

Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina

Rethinking Social Inclusion from Education: Some Latin American Experiences

Repensar a Inclusão Social a partir da Educação: Algunas Experiências na América Latina

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez *

Investigadora educativa

Este artículo tiene el objetivo de enriquecer la discusión sobre el significado de la inclusión social a partir del análisis de algunas iniciativas educativas llevadas a cabo en contextos de marginación en cuatro países de América Latina. Para ello, se expone el vínculo entre la inclusión social, la educación y sus características, se explica el encuadre institucional en el que se llevaron a cabo estas propuestas, la recuperación de las experiencias mediante el análisis documental y la metodología para la elaboración de los factores que propiciaron la inclusión en estas realidades. Finalmente, se realiza una reflexión crítica sobre las implicaciones de la inclusión social desde la educación en la actualidad y desde una perspectiva multidimensional.

Descriptor: Inclusión (social), Educación inclusiva, Formación docente, Organización escolar, Participación.

This article attempts to increase the discussion about social inclusion's meaning based on some educational proposals accomplished in exclusion contexts in four Latin-American countries. In this sense, the educational proposals analysis is pertinent for understanding the relationship between social inclusion and education. First, a conceptual explanation about inclusion and education is exposed. Subsequently, projects institutional background and documental analysis process are described, as well as the methodology. Finally, a critical reflexion about social inclusion from education is presented based on a multidimensional approach

Keywords: Inclusion (social), Inclusive education, Teacher education, School organization, Involvement.

Este artigo tem o objetivo de enriquecer a discussão sobre o significado da inclusão social a partir da análise de algumas iniciativas educativas desenvolvidas em contextos de exclusão em quatro países de América Latina. Como marco analítico, apresenta-se uma revisão conceitual sobre o vínculo entre a inclusão social e a educação, bem como suas características, que são desenvolvidas na seção de fundamentação teórica. Posteriormente, explica-se o cenário institucional em que se desenvolveram estas propostas, a recuperação das experiências pela análise documental e a metodologia para a elaboração dos fatores que propiciaram a inclusão nestas realidades. Finalmente, realiza-se uma reflexão crítica sobre as implicações da inclusão social a partir da educação a partir de uma perspectiva multidimensional.

Palavras-chave: Inclusão (social), Educação inclusiva, Formação docente, Organização escolar, Participação.

*Contacto: almarceliar@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de noviembre 2015
1ª Evaluación: 15 de marzo 2016
2ª Evaluación: 18 de abril 2016
Aceptado: 13 de mayo 2016

Introducción

La implementación del modelo de desarrollo neoliberal desde la década de los ochenta en los países latinoamericanos profundizó la brecha económica y social ya existente. Una de las evidencias más relevantes de dicha problemática ha sido el incremento de la desigualdad social, la cual ha definido a América Latina como la región más desigual del planeta (Blanco y Duk, 2011; Gentili, 2011). Esta situación se ha fundamentado principalmente en tres aspectos que son consecuencia de la aplicación de dicho modelo y que han limitado el acceso de las personas más vulnerables a niveles mínimos de bienestar. Estos aspectos son el debilitamiento de los estados-nación, la crisis de los aparatos administrativos y la representación de los partidos políticos, así como el desafío de los sistemas educativos para atender eficazmente a todas las personas (Neirotti, 2008). En este marco, la satisfacción de las necesidades básicas se vuelve un reto, ya que aún son muchos los que quedan excluidos de servicios de calidad en salud, alimentación y educación, así como de condiciones laborales que favorezcan su desarrollo personal y social.

En América Latina y el Caribe 34 millones de personas viven con hambre y el 11,6% de niñas y niños menores de cinco años presenta desnutrición crónica (FAO, 2015). Asimismo, en el año 2014 se registró que el 28,2% de las personas se encontraban en situación de pobreza y un 11,8% vivían en la indigencia (CEPAL, 2015). Ante este panorama, se reconoce el papel de la educación en el desarrollo de las competencias básicas que posibilitan a las personas la modificación de las situaciones que las dejan al margen del bienestar (Coll, 2004; Vallcorba, 2008). Sin embargo, la profunda desigualdad social aún existente en la región limita el desarrollo de dichas competencias, ya que no todos logran permanecer en el sistema escolar ni acceder a una educación con estas características.

A pesar de que los países latinoamericanos han conseguido universalizar la educación primaria en un 94%, en 2012 se estimó que 3,7 millones de niñas y niños en edad escolar no asistían a la escuela (UNESCO, 2015). Al respecto, se afirma que esta situación se debe a la matrícula tardía o a la deserción (Blanco y Duk, 2011). Como en el caso de la salud y la alimentación, esta desigualdad se evidencia en las niñas y los niños de las zonas rurales, de los espacios urbanos empobrecidos y en la infancia indígena y afrodescendiente, quienes tienen menos acceso a la escolarización y presentan los mayores niveles de atraso escolar. Así, el logro de la educación está determinado por las condiciones económicas, la etnia y la ubicación geográfica, las cuales son factores que afectan a la asistencia a la educación primaria y al rendimiento escolar (UNESCO, 2015).

La profundización de la desigualdad social en las últimas décadas y la búsqueda de acciones que posibiliten la inclusión de los más desfavorecidos demandan el análisis de las dimensiones que provocan la exclusión, así como del rol de los agentes involucrados en la búsqueda de mejores condiciones de vida para toda la población. El análisis desde el ámbito educativo que se realiza en este trabajo se lleva a cabo a partir de la selección de algunas propuestas relevantes por su carácter multidimensional y por su emergencia dentro de un contexto en el que se evidenció el impacto de las políticas neoliberales en América Latina. A pesar de realizarse en diferentes países, es posible identificar factores comunes dentro de las acciones que promovieron la educación en contextos de

marginación social. Por ello, se ha considerado pertinente la revisión de sus aportaciones con la finalidad de analizar el significado de la inclusión social desde la educación actualmente, tomando en cuenta que la desigualdad continúa siendo una constante.

1. Fundamentación teórica

La revisión conceptual se divide en dos partes. La primera se refiere al análisis de la relación entre la inclusión social y la educación. En la segunda se destacan las características de una educación inclusiva en relación con la investigación que ha habido al respecto. En este apartado no se pretende hacer una revisión exhaustiva sobre estos temas, que la literatura especializada trata ampliamente, sino que se destacan los conceptos más relevantes que sirven de pauta para el análisis de los proyectos educativos seleccionados.

1.1. *La inclusión social y la educación*

La desigualdad en América Latina cuestiona el significado de la inclusión social en una realidad en la que solamente algunas personas logran plenamente su bienestar. Pero hablar de lo que significa estar incluido socialmente alude a su condición contraria: la exclusión. Esta última se refiere a la expulsión o restricción de los sujetos para acceder a bienes fundamentales como la educación, la vivienda, el trabajo o la salud, los cuales son considerados derechos básicos para el desarrollo de cualquier persona (Benito Martínez, 2010; Osler y Starkey, 2005; Ritacco y Luengo, 2012). De este modo, la exclusión es una condición que tiene diversas dimensiones y que se presenta en diferentes grados de profundidad. En este sentido, es definida como un proceso de alejamiento progresivo que se identifica en aspectos como la precariedad o la acumulación de barreras que impiden el acceso a mecanismos de protección (Laparra et al., 2007).

Además, la exclusión está relacionada con la carencia de las condiciones indispensables para la unidad social, es decir, no se vincula únicamente con la imposibilidad de obtener los recursos necesarios para vivir y desarrollarse, sino que se expresa por la falta de una actividad socialmente útil (Tezanos, 2008). Así, las personas en situación de exclusión carecen no solo de los insumos para satisfacer sus necesidades personales sino también de las posibilidades para participar activamente en la sociedad en la que se desenvuelven e incidir en las decisiones que dentro de ella se establecen. Entonces, puede decirse que la inclusión social alude a las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar. Por lo tanto, el análisis de las situaciones que mantienen a las personas en procesos de exclusión resulta fundamental para identificar las acciones que se requieren para revertir esta condición.

Uno de los aspectos que contribuyen al logro de la inclusión social es la educación. Además del acceso a la salud, la alimentación y la vivienda, se considera que la educación es uno de los factores vinculados a la inclusión porque ofrece a los individuos la posibilidad de desarrollar las competencias para participar en la sociedad. Dichas competencias son las llamadas *básicas*, las cuales se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son necesarios para incorporarse a la sociedad (Coll, 2006). Esta incorporación implica la posibilidad de las personas para ejercer plenamente

la ciudadanía (Coll, 2006; Moya, 2008). La escolarización, desde esta perspectiva, debe contribuir al desarrollo de estas competencias. En consecuencia, una *educación básica* debe centrarse en los aprendizajes que son imprescindibles para un desarrollo personal, cognitivo y afectivo que contribuya a la construcción de un proyecto de vida satisfactorio, así como al acceso de procesos educativos posteriores (Coll, 2006). Se trata de una educación que favorece los aprendizajes que son indispensables para garantizar una vida con dignidad, capacidades y autonomía y, en este sentido, evitar la exclusión social (Escudero, 2005).

La investigación al respecto ha revelado que existen enormes disparidades entre aquellos que tienen acceso a la educación y aquellos que no (Cardona y Ortells, 2012). Asimismo, se observa que los aspectos educativos están relacionados con los niveles de pobreza y de marginación (Benito Martínez, 2010). La población que ha tenido la oportunidad de escolarizarse tiene mayores posibilidades de inclusión manifestada en su capacidad para crear comunidad con valores socialmente relevantes (Cardona y Ortells, 2012). Igualmente, cuenta con más posibilidades de ser ciudadanos activos en la exigencia de sus derechos para llevar una vida plena (Echeita y Navarro, 2014). Por ello, la escuela tiene un papel fundamental en la reducción de la desigualdad y en la promoción de un desarrollo social que va más allá del mundo económico (Blanco, 2002; Martínez y Tiana, 2005).

El proceso hacia la inclusión social implica el apoyo de otras agencias que actúan desde la política social y económica en relación con el ámbito educativo (Neirrotti, 2008). Al respecto, es necesaria la participación de agentes no solo gubernamentales sino también del resto de la sociedad. En un contexto tan desigual como el latinoamericano, esta participación debe enfocarse a los grupos más segregados (Blanco y Duk, 2011). Así, las acciones que se lleven a cabo desde la educación deben enmarcarse dentro de políticas de desarrollo más amplias (Cruz, 2009), donde estén vinculados otros lineamientos dirigidos a cubrir las necesidades básicas de la población, sobre todo de aquella que se encuentra en mayor desventaja social. En este sentido, se requiere el establecimiento de consensos entre los distintos actores sociales para propiciar la inclusión de los que se encuentran en condiciones de marginación.

A pesar del papel de la educación como el proceso a través del cual se desarrollan las capacidades de los individuos y se fomenta la construcción de una sociedad en la que todos logren el bienestar, se requiere la intervención desde otros ámbitos en el logro de la inclusión social. Al respecto, se reconoce que las instituciones educativas como la escuela, sobre todo en sus niveles básicos, no pueden lograr este propósito solas (Tenti, 2004). Es posible trabajar en esta dirección cuando los factores escolares y los del entorno se vinculan en la realización de acciones orientadas a desarrollar las competencias *básicas* para evitar situaciones de segregación. Para ello, la educación tiene características inclusivas, las cuales se analizan a continuación.

1.2. Las características inclusivas de la educación

El potencial de la educación como un proceso que posibilita la inclusión social demanda el análisis de los elementos que desde la escuela y fuera de ella se enfocan a este propósito. La investigación al respecto (Calvo y Verdugo, 2012; Cardona y Ortells, 2012; Domínguez, 2007; Echeita, 2013; Ramírez, 2014) identifica diversos factores escolares y

del entorno desde los cuales se trabaja por la inclusión social. Dentro de los factores escolares se indican: 1) la formación y el desempeño del profesorado; 2) la organización escolar y curricular; y 3) las acciones de atención a la diversidad. Como factores externos y relacionados con la escuela se evidencian: 1) la vinculación de las familias y la comunidad; y 2) la implicación de agentes gubernamentales y sociales.

En relación con el profesorado, se destaca que este es un actor central en las prácticas que llevan a cabo las escuelas para el logro de la inclusión (Cardona y Ortells, 2012). Al tener a su cargo la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes, los docentes influyen de manera directa en la motivación del alumnado y su reconocimiento. La percepción y expectativas en torno a sus logros, así como la sensibilidad hacia sus necesidades son aspectos que condicionan la adquisición de los aprendizajes (Mittler, 2000; Van Manen, 2004). Asimismo, el seguimiento que realizan durante el desarrollo de competencias es fundamental en un proceso de educación inclusiva. Una valoración de los aprendizajes desde esta visión implica la comprensión de la experiencia educativa, la adaptación continua de los propósitos de la evaluación al contexto y desarrollo de las personas y la consideración de la diversidad en los grupos (Stake, 2006). Así, la importancia de la labor docente en una educación con estas características se basa en su capacidad para crear una relación con el alumnado en la que este se sienta reconocido en los aprendizajes que logra, en sus experiencias y en la atención a sus necesidades. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado (Duk y Murillo, 2010) es un elemento crucial para la construcción de una relación pedagógica con estas características.

Por otro lado, la organización escolar promueve la inclusión cuando se atienden las necesidades de todo el alumnado (Calvo y Verdugo, 2012). En este sentido, la organización de las acciones educativas tiene como principios la atención de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la participación del alumnado en espacios comunes. Desde esta perspectiva, la escuela es la que se adapta a las condiciones y características del alumnado y se transforma de acuerdo con las dinámicas que se generen en el entorno escolar. Más allá de compensar un déficit detectado en ciertos grupos de estudiantes mediante acciones remediales, se trata de identificar qué es lo que limita el logro de los aprendizajes y qué aspectos de las estrategias educativas deben modificarse. De este modo, la inclusión no es vista como un recurso para adaptar a los que no se ajustan a las normas establecidas para la mayoría sino como un proceso en el que las diferencias son asumidas como una constante (Essomba, 2006; Nilhom, 2006). Con base en estas premisas, el currículum debe enmarcar contenidos que ofrezcan al alumnado aprendizajes para conducir sus vidas y prepararlos como ciudadanos (Echeita y Navarro, 2014). Para ello, es necesario que todos se identifiquen en los contenidos que se proponen y se apropien de los mismos a través del trabajo cooperativo y la participación (Sapon, 2013). Así, una organización curricular inclusiva no solamente se plantea desde la adaptación de los contenidos para aquellos que no tienen los aprendizajes y conocimientos previos para su apropiación, sino que se concibe como un proyecto flexible en el que cualquiera puede sentirse reflejado y apoyado en algún momento de su proceso educativo.

Los factores de la inclusión mencionados asumen un principio básico: la diversidad del alumnado. Por lo tanto, se parte de la idea de que todas las personas son diversas tanto

culturalmente como en sus aprendizajes, por lo que la atención educativa no se focaliza en los que son considerados distintos a la mayoría. En este sentido, las acciones educativas que fomentan la participación y el reconocimiento de todos tienen como principio eliminar cualquier forma de discriminación dentro de las mismas (Booth y Ainscow, 2002; Domínguez, 2007). Para ello, se descarta una organización escolar y curricular por grupos separados y se propicia la interacción entre todos; debe prevalecer el apoyo contante en las actividades educativas, así como la flexibilidad en la agrupación del alumnado y el uso de los recursos disponibles (Essomba, 2006; Onrubia, 2009), de tal manera que estos puedan utilizarse según las necesidades que presente cualquier estudiante en determinado momento. En consecuencia, la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva asume que las personas no tienen capacidades de aprendizaje predeterminadas por su procedencia social, cultural o lingüística, sino que cualquiera puede desarrollar habilidades y conocimientos de acuerdo con los contextos educativos donde se desenvuelve y dentro de entornos que posibilitan los aprendizajes a través del intercambio.

Parte de estos entornos lo conforman las familias y la comunidad, por lo tanto, su participación resulta crucial en los procesos educativos, en especial de los más segregados socialmente. Así, se reconoce que la inclusión conforma un conjunto de procesos que son interdependientes dentro y fuera de la escuela (Echeita, 2013) y en los que la implicación de las organizaciones de la comunidad, las autoridades locales y el resto de actores sociales es fundamental (Neirotti, 2008). Esta participación permite la creación de un sentimiento de pertenencia (Subirats, 2009) a partir del cual se establecen acciones corresponsables y comprometidas (Ferrer, Albaigés y Massot, 2006). Se trata de una relación colaborativa en la que se trabaja de manera conjunta hacia el logro de la inclusión y contra los obstáculos que se presentan. Un vínculo de cooperación en el que la negociación es una constante y en donde se reconocen las tensiones existentes, pero en el que se comparten objetivos comunes para una participación conjunta desde los propios ámbitos de responsabilidad. Así, una educación con características inclusivas, además de mirar el espacio escolar, mira el entorno donde se desarrollan las personas y el impacto de este en sus condiciones de vida, dentro de una relación sistémica. En síntesis, se destacan las siguientes características de una educación que promueve la inclusión.

- Los factores educativos se relacionan de manera sistémica con otros de carácter social, económico y político que también inciden en la inclusión social de las personas. Así, las acciones escolares se relacionan con agentes del entorno, con la finalidad de contribuir de manera interrelacionada a la eliminación de cualquier tipo de exclusión.
- Desde los factores educativos, el reconocimiento de los aprendizajes y la diversidad de todo el alumnado, así como la atención a sus necesidades, son elementos centrales. Para ello, son aspectos fundamentales tanto la participación de las familias y de los estudiantes como el apoyo escolar constante y la flexibilidad en la agrupación del alumnado y el uso de los recursos.
- La implicación de las autoridades locales, organizaciones sociales y agentes clave son elementos del entorno necesarios para el fomento de la inclusión

social. Su interrelación con las actividades educativas, así como la interdependencia entre las acciones que llevan a cabo, desde sus ámbitos de competencia, son factores que impactan en este sentido.

Estos aspectos se destacan teniendo en cuenta que la inclusión siempre será un proceso en desarrollo que no tiene fin (Booth y Ainscow, 2002). Por lo tanto, más que aplicar de manera instrumental un concepto acabado a diferentes realidades, se requiere revisar las experiencias de aquellos centros que están logrando eliminar las barreras que limitan el aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

2. Método

La selección y el análisis de las experiencias educativas se llevaron a cabo con base en una revisión documental de diversos proyectos desarrollados entre los años 2000 y 2005. En este periodo, las consecuencias de las políticas neoliberales en la región latinoamericana se evidenciaron en la profundización de la desigualdad social y el empobrecimiento. Por ello, se analizan algunas iniciativas educativas que atendieron a la compleja realidad que en este periodo se vislumbró y que respondieron a la necesidad de implementar propuestas innovadoras en contextos de exclusión social. A pesar de la distancia temporal de esta realidad, la importancia de estos proyectos radica en las acciones que se realizaron para fomentar la inclusión a partir de acciones educativas que rebasaron el espacio escolar y que involucraron a diversos agentes del entorno, aspectos que en la actualidad continúan siendo relevantes.

Los criterios para seleccionar las experiencias educativas fueron los siguientes:

- Propuestas en América Latina de carácter multidimensional que permitieran identificar factores escolares y del entorno encaminados a la búsqueda de la inclusión social.
- Experiencias llevadas a cabo en entornos empobrecidos y de marginación social.
- Proyectos que lograron mejorar los resultados educativos en el nivel de educación básica en relación con el desarrollo de competencias.

Con base en estos criterios, se seleccionaron cuatro proyectos promovidos en Chile, México, Colombia y Perú, respectivamente. El análisis de los mismos se realizó a partir de la descripción teórica realizada en los apartados anteriores y explicada en términos de los factores escolares y del entorno que propician la inclusión social. A partir de estos, se llevó a cabo un análisis de contenido de la información documental para identificar los factores que fueron clave en el desarrollo de estas propuestas, los cuales se explican en los resultados de este trabajo.

2.1. Definición del estudio: encuadre de los proyectos educativos

Los proyectos realizados en Chile y México se enmarcaron en las iniciativas de Educación Básica *Comunidades de Aprendizaje* de la Fundación W. K. Kellogg y se desarrollaron entre los años 2000 y 2003. Por su parte, las propuestas llevadas a cabo en Perú y Colombia formaron parte de la *Iniciativa Equidad en el Acceso al Conocimiento* de la Fundación Ford, las cuales funcionaron entre los años 2002 y 2005. Todos los proyectos

fueron asistidos para su desarrollo, sistematización y evaluación por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en América Latina y el Caribe.

De acuerdo con la sistematización de los proyectos realizados en Chile y México (Neirotti y Poggi, 2004), estos estuvieron basados en la premisa de que la educación es clave en los procesos de desarrollo y que la construcción de alianzas entre diversos actores sociales es fundamental para lograr una educación de buena calidad en contextos de pobreza. Por otro lado, en los informes de evaluación de las iniciativas establecidas en Perú y Colombia (Neirotti, 2008) se señala su propósito de promover la equidad en el acceso al conocimiento y reducir las brechas en el aprendizaje mediante procesos de calidad, especialmente en las poblaciones pobres e indígenas. En los cuatro proyectos que se analizan, se destaca el papel de la educación como factor de inclusión social a través de la mejora de los procesos de formación y el desarrollo de competencias básicas, tomando en cuenta la interrelación de las dinámicas escolares con los agentes del entorno. En la tabla 1 se sintetizan las características de los proyectos de los países correspondientes.

2.2. Análisis de información: elaboración de factores clave

En los informes de resultados de los proyectos se reconocieron procesos, actores y componentes que desde dentro de la escuela y en su relación con el entorno promovieron el aprendizaje de competencias básicas que favorecen la inclusión social. El proceso de análisis se llevó a cabo en cuatro momentos: 1) establecimiento de factores teóricos de inclusión social, 2) identificación de dichos factores en la información recopilada, 3) comparación de la información en las diferentes propuestas seleccionadas, y 4) elaboración de los factores clave para la inclusión social en cada proyecto. De esta manera, se trató de un análisis de carácter deductivo desde la teoría hasta las experiencias educativas, el cual se sintetiza en la tabla 2.

Los factores clave elaborados sintetizan lo que en cada uno de los proyectos se identificó como acciones y procesos para promover el desarrollo de competencias básicas en niñas y niños de educación primaria y secundaria en entornos de marginación social. La identificación de los factores teóricos mediante el análisis deductivo se realizó en relación con cada contexto y sus características particulares. De este modo, se elaboraron factores clave que propician la inclusión social desde la educación presentes de distinta manera en las experiencias educativas analizadas y que se explican en el siguiente apartado.

Tabla 1. Descripción de los proyectos educativos analizados

PROYECTO	UBICACIÓN	PROPÓSITO	CARACTERÍSTICAS	ACTORES
Participación comunitaria como estrategia para abordar el trabajo infantil y la falta de oportunidades	Comuna de Cerro Navia. Santiago de Chile	Crear una comunidad de aprendizaje a partir de la construcción de alianzas entre diversos agentes	Participación crítica y propositiva de las instituciones, organizaciones y actores. Formulación de hipótesis, intervenciones y nuevas hipótesis. Toma de decisiones de manera conjunta	Agentes de la municipalidad. Instituciones gubernamentales: red de protección a la infancia y sistema comunal de prevención de consumo de drogas. Ministerio de Educación. Organizaciones sociales y escuelas primarias. Agentes de la comunidad: juntas de vecinos, centros juveniles, centros de padres. Universidad
La escuela como espacio para la transformación educativa	Querétaro. México	Buscar alternativas a los problemas del desencanto escolar expresado en situaciones de fracaso y deserción	Trabajo entre la universidad, las escuelas y la comunidad. Promoción de la formación y asesoría docente. Encuentros locales y foráneos. Participación en la Red de Fomento a la Lectura. Proyectos de Aula con agentes escolares y del entorno	Universidad y escuela de formación del profesorado (Escuela Normal del Estado). Ministerio de Educación. Agentes de la comunidad. Escuelas primarias
Democratizando la escuela pública (Tarea)	Norte de Lima. Perú	Democratizar la escuela y la gestión local de la educación mediante vínculos de colaboración para enfrentar desigualdades en los aprendizajes	Promoción y fortalecimiento de la gestión pedagógica e institucional desde las redes escolares; de liderazgos pedagógicos; de la participación y la coordinación intersectorial. Seguimiento de las políticas educativas locales desde las redes escolares. Elaboración de propuestas para una educación democrática en las escuelas	Agentes escolares. Gobierno y ministerios de educación locales. Redes escolares. Asociación de directores de escuelas. Sindicato de trabajadores del Estado. Iglesia católica. Organizaciones de base. Organizaciones no gubernamentales locales. Universidades
Modelos escolares para la equidad (Empresarios por la Educación)	Manizales, Girardota, Casanare y Cartagena. Colombia	Elevar las condiciones de acceso, retención y permanencia en la escuela, así como los resultados de aprendizaje	Mejora de la gestión escolar y de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Enfoque en las disciplinas de matemáticas y lengua. Participación de los padres de familia y otros actores sociales, en especial, el sector empresarial. Creación de alianzas con participación del sector privado y público	Padres de familia, docentes y alumnado. Instituciones locales públicas y privadas. Ministerios de educación locales. Universidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Neirotti (2008) y Neirotti y Poggi (2004).

Tabla 2. Proceso de análisis: desde la teoría hasta los factores clave

FACTORES TEÓRICOS	RECONOCIMIENTO DE LOS FACTORES EN LOS PROYECTOS SELECCIONADOS	FACTORES ELABORADOS
Formación y desempeño del profesorado	Chile. Sensibilización de los docentes sobre problemas como el trabajo infantil y su preparación para evitar la deserción escolar. México. Asesoría permanente al profesorado. Perú. Fortalecimiento de las capacidades docentes. Reflexión sobre la propia práctica. Colombia. Compromiso docente a partir de procesos participativos sobre la toma de decisiones dentro del ámbito escolar.	
Organización escolar y curricular	México. Proyectos de aula en los que se relacionaban los contenidos con las necesidades de los estudiantes y las características del entorno. Perú. Incorporación al currículo de temas relacionados con la convivencia, la discriminación y la violencia, reconocidos como problemas cotidianos. Colombia. Creación de espacios para concretar la propuesta educativa con la participación de docentes, alumnado y familias.	Apropiación y resignificación de las propuestas educativas Sustentabilidad de los logros alcanzados
Atención a la diversidad	México. Reconocimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado y organización flexible de las actividades dentro del aula. Colombia. Atención a las necesidades particulares de los aprendizajes a partir de diagnósticos de la situación socioeconómica del alumnado. Perú. Tomas de decisiones a partir de las necesidades del alumnado y sus condiciones sociales.	Acuerdos en la toma de decisiones Trabajo integrado y relación comunitaria
Vinculación de las familias y la comunidad	Chile. Talleres de reflexión colectiva sobre los problemas que afectan al desarrollo de niñas y niños. México. Establecimiento de vínculos entre el profesorado de la zona. Participación de la comunidad en la gestión de la biblioteca itinerante. Perú. Escuela como asunto público de la comunidad.	Atención a los aprendizajes Apoyo educativo
Implicación de agentes gubernamentales y sociales	Chile. Formación de líderes comunitarios. México. Vínculo con universidades y otros agentes del Estado para motivar a profesores y estudiantes en las actividades escolares. Perú. Formación de líderes educativos para dar continuidad a los cambios generados. Municipalidad como agente central en la coordinación de acciones. Colombia. Convocatoria a organizaciones locales para participar en el proyecto. Cada una coordinó las acciones en su localidad.	Evaluación continua y flexibilidad del proyecto

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

La intención de propiciar la inclusión social desde los proyectos educativos se reflejó en cada propuesta a partir de las necesidades específicas de cada contexto y en la definición de objetivos concretos. A continuación se describen los factores que son comunes en las propuestas analizadas y que son una elaboración propia a partir del análisis deductivo realizado. Sin hacer una relación lineal, en estos factores es posible identificar los principios de una educación que propicia la inclusión expuestos en la fundamentación teórica de este trabajo, los cuales serán discutidos posteriormente.

Apropiación y re-significación de las propuestas educativas

Todas las experiencias educativas analizadas se basaron en la premisa de que la escuela por sí sola no puede contrarrestar los factores que generan la exclusión social y que se requiere la implicación de diversos agentes sociales. De esta manera, las estrategias para desarrollar los proyectos se fueron estructurando con la colaboración de diversos actores escolares y sociales proporcionando legitimidad al trabajo realizado, lo cual contribuyó al logro de los objetivos propuestos. En los casos de Chile, México y Perú, se introdujeron en el currículo contenidos relacionados con los problemas cotidianos que afectaban al desarrollo educativo de niñas y niños: trabajo infantil, pobreza, violencia, discriminación.

En la propuesta desarrollada en Santiago de Chile, los contenidos fueron reestructurados con la participación de los docentes, de tal manera que se apropiaron de las nuevas temáticas y las hicieron parte de su proceso de enseñanza. Esta forma de intervención participativa sirvió para que, en el caso de Perú, el profesorado revalorara sus conocimientos y desempeñara su labor de una forma más crítica y con mayor seguridad, desarrollando una actitud más abierta al aprendizaje continuo. Por su parte, la organización de los contenidos en la experiencia educativa en México incrementó el interés de niñas y niños por los aprendizajes escolares. Esto se logró mediante la integración de actividades en torno a unidades complejas dentro de un plan de trabajo vinculado a la realidad, con sentido para quienes lo llevaron a cabo.

Otra estrategia de apropiación fue la que se realizó en el proyecto de Colombia. En esta, la relación entre los agentes gubernamentales y los impulsores del proyecto (Empresarios por la Educación) fue un factor clave para que las escuelas incorporaran a sus planes de trabajo la creación de espacios para la re-significación de la propuesta entre el personal docente, el alumnado y sus familias creando un clima de confianza en la institución escolar, mayores grados de seguridad y una disposición favorable a la participación.

Cabe señalar que los resultados del proceso de apropiación de los proyectos educativos se observaron después de un tiempo de trabajo. No obstante, se sentaron las bases para naturalizar procesos de participación, a partir de los cuales se re-significaran los contenidos, se estimulara el interés y se creara un clima favorable para los aprendizajes, tanto por parte del alumnado, como por el resto de los agentes socioeducativos.

Sustentabilidad de los logros alcanzados

Aunado al punto anterior, en algunos de los proyectos se enfatiza haber alcanzado pautas para la continuidad de los resultados obtenidos. En el caso de Chile, este logro se evidenció a través de la formación de líderes dentro de las escuelas, lo cual tuvo su precedente en la conformación de líderes comunitarios. La transferencia de esta estrategia dentro de las instituciones educativas favoreció el seguimiento de los logros obtenidos. Igualmente, en el caso de México, la continuidad del trabajo realizado se favoreció con planes de formación docente a largo alcance y actualización permanente. En el proyecto llevado a cabo en Colombia, se formaron alianzas sólidas tanto a nivel local como nacional, lo que permitió establecer bases de sostenibilidad junto con estrategias de comunicación continua y disseminación.

Acuerdos en la toma de decisiones

Otro factor relacionado con los anteriores es el establecimiento de consensos. En la experiencia educativa en Chile, se evidenció que el apoyo a los equipos de gestión escolar era más efectivo si los establecimientos donde se realiza eran acordados entre la autoridad municipal y la escuela correspondiente. Asimismo, en el caso de Perú, el proyecto funcionó como referente empírico para la construcción de marcos legales en educación, ya que se abrieron espacios para el manejo de los conflictos y el establecimiento de acuerdos, lo que hizo más democrática la toma de decisiones.

Trabajo integrado y relación comunitaria

El vínculo entre los agentes escolares y del entorno es un eje central en las acciones emprendidas dentro de los proyectos analizados. Dicha relación fue fundamental para el alcance de los objetivos establecidos. Al respecto, los resultados expresan que el trabajo entre la universidad, las escuelas y los agentes locales tuvo gran relevancia en la formación docente dentro del proyecto en México, ya que estuvo contextualizada en la realidad de la comunidad en la que el profesorado desarrolla su labor. Del mismo modo, la articulación entre la gestión institucional, la del aula y el contexto escolar de la experiencia educativa en Colombia generó un clima de participación y propició la generación de capacidades de liderazgo en las escuelas del proyecto, fomentando su autonomía en la toma de decisiones según sus necesidades educativas. En este mismo sentido, la propuesta realizada en Perú reveló que el trabajo integrado entre los diversos agentes socioeducativos generó un referente para tomar en cuenta en procesos de descentralización.

Atención a los aprendizajes

Los factores mencionados impactaron positivamente en las dinámicas dentro del ámbito escolar. Así, en el proyecto educativo de México se destacó el reconocimiento por parte del profesorado de los procesos cognitivos de niñas y niños, así como el establecimiento de formas de organización grupal más flexibles de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. En Colombia, por su parte, se realizaron diagnósticos de la situación socioeconómica del alumnado con la finalidad de atender a sus necesidades particulares. Esto favoreció las condiciones de educabilidad, puesto que se elevó la autoestima de niñas y niños y se incrementó su participación. Del mismo modo, aumentó el compromiso docente y su sentido de pertenencia a la institución.

En el caso del proyecto educativo de Perú, las evidencias mostraron una mejora en el clima escolar expresada en una mayor relación de compañerismo en los espacios de integración promovidos por el proyecto. Igualmente, comenzaron a disminuir los castigos y a incrementarse la reflexión en torno a las decisiones sobre el conjunto de la escuela y la realización de prácticas más democráticas en el aula. La existencia de normas claras establecidas entre todos generó un ambiente de corresponsabilidad, así como un mejor manejo de las conductas de agresividad entre pares. En consecuencia, se estableció un mayor respeto hacia las particularidades del alumnado y sus condiciones de vida, valorando sus capacidades y conocimientos.

Apoyo educativo

Para reforzar la atención de los aprendizajes, en los proyectos de Chile, México y Colombia, el material educativo fue un factor importante para el logro de los objetivos propuestos. En los tres casos, el servicio educativo fue mejorado a partir de la dotación de los recursos suficientes y pertinentes para la tarea docente. Del mismo modo, materiales como guías docentes o recursos didácticos fueron útiles para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y contribuyeron a la mejora de actitudes y situaciones dentro del aula.

Evaluación continua y flexibilidad del proyecto

El logro de resultados favorables para la educación en estos contextos dependió en gran medida de la revisión continua de las acciones que se llevaron a cabo y del ajuste de las propuestas. Así, en Chile se cambió la estrategia ante el bajo nivel de participación de los agentes escolares, decidiendo en último término la formación de líderes dentro de los establecimientos educativos. En México, nuevas formas de organización grupal fueron estructuradas con base en la valoración del progreso del alumnado y la satisfacción de estos, de los profesores y de los universitarios que se involucraron en el proyecto. Asimismo, en Perú, las evaluaciones internas de los resultados se adaptaron a las estrategias de intervención que se llevaron a cabo, realizando los ajustes necesarios.

4. Discusión y conclusiones

Las experiencias educativas analizadas dan cuenta de que la relación entre la escuela y los agentes del entorno es un elemento clave para promover la escolarización y el logro de competencias básicas que evitan la exclusión social. De diferentes maneras, los resultados en cada proyecto evidenciaron los factores que posibilitan la inclusión desde la escuela, favoreciendo este proceso en los sectores más segregados. Si bien la aproximación a estos factores es diversa y contextual, la literatura especializada y la investigación al respecto sustentan los elementos compartidos por las diferentes experiencias analizadas en este trabajo.

A continuación se explican algunas de las características de lo que en este trabajo se considera incluir socialmente desde la educación, a partir del análisis y de la elaboración de los factores anteriormente expuestos. Estos puntos son producto de la reflexión que se hace en este escrito con base en el análisis realizado y destacan la relevancia de considerar los factores expuestos en la elaboración de propuestas educativas que tienen como propósito contribuir al logro de la inclusión social.

Participación social desde la escuela

Un elemento importante en el logro de los objetivos en las experiencias analizadas fue la posibilidad de participación de los docentes, las familias, el alumnado y los agentes externos dentro de los proyectos presentados. En todos los casos analizados, las propuestas se fueron concretando con base en las aportaciones de los diversos grupos y en favor de un propósito en común. Los resultados muestran que la participación ha estimulado un sentimiento de pertenencia (Subirats, 2009) mediante la apropiación de los proyectos y la propia interpretación de las acciones establecidas. De esta manera, se re-estructuraron contenidos, se valoraron los conocimientos del profesorado y el alumnado y se impulsaron espacios de discusión en los que fue posible analizar estrategias y tomar decisiones que consideraran a todos los implicados. En este sentido, fue posible contribuir al desarrollo de las personas dentro de la comunidad a través de un trabajo basado en el conocimiento mutuo y en el intercambio de información, objetivos, visiones y debates (Alsinet, Riba, Ribera y Subirats, 2003).

Así, la participación desde el ámbito escolar puede ser un factor de inclusión en tanto que un proyecto cobra sentido desde de las necesidades de los individuos en contextos de mayor segregación, siendo las personas quienes encaminan su desarrollo. De este modo, aspectos como la actualización del profesorado, la organización curricular y las estrategias para favorecer la escolarización son planteadas desde la reflexión crítica y a partir de las demandas de quienes se encuentran en condiciones de mayor marginación social.

Vínculos de colaboración y corresponsabilidad

Desde el entorno en el que se insertaron los proyectos, se constató que el trabajo colaborativo entre agentes locales, gubernamentales y de diversas organizaciones sociales favoreció la articulación para el desarrollo de proyectos colectivos basados en la cooperación e interacción de múltiples actores (Subirats, 2009). Esta afirmación se refleja en el protagonismo que los vínculos de corresponsabilidad tuvieron en las experiencias analizadas. En estas, la corresponsabilidad pudo ser entendida como la implicación de los agentes en un trabajo integrado (Subirats y Albaigés, 2006), dentro del cual fue posible reconocer los procesos que contribuyeron a alcanzar los objetivos propuestos y a trascender los resultados positivos. En estos procesos, la identificación del trabajo de los agentes clave con los agentes tanto escolares como del entorno fue fundamental en la mejora de la educación. De este modo, todas las propuestas desarrolladas sentaron precedentes para acciones futuras, concibiendo a la escuela como un espacio abierto que forma parte de los asuntos prioritarios de la comunidad, y en donde el eje sustancial es el desarrollo del alumnado y la satisfacción de sus necesidades.

Flexibilidad en las propuestas educativas

La flexibilidad es uno de los factores cruciales para el logro de la inclusión. Los puntos anteriores revelan que la flexibilidad en la estructura y la composición de los proyectos propicia la participación, la re-significación de las propuestas por parte de sus protagonistas y una toma de decisiones en la que estos son los actores centrales. En los casos revisados, se eliminaron diversas barreras que impedían el aprendizaje mediante una agrupación funcional del alumnado, enfocada en sus necesidades, el análisis de la pertinencia de los contenidos, la re-estructuración de las estrategias establecidas y la

modificación de acciones desde una visión crítica. De este modo, la flexibilidad es un factor presente en los procesos educativos que pretenden la inclusión (Essomba, 2006; Onrubia, 2009). Esta característica en los proyectos analizados favoreció el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, el compromiso del profesorado y del alumnado, así como la valoración de las capacidades y los conocimientos, lo cual impulsó la mejora de las condiciones para el aprendizaje.

Proceso de evaluación contextualizada

El ajuste de los proyectos requirió de una valoración continua que permitiera el análisis de la realidad y el enfoque de las propuestas. Durante el desarrollo de cada experiencia, la evaluación del contexto se tradujo en la consideración de los aportes de los agentes involucrados, la atención a las necesidades de los estudiantes y la elaboración de las propuestas en función de las demandas del proceso para el logro de los objetivos. Así, se confirma que el trabajo por la inclusión desde el ámbito educativo requiere una evaluación que no se base únicamente en la medición de resultados sino en la comprensión de la realidad y la adaptación de los propósitos educativos al desarrollo de las personas (Stake, 2006). En este sentido, la evaluación rebasa la valoración de competencias cognitivas para analizar también la adquisición de habilidades sociales y la creación de condiciones de aprendizaje desde las actitudes individuales hasta las condiciones del entorno.

Recursos para la enseñanza

La mejora de las situaciones educativas desde las aulas fue posible con la ayuda a la tarea docente y a las actividades de aprendizaje. En todos los proyectos educativos, el uso de materiales y recursos para la enseñanza fueron considerados un importante factor que contribuyó al fortalecimiento de las acciones educativas para la inclusión. Esta forma de apoyo posibilitó la generación de experiencias educativas consensuadas y participativas, en donde los recursos disponibles fueron pertinentes y constantes para el alumnado, el profesorado y las escuelas involucradas en los proyectos (Mittler, 2000; O'Cádiz, Lindquist y Torres, 1998).

Los factores de inclusión elaborados a partir del análisis muestran que las acciones dirigidas a fomentarla son interdependientes y que la educación es un elemento fundamental dentro de una relación sistémica con otros procesos. Así, en entornos vulnerables a la exclusión social estos factores cobran mayor relevancia y se convierten en principios importantes para revertir esta situación.

El estudio de experiencias educativas que miran más allá de lo que pasa en las aulas permite visualizar la complejidad de los procesos de formación dentro de entornos en los que las condiciones para educar, en relación con el desarrollo de competencias básicas, no están resueltas. En consecuencia, el análisis que solamente contempla las dinámicas escolares es insuficiente para comprender fenómenos como el atraso escolar o el absentismo. Por otro lado, la observación única del entorno social como causa de estos problemas limita la reflexión sobre alternativas que contribuyan a conseguir una educación que posibilite a las personas el pleno desenvolvimiento dentro de las sociedades actualmente.

Las condiciones de desigualdad aún imperantes en América Latina y otras regiones del mundo exigen perspectivas sistémicas en el abordaje de los procesos educativos

(Ramírez, 2014), miradas que evidencien la multiplicidad de factores asociados en el logro de la inclusión social y alternativas pedagógicas que superen la aplicación lineal de normativas y consideren las dimensiones de la realidad en las que se insertan. Desde el análisis realizado en este trabajo se espera abrir líneas de investigación y acción en este sentido.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M. y Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives y professionals*. Barcelona: Mediterrànea.
- Benito Martínez, J. (2010). Educación y exclusión social. *Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Blanco, R. (2002). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 6-7). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Cardona, R. y Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania*, 41, 105-128.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 15-56). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cruz, I. (2009). Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: Necesidad de la educación para el desarrollo sustentable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-9.
- Domínguez, (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez y R. Feito (Eds.), *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.
- Duk, C. y Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11-12.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.

- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sustentable. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. Albaigés, B. y Massot, M. (2006). La participació de les famílies en el treball integrat. En J. Subirats y B. Albaigés (Eds.), *Finestra oberta* (pp. 92-110). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Benito Martínez, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Martínez, M. y Tiana, A. (2005). *Educación, valores y cohesión social. Taller 2. Calidad de la educación e inclusión social*. OEI. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-2-ESP.pdf>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education. Social contexts*. Londres: David Fulton Publishers.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445. doi:10.1080/08856250600957905
- O' CÁDIZ, M. P., Lindquist, P. y Torres, C. A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in Sao Paulo*. Oxford: Westview Press.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE- HORSORI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2015). *Panorama de la Inseguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: FAO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos. 2000-2015: logros y desafíos. Panorama regional para América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Nueva York: Open University Press.

- Ramírez, A. (2014) *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.
- Ritacco, M. y Luengo, J. (2012). Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Qurrriculum*, 25, 151-170.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Subirats, J. (2009). Gobernanza y educación. En E. Bosch (Ed.), *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras* (pp. 227-240). Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tenti, F. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa. *El Monitor*, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm>
- Tezanos, J. F. (2008). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los iguales. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, 17-30.
- Vallcorba, J. (2008). Planes educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 50-53.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Breve CV de la autora

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su desempeño profesional y en investigación se ha centrado en la evaluación educativa, la educación inclusiva e intercultural y la inclusión social. Actualmente, se enfoca al estudio de los factores que propician la inclusión desde el ámbito educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Email: almarceliar@gmail.com