclusión y diversidad entre las educadoras de la red municipal de escuelas infantiles de Vitoria-Gasteiz. El trabajo de las profesoras Orozco y Moriña, de la Universidad de Sevilla, realizado mediante entrevistas en profundidad a docentes de centros urbanos de la provincia de Sevilla, ha indagado y descrito algunas de las múltiples estrategias metodológicas con capacidad para promover una educación más inclusiva en centros tanto de educación Infantil, como de primaria o secundaria. Finalmente, el de estudio de la profesora Duk y el profesor Hernández, de la Universidad Central de Chile ha tenido como objetivo el estudio de los significados y sentidos que los docentes de escuelas de educación primaria en Santiago de Chile atribuyen a lo que han llamado “Estudio de Clases” y que responden al bien conocido marco de las *Lessons Study*. En este caso, por ejemplo, los hallazgos revelan que el *Estudio de Clase* es una estrategia con gran potencial para promover la reflexión y la mejora de las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo, fortalecer la colaboración y aprendizaje mutuo entre docentes y desarrollar nuevas estrategias para responder a la diversidad de estudiantes.

Sin duda alguna bien está que sepamos lo que se piensa y se dice que se hace o se observa en relación con el deseo de llevar a cabo una educación más inclusiva y justa con la diversidad del alumnado presente en las aulas, pero ya empieza a ser más que urgente pasar a comprender mucho mejor cómo apoyar, asesorar o acompañar a los futuros docentes, o a los que ya lo son, en la compleja, incierta y dilemática tarea de concretar en la acción esas intenciones. Para ello, a mi juicio, son de gran mérito y dignos de reconocimiento, entre otros, los trabajos de *investigación acción participativa*, que van más allá de la interpretación y se adentran en lo que cabría reconocer como *perspectivas críticas* por su objetivo compromiso con la transformación de una realidad que no solo se intenta comprender.

En este bloque de trabajos situaríamos dos estudios. El primero, el trabajo de las profesoras Sanahuja, Moliner y Benet, de la Universidad Jaume I de Castellón, centrado en el análisis y mejora de prácticas Inclusivas de aula en un centro de una zona rural de Castellón. De este trabajo uno destacaría el reconocimiento que hace de algo de lo que se suele hablar poco en los trabajos de investigación: que los progresos que se van consiguiendo son, a corto plazo, pequeños y no tan ambiciosos como a cualquiera le gustaría a tenor de las urgencias de mejorar los políticas y prácticas en los centros escolares desde una perspectiva inclusiva. Reconocerlo no es una debilidad, sino una necesidad para acompasar mejor la distancia *entre la realidad y el deseo* y para analizar las implicaciones de esta lenta dinámica de mejora cuanto tenemos ante nosotros el desafío de un cambio sistémico, si se quiere que la educación inclusiva sea algo más que retórica bien intencionada.

El segundo estudio es el de la profesora Méndez de la Universidad Católica de Temuco en Chile y de la profesora Colomina de la Universidad de Barcelona. Ubicado como un estudio de casos cualitativo sobre los procesos de asesoramiento y reflexión conjunta entre profesorado en formación durante su periodo de prácticas y sus tutores, sin embargo, el sofisticado aparato conceptual y metodológico usado para analizar los *segmentos de interactividad* en los que concretan las sesiones de reflexión conjunta en los momentos de planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas realizadas en clase durante un año escolar por los tutorados, ponen de manifiesto la necesidad de ahondar en marcos e instrumentos que permitan capturar con mayor precisión y rigor cómo se materializa la colaboración para el asesoramiento docente. Los resultados presentan evidencias empíricas relativas a la variabilidad en la asistencia situada para la construcción colaborativa de los significados compartidos alrededor de qué y cómo enseñar y evaluar para que las clases sean más inclusivas.

La excepción al predominio de los métodos estrictamente cualitativos aparece de la mano de dos trabajos en particular. El primero ya lo he mencionado, el de la profesora Fernández de la Universidad de Vigo. Como ya había anticipado, el trabajo de Fernández es un estudio cuantitativo en siete centros de educación secundaria de la ciudad de Pontevedra, en el que se han analizado los resultados de las relaciones entre las siguientes variables dependientes: “dinámicas escolares colectivas”, “confort y seguridad emocional”, “actividades académicas individuales” y “sentimiento de pertenencia” y las variables independientes; género, número de cursos que los estudiantes llevan en el centro y, en último lugar, la existencia o no de circunstancias socio-familiares adversas. Dichas variables han sido medidas a través del cuestionario adaptado del *What works for you? Barriers and supports at school*, diseñado por la profesora Jill Porter de la Universidad de Reading (Reino Unido). Tras ello está buscar las relaciones entre variables y factores promotores del *enganche con la escuela* y los que parecen estar detrás de su opuesto y, por ello, actuando como facilitadores del *fracaso escolar*. Muy interesante enfoque que sería más deseable que se ampliara y desarrollara con mayor envergadura y muestra de la que ahora se ha utilizado, en un trabajo que, en todo caso se define honestamente por su autora como exploratorio, pero que no por ello está falto de capacidad para inspirar otros estudios más ambiciosos en tan importante ámbito.

El segundo estudio de corte cuantitativo, no experimental y descriptivo es el llevado a cabo por las profesoras Arnaiz y Caballero de la Universidad de Murcia con la intención de analizar la percepción de funcionamiento de las llamadas en la región de Murcia “Aulas Abiertas Especializadas”, desde la perspectiva de los profesionales y del alumnado de dichas aulas abiertas y de sus compañeros de las aulas ordinarias. Tales “aulas especializadas” forman parte del conjunto de medidas implementadas en esa Comunidad Autónoma supuestamente orientadas a una mejor respuesta educativa al alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo extenso y generalizado. Los resultados muestran, una vez más, que con mucha más frecuencia de lo que le gusta reconocer a las autoridades educativas competentes en esta materia “el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones”, toda vez que los profesionales poseen una perspectiva de la inclusión aun centrada en el modelo del déficit pues, a pesar de que afirman que esta medida favorece la inclusión y la sociabilización del alumnado, siguen prefiriendo que los estudiantes con tan complejas necesidades de apoyo educativo no sean incluidos en las aulas ordinarias a tiempo completo. Contrario a este parecer, están los resultados del alumnado (tanto de las aulas ordinarias como de las “especializadas”) que, a

diferencia de su profesorado, muestran su deseo de participar juntos y de compartir tiempos y espacios comunes. Pero como se sabe que “solo los niños y los llamados “locos” (con perdón por la expresión), son los únicos que dicen la verdad”, mejor no hacerles mucho caso.

Finalmente, tres trabajos han utilizado estrategias metodológicas que caen del lado del análisis, más o menos exhaustivo, de fuentes en bases de datos y de normativa sobre temáticas relativas a la comprensión y desarrollo de una educación más inclusiva. El primero es el trabajo de la profesora Ramírez Iñiguez de la Universidad Autónoma de Baja California (México), que ha realizado un análisis de contenido cualitativo de 35 artículos de investigación publicados en revistas indexadas durante el periodo 2009-2019, de acuerdo con los siguientes criterios: que ofrezcan una fundamentación teórica sobre la inclusión en educación; que tengan un enfoque hacia la diversidad cultural, racial y/o socioeconómica y, en tercer lugar, que aborden una reflexión analítica en los países de América Latina. De sus resultados destacaría algo que se relaciona con lo dicho en la *Introducción*: que la atención a los procesos de participación, colaboración y vínculo con la comunidad cobran cada vez más relevancia como estrategia para transformar las prácticas que generan exclusión, tanto educativa como social.

El segundo es el estudio bibliométrico llevado a cabo por el profesor Navarro y las profesoras Sánchez-Pujalte y Gómez Domínguez, de la Universidad Católica de Valencia, sobre la percepción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo sobre la evolución de la participación de las familias en la escuela, tanto a nivel legislativo como a nivel práctico. Los resultados muestran que esta es una temática en constante auge y que, de los 154 artículos finalmente seleccionados según los criterios establecidos, el término autismo aparece en 22 de ellos (14%), lo que implica que muchas de las investigaciones que estudian este fenómeno se centran en el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Sin duda alguna, el creciente aumento del alumnado considerado dentro de este grupo que está escolarizado en centros ordinarios (Matson y Kozlowski, 2011), hace muy necesario estudiar a fondo cómo afrontar esta realidad en el marco ineludible de su derecho a una educación inclusiva. Por ello, junto con los resultados del trabajo citado, también son de gran interés los del último que se incluye en este número.

Se trata del trabajo de las profesoras de la Torre y Martín, de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes han llevado a cabo un análisis comparado de la normativa que sostiene las distintas políticas públicas desarrolladas por las diferentes administraciones autonómicas españolas en la atención a este colectivo. Como *estudio de caso*, y dada la estructuración política administrativa de España –ordenada en forma de diecisiete Comunidades y dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla)–, las autoras nos ofrecen un análisis detallado de la variabilidad de enfoques y respuestas en materia de políticas públicas, lo que pone en cuestión el importante asunto de *la equidad en educación* dentro de una estructura territorial tan descentralizada como la española. En este sentido, el análisis presentado permite contrastar que se han producido avances en dirección hacia respuestas educativas más inclusivas para este alumnado, pero que ello no se ha producido de forma homogénea (ni en velocidad respecto a la implementación de nuevos enfoques, ni en su orientación) a lo largo de todo el Estado y que, de hecho, los planteamientos de algunas Comunidades Autónomas muestran una clara falta de comprensión de lo que debería suponer el principio de inclusión educativa. Otro resultado relevante, que se repite por ciento en relación también con la escolarización de otros grupos de alumnos y alumnas considerados con NEE, es la desigualdad creciente respecto a las etapas educativas en las

que se implementan las medidas y recursos para este alumnado, con un escaso cuidado, cuando no olvido, a las etapas no obligatorias. Todo apunta a que, *de facto*, el compromiso de las políticas públicas con una educación que aspira a ser más inclusiva, parece terminarse tan pronto se termine la enseñanza obligatoria y no siempre se empieza antes (en la educación infantil 0-6), de que esta tenga su inicio formal.

Finalmente volver a señalar que, desde un punto de vista temático, el 40% de los trabajos giran alrededor de las necesidades educativas especiales, pero también que parece que el *paraguas conceptual de la educación inclusiva*, cada vez más enriquecido desde muy distintos aportes teóricos y epistemológicos, y como si de una gran encina se tratara, se va haciendo más grande y con mayor capacidad de albergar trabajos dirigidos a comprender y mejorar la educación escolar (y no escolar) de todo el alumnado. ¿De eso se trataba, no es cierto?

Para terminar, permítanme los lectores de este texto que muestre mi agradecimiento sincero a los editores de la revista por haberme invitado a coordinar este Monográfico y con ello por haber tenido la oportunidad de enriquecerme con lo aprendido al leer y analizar los trabajos que se han publicado en estos dos números. Gracias también a quienes los han realizado y *mucho ánimo* a todas y todos en estos momentos de incertidumbre y perplejidad.

Referencias

- Ainscow, M., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602527>
- del Barrio, C. Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 25(7), 75-100.
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 281-290. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.14>
- Fullan, M. (2003). Sobre el cambio educativo. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador* (pp. 186-202). Amorrortu.
- Herrera y Retamal (2020). *La pandemia de la educación en la crisis de la pandemia*. <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/03/22/la-pandemia-de-la-educacion-en-la-crisis-de-la-pandemia/>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. Harper and Row.

Matson, J. L. y Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>

Prince, E. J. y Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>