

Artículo de investigación

¿Qué entendemos por educación inclusiva en Latinoamérica y en Euskadi?

What do we mean by inclusive education in Latin America and the Basque Country?



Itziar Kerexeta Brazal ¹
Leire Darretxe Urrutxi ²

✉ <https://orcid.org/0000-0003-1621-3847>
✉ <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) | Lejona – España | CP 48940

<http://doi.org/10.26423/rcpi.v13i1.829>
Páginas: 77 - 88

✉ itziar.kerexeta@ehu.eus

RESUMEN

A pesar de que la educación inclusiva es un derecho avalado a nivel internacional, todavía existe una importante tensión entre la teoría y la práctica. En este estudio se presenta la percepción de docentes de escuelas primarias y secundarias del País Vasco (España) y de varios países de Latinoamérica (Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala) que desarrollan su trabajo en centros educativos en situación de vulnerabilidad. El objetivo del estudio es identificar qué se entiende por inclusión educativa y qué barreras existen para caminar hacia ella. Mediante una metodología de investigación cualitativa, se diseñaron grupos focales diferenciados por etapas y países en una primera fase; en una segunda etapa, estos se reorganizaron en grupos mixtos según el origen de los participantes. Se realizaron grabaciones de cada una de las sesiones y transcripciones que fueron analizadas con el software NVIVO 1.3. Los resultados reflejan algunas de las concepciones comunes que el profesorado tiene en territorios tan diversos como la visión de integración frente a inclusión más allá de la apuesta política por la plena inclusión. Se evidencian algunos de los retos a los que las sociedades se enfrentan para seguir avanzando en procesos inclusivos como son la inversión de recursos y la implicación de agentes sociales más allá de las propias comunidades escolares, asimismo, se reconoce el camino avanzado en las últimas décadas.

Palabras clave: Inclusión educativa, investigación cualitativa, diversidad cultural, percepción del profesorado.

ABSTRACT

Although inclusive education is an internationally recognized right, there is still significant tension between theory and practice. This study presents the perceptions of primary and secondary school teachers in the Basque Country (Spain) and several Latin American countries (Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala) who work in vulnerable educational settings. The aim of the study is to identify what is meant by educational inclusion and what barriers exist to achieving it. Using a qualitative research methodology, focus groups were designed, differentiated by stage and country in the first phase; in the second phase, these were reorganized into mixed groups according to the origin of the participants. Each session was recorded and transcribed, and the transcripts were analyzed using NVIVO 1.3 software. The results reflect some of the common perceptions that teachers have in such diverse territories, such as the view of integration versus inclusion beyond the political commitment to full inclusion. Some of the challenges facing societies in order to continue advancing in inclusive processes are highlighted, such as the investment of resources and the involvement of social agents beyond the school communities themselves. At the same time, the progress made in recent decades is recognized.

Keywords: Educational inclusion, qualitative research, cultural diversity, teacher perception.

Recepción: 14 Marzo 2025 | Aprobación: 5 Junio 2025 | Publicación: 27 junio 2025

¹Doctorado en Ciencias Pedagógicas, por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas - Cuba
²Doctora en Pedagogía, por la Universidad de Deusto-España

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad internacional a favor del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 por una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas (UNESCO, 2016). La educación inclusiva es un derecho como lo avala en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006). En esta línea, la Observación General n° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva matiza que la educación inclusiva debe entenderse como un derecho humano fundamental de todo el alumnado. En vez de fijarse en categorías con el fin de lograr la inclusión, se trata más de garantizar el mismo valor a todos los miembros de la sociedad sin ningún tipo de discriminación debido a discapacidad, género, orientación sexual, etc. (De Beco, 2022). Este derecho supone una palanca esencial para un cambio muy importante y debe garantizarse mediante la responsabilidad colectiva (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022). Así, en los últimos años la educación inclusiva se ha definido desde la justicia social subrayando la participación como concepto clave para construir prácticas más justas (Sandoval y Waitoller, 2022). Además, debemos recordar que el alumnado también es agente clave en los debates políticos para la educación inclusiva (Mangiaracina et al., 2021).

No obstante, la educación inclusiva es un concepto controvertido con opiniones contrarias sobre lo que constituye la inclusión (Tiernan, 2022). Si bien los avances en la educación inclusiva están sucediendo en diferentes niveles influenciados por políticas internacionales y nacionales, los sistemas plenamente inclusivos son complicados de lograr (Spandagou, 2021). Todavía sigue existiendo una tensión entre la teoría y la práctica inclusiva (Mavropoulou et al., 2021). Por señalar algunos ejemplos, en Japón todavía tienen sistemas escolares donde los estudiantes están segregados (Yoshitoshi et al., 2022); en Australia todavía se financian y mantienen entornos segregados (especiales) (Carrington et al., 2022); en Alemania se está llevando a cabo un proceso de implementación parsimonioso, manteniendo el sistema escolar especial junto con el general (Kroworsch, 2021); en España tanto el movimiento pro-inclusión

como el de “Educación Inclusiva Sí, Especial También” comparten un discurso común sobre la falta de inclusión en las escuelas ordinarias españolas (Rogerio-García et al., 2022); en muchos países de Latinoamérica no se ha asumido la responsabilidad de los cambios que implica apostar por una educación inclusiva, existiendo una brecha entre las propuestas y la realidad (Vega, 2021).

Las barreras ideológicas pueden obstaculizar la implementación de la educación inclusiva (Khamzina et al., 2021). En una revisión sobre la literatura llevada a cabo por Kurowski et al., 2022 encontraron las siguientes barreras que impiden la educación inclusiva exitosa: sistémicas; personales; transdisciplinariedad; y metodológicas. Y como señala Echeita, 2022 existen barreras universales, por ejemplo, la ineficiente formación inicial del profesorado y la inadecuación de recursos e instalaciones de los centros ordinarios.

Por consiguiente, para eliminar las barreras se debe reconocer el papel que juega el contexto en la producción de desigualdades (Chieppa et al., 2023; Díaz y Lizárraga, 2021). La educación inclusiva debe considerarse en el entorno de las realidades de las personas y las sociedades (Schiemer, 2017), es decir, la contextualización local deberá ser una característica clave en los diseños de evaluación de la educación inclusiva (Johnstone et al., 2023). En esta línea, Chieppa et al., 2023 cuestionan el papel de la cultura colonial en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas ya que existe una perspectiva eurocéntrica que interpreta la diferencia como una forma de déficit.

Ante este panorama, el profesorado tiene un papel fundamental en la implementación de la educación inclusiva, destacándose la falta de apoyos adecuados como un obstáculo para su efectividad (Chow et al., 2023; Vega, 2021). Si bien la disponibilidad de recursos representa un factor crítico, las actitudes del personal docente también son determinantes (Chieppa et al., 2023). Tanto la sensibilización como las medidas de apoyo y formación de alta calidad en equipos multiprofesionales son claves (Kroworsch, 2021). La preparación profesional y mental del profesorado constituye una condición indispensable para superar las

barreras que impiden una inclusión educativa efectiva (Maulsharif et al., 2022). Como plantea Echeita, 2022 se necesita repensar el concepto de apoyo educativo, para que todo el alumnado se pueda beneficiar, es decir, pasar de un asunto individualizado a un constructo global y complejo.

En cuanto al desarrollo de la educación inclusiva también resulta fundamental la colaboración de las familias y otros agentes comunitarios (San Martín et al., 2020; Skyba et al., 2020; Ayala et al., 2023).

La colaboración escuela-familia se entiende que debe estar fundamentada en una relación que busca la promoción de una relación de igualdad, empezando por promover el equilibrio de poder entre los colaboradores, los cuales deben reconocerse mutuamente con igual capacidad y posibilidad, tanto para tomar la iniciativa, opinar y que su voz sea escuchada, como de influir y tomar parte en las decisiones (Simón y Barrios, 2019, p.56).

En este sentido, el desarrollo de habilidades sociales, empatía y dedicación a la relación se considera un factor a trabajar por parte de los profesionales de la educación (Jardí et al., 2022). Según Gualda y Cia, 2019 la interacción entre profesorado y familias redundará en un mayor sentimiento de inclusión. Por ejemplo, el papel del “school social worker” puede favorecer el avance de la inclusión proporcionando conexiones entre las escuelas, el profesorado, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad (Skyba et al., 2020). Si bien es evidente el trabajo con diferentes actores educativos, todavía se requiere mayor coordinación entre sí (Reyes-Parra et al., 2020), así como un desarrollo comunitario global para dar una respuesta realmente inclusiva a colectivos con situación de especial vulnerabilidad (Tofani et al., 2022). Los cambios requeridos son responsabilidad de muchos actores educativos (multiagencia), implementados a través de diferentes planes o niveles (multinivel/sistémico) y persiguiendo una misma meta (Echeita, 2022).

En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada con docentes de escuelas primarias y secundarias en situación de vulnerabilidad en Latinoamérica y de Euskadi, sobre la percepción que tienen sobre la inclusión educativa.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo (Erickson, 2012) centrado en la comprensión profunda de las experiencias y percepciones del profesorado participante a través de una escucha atenta y contextualizada. Este estudio se enmarca dentro del caso conectandoescuelas.org, que ha sido analizado en profundidad en la tesis doctoral de una de las autoras (Kerexeta, 2022), proceso que culminó en octubre de 2022, y que ha indagado en profundidad sobre la relación entre la inclusión en la escuela y la competencia digital docente. Este artículo e investigación adicional profundiza en la percepción específica del profesorado sobre el constructo teórico sobre la Escuela inclusiva.

Consejo Asesor

Se trabaja con un grupo de personas expertas denominado consejo asesor (Gibbs, 2013), compuesto por cuatro personas referentes en el ámbito específico de la investigación, quienes han participado en el propio diseño de los grupos focales, decidiendo su composición, modalidades de invitación, guion y cuestiones a tratar en los encuentros. De esta forma, se planifica un intercambio estructurado de información con estas personas que constituye una fuente de investigación y contraste adicional a las definidas en cada una de las acciones establecidas (Gibbs, 2013). Se ha realizado una reunión virtual específica con una documentación previa y posterior para contrastar los contenidos y aspectos de esta investigación.

Grupos Focales

Mediante el grupo focal optamos por la comprensión del profesorado como un yo colectivo, tratándose de recoger las voces de docentes de aula de forma espontánea en conversaciones informales en base a un guion pre-establecido (Sim y Waterfield, 2019).

Esta metodología permite analizar la narrativa de las conversaciones, identificando los aspectos críticos de mayor relevancia sobre la construcción de escuelas inclusivas y la percepción docente respecto a su |a digital. Los grupos focales favorecen la escucha de las realidades del profesorado en su práctica diaria, centrándonos

en su propio contexto profesional en torno a la inclusión educativa (Sánchez et al., 2017).

Procedimiento para recolección de datos

La selección la muestra se realiza de forma voluntaria, invitando a las personas que han participado en los proyectos y comunidades anteriores ligadas a la tesis análisis del caso conectando escuelas hasta completar los grupos necesarios. Las personas participantes deben ser docentes de primaria o secundaria en centros en situación de vulnerabilidad bien de Euskadi bien de uno de los países de Latinoamérica que participó en el mencionado proyecto. Las sesiones con los grupos focales se desarrollan entre octubre de 2021 y febrero de 2022, una vez fueron validados los contenidos y componentes por parte del Consejo Asesor. Se diseñan cuatro grupos en base a etapas docentes y origen de los participantes en una primera fase, creando dos grupos para Primaria y dos grupos para Secundaria, dos en Latinoamérica y dos en Euskadi. En cada uno de los grupos participan 4-6 personas distribuidas de la siguiente manera:

- **Grupo focal primaria Latinoamérica:** PL1, PL2, PL3, PL4
- **Grupo focal primaria Euskadi:** PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6
- **Grupo focal secundaria Latinoamérica:** SL1, SL2, SL3, SL4
- **Grupo focal secundaria Euskadi:** SE1, SE2, SE3, SE4

Previamente a los encuentros, las personas reciben un informe con los aspectos a tratar en la reunión de cara a generar un diálogo. Las conversaciones se graban y tras realizar su transcripción manual se integran al software NVivo 1.3 para Windows. En una segunda fase de contraste de grupos focales se crean sesiones mixtas de profesorado de Euskadi y Latinoamérica que se reúne por etapas realizando dos sesiones más, una de Primaria y otra de Secundaria. El objetivo de estas reuniones de segunda fase es validar, enriquecer o discriminar

los resultados recogidos de las sesiones anteriores que fueron incorporados al software en mención. En total por tanto se realizaron 6 sesiones.

Instrumentos

Las reuniones se llevaron a cabo mediante el sistema de videoconferencia institucional de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): webex. Los participantes se conectaron tanto desde ordenadores personales como a través de la app de webex en sus Smartphone. Estas sesiones fueron grabadas y se transcribió el 100 % de su contenido generando documentos específicos para cada una de las reuniones realizadas.

Análisis de datos

Los textos resultantes de estas transcripciones se anonimizaron y volcaron en NVIVO 1.3 generando un proyecto específico. Se realizaron diferentes estudios, comenzando por una visualización de las palabras con mayor densidad para identificar los nodos y categorías. Se eliminaron las palabras vacías y se otorgó protagonismo a la categorización emergente que se estructura en tres ejes que más adelante se presentan: Conceptualización de escuela inclusiva (1); Obstáculos percibidos (2); Relación de profesorado y agentes comunitarios (3). Se crearon matrices de trabajo que permitieron analizar el discurso de forma sistemática y pormenorizada.

RESULTADOS

El estudio revela que el profesorado mantiene una postura comprometida e implicada respecto a la inclusión educativa, concibiéndola como un ideal a alcanzar. También manifiestan que este concepto de “escuela inclusiva” no siempre se percibe como una realidad tangible en su práctica cotidiana.

A este nivel, se muestra a continuación en la Figura 1 que el profesorado está en acción, en movimiento, destacando su responsabilidad tanto en las palabras con mayor densidad (naranja) como en las de siguiente nivel en negra.



Figura 1.Nube de tags del discurso del discurso en el profesorado sobre educación inclusiva.

A continuación, se presenta el resumen de los resultados (ver Figura 2) en base a tres categorías semánticas: conceptualización de la escuela inclusiva, barreras para la inclusión y trabajo en red (profesorado, familias, comunidad). Para llegar a la consolidación de estas categorías se han

realizado diferentes técnicas una vez eliminadas las palabras vacías, como las búsquedas de términos clave (búsqueda de texto), identificación de los conceptos más empleados (frecuencia de palabras) y datos sobre las posibles relaciones (análisis de conglomerados, mapas jerárquicos).



Figura 2.Diagrama resumen de resultados.

Conceptualización de la educación/escuela inclusiva vs Integración y mirada del déficit

En el contexto educativo de Euskadi, algunos docentes expresan un discurso que refleja adhesión a los principios de la escuela inclusiva. Este posicionamiento, en gran medida políticamente correcto, se evidencia en algunas de las voces recogidas, las cuales destacan el enfoque basado en los derechos y en la igualdad de oportunidades:

“La inclusión educativa es que todos los alumnos, alumnas de la misma comunidad tengan los mismos derechos y los mismos..., que aprendan juntos en un mismo entorno teniendo en cuenta su cultura, pues no sé, características socioeconómicas, teniendo en cuenta todo eso, pero que todos tengan el mismo entorno, que tengan un aprendizaje pues correcto” (PE2)

“Todos los alumnos a nivel general, tanto chicos como chicas, los mismos que sean Vizcaya o que sean de Colombia ... sería que tienen las mismas oportunidades todos los alumnos en las mismas condiciones”(PE3)

“Para mí la inclusión es que tengan todos la misma oportunidad para desarrollar sus estudios” (PE6)

Por su parte, el profesorado de secundaria de Euskadi hace referencia al bienestar en el aula y en la comunidad educativa como cualidad de la escuela inclusiva real:

“Yo en un principio entiendo la inclusión, o sea, en mi centro, en mis clases, y es donde intento que cada uno, con las diferentes cualidades, dificultades, mochilas que traen, que todos se sientan emocionalmente bien, que intentemos aprender algo todos de todas, y que de alguna manera tengamos una convivencia en clase que sea algo interesante para los alumnos, que vengan a clase, pues en la escuela me siento bien” (SE3)

Sin embargo, en los discursos se perciben concepciones más clásicas como puede ser el referirse a la integración, subrayar la necesidad de adaptarse al contexto, en este caso también destacan algunas voces de profesorado del País Vasco en referencia a la integración, sin hacer referencia a la aportación diversa y enriquecedora de corrientes más actuales:

“Se trata de integrar a todo lo que te viene en

algo conjunto para poder marchar desde ahí y hacer ciudadanas y ciudadanos independientes y que saben moverse por sí mismos y con criterios propios y con..., que sean capaces de pensar y vivir por ellos mismos ¿no? ... yo creo que lo que intentamos es que sean personas, personas, sobre todo, y luego pues ciudadanas que sean dueñas de su vida, que sepan manejar su vida tal y como ellas lo quieran. Eso es, para mí, el objetivo fundamental de la escuela” (SE1)

Se destacan también colectivos en minoría como la esencia o necesidad para la inclusión, poniendo el énfasis en este alumnado y familias diversas como los protagonistas y sujetos del esfuerzo por la adaptación o la integración:

“Dentro de la educación inclusiva, a parte de la inmigración o la gente gitana, sí tenemos otra parte y nosotros en nuestro colegio tenemos mucho alumnado de características NES, y esos también, claro, merecen y deben de estar en el aula y deben de seguir el mismo ritmo que los demás, pero muchas veces depende de qué dificultades tienen, nos encontramos con muchas dificultades para poder hacer una integración adecuada en el aula” (PE4)

Por consiguiente, cabe destacar que en las narraciones se señala a diferentes colectivos de estudiantes que tienen más dificultades como alumnado de origen gitano, las personas con discapacidad y en riesgo de exclusión social al referirse a la inclusión.

“A nosotros sí nos pasa mucho eso de que no vengan al cole o tal más que con alumnado, digamos, de familia inmigrante... Sí es verdad que los últimos años hemos conseguido un poco involucrarles un poco más en que es la importancia de la educación, pero enseguida notamos y si es chica, menos importancia le dan” (PE4)

“Atender a los niños, especialmente en educación regular o niños que tengan diferentes dificultades ya sea en el aprendizaje y también niños y niñas que tienen alguna discapacidad. Por ejemplo, en donde trabajamos anteriormente, se ha tenido una niña que no oye al principio. Con ella también aprendí lo que es lengua de señas, entonces, casi todo el colegio estábamos aprendiendo, lo que es lengua de señas. Y también ha habido lo que es una estudiante con discapacidad visual, pero

entonces de la misma manera, la profe ha ido trabajando, haciendo adaptaciones.” (PL1)

“La escuela inclusiva para mí es donde se trata de incluir a niños, niñas, jóvenes y adultos sobre todo con aquellos que sufren marginalidad, o sea, se los trata de incluir y que puedan desenvolverse dentro de la sociedad” (PL2)

“Además que tengo dos estudiantes que están dentro de lo que es Gastronomía, si no me equivoco los dos están con síndrome de Down y estamos trabajando también con ellos” (SL4)

“Fe y Alegría promueve lo que es la inclusión y también los valores... Entonces la inclusión, desde las aulas, se practica, en mi aula también, yo en sexto, tengo un estudiante que tiene dificultades en su audición, recibe a veces ayuda de algún familiar para poder escuchar o algo así las clases virtuales que tenemos” (SL3)

A este respecto, la voz de este docente de secundaria cuestiona la inclusión, asimilando el trabajo de aula por la integración con una visión más utópica o semántica de la inclusión:

“La base teórica es que la inclusión es una inclusión desde la adaptación, no sé si esa es la palabra u otra, pero es una inclusión desde la adaptación, es decir, que tú, vengas de donde vengas, afectivamente te vamos a acoger, o sea, vamos a hacer que te sientas parte de donde estás, esa es la primera parte, el currículum y todo eso viene por añadidura, pero primero que te sientas parte, pero es sentirte parte desde unos parámetros sociales ya predeterminados” (SE4)

En este sentido, para ofrecer respuesta a las necesidades del alumnado diverso el profesorado matiza la necesidad de llevar a cabo adaptaciones:

“La inclusión educativa no es solamente admitir a un estudiante en un curso, en un aula, sino es realizar adaptaciones, primero deberíamos tener adaptaciones de infraestructura... Cada semestre hacíamos los talleres de adaptaciones curriculares, que podían ser muy significativas, poco significativas, de acuerdo a las necesidades que tenían nuestros niños y jóvenes.” (SL1)

“Escuela inclusiva, es cuando... o bueno, se me viene a la cabeza, que tenemos estudiantes que tienen alguna discapacidad, pero que tienen que ir a la par, juntamente con todos los estudiantes. Entonces para esto necesitamos adaptaciones

curriculares, porque no podemos... no podemos limitarlos a lo que ellos pueden hacer” (SL4)

Obstáculos percibidos

Es muy habitual identificar diversos obstáculos para seguir avanzando en la inclusión, por ejemplo, tener reticencias a la innovación y a cambio de metodologías por parte del profesorado; falta de recursos; concepción asimilacionista de la diversidad cultural; falta de trabajo colaborativo; ratios altos (número elevado de estudiantes por docente); o larga espera al dictamen de personas expertas.

“Nosotros otras de las grandes dificultades que nos encontramos es que muchas veces tenemos profesorado no sé si muy o bastante negado a la innovación. Es mucho más fácil seguir con, digamos, la antigua usanza de libro, examen, libro, examen y en ese sentido también no es solo las familias una de las grandes dificultades que nos encontramos, igual es muchas veces con el mismo profesorado que tenemos en la escuela” (PE4)

“Yo sí que he visto que lo de los grupos cooperativos a mí me parecía que sí funcionaba y que podía ir bastante bien, pero claro, no todos los profesores están de acuerdo con las nuevas metodologías, con cambiar de metodología, porque están... gente que va, suelta el rollo y se va, quiero decir, es que todavía sigue habiendo eso y va a haber, entonces es muy difícil el poder llegar a cambiar una metodología y ponernos todos de acuerdo...” (SE2)

“La escuela muchas veces fracasa, porque mucho alumnado inmigrante, tú has citado, por ejemplo, los árabes. Los árabes vienen de una cultura muy diferente a la nuestra, pero que es con unos valores muy profundos también, y no se les está dando la oportunidad de, bueno, de expresar esos valores, o sea, la escuela yo creo que es ciega y sorda a todo el mundo árabe, por ejemplo. Entonces eso también dificulta bastante la integración y la inclusividad, no sé. Eso es, sin más, que se hace desde un modelo asimilativo, vamos, o sea, sin más” (SE1)

“Lastimosamente no hay esta cooperación o que eso, de lo que es ponerse la empatía, ponerse en el lugar del otro, pues seguimos siendo individualistas o buscando solo nuestros intereses” (PL1)

“Sería bueno que existieran, como quien dice, personas especialmente que estén aptos para tal vez detectar esta clase de aprendizajes distintos que tienen los niños, pero lamentablemente nosotros no contamos” (PL3)

Relaciones de profesorado, familias y otros agentes comunitarios

Para poder responder de manera más adecuada a la diversidad, en el discurso sí se hace referencia a la co-docencia, es decir, que dos docentes se encuentren en una misma aula.

“Lo que hemos hecho ha sido el meternos dos profesores en clase, no en todas las asignaturas, pero en algunas, de manera que podamos ayudarles” (SE2)

Aludiendo a la relación con las familias, se subraya la necesidad de que éstas se impliquen en la educación de sus hijos e hijas, por ejemplo, participando en los grupos interactivos.

“Es importante por ejemplo que las familias también estén involucradas en ese aprendizaje de sus hijos, teniendo en cuenta sus características o con las diversidades que puedan tener” (PE2)

“Nosotros también somos, como ha contado el compañero, una comunidad de aprendizaje, y sí que intentamos que las familias participen en todas las decisiones que tomamos” (PE6)

“Nosotros hacemos grupos interactivos, ahí ya estamos poco a poco metiendo a las familias dentro de clase. Nos pensamos que las familias no quieren, muchas veces es por miedo, que piensan que ellos no saben. Si abres las puertas y se les dan unas estrategias a las familias, se consigue mucho y, bueno, la inclusión está ahí también, meter a las familias en eso” (PE5)

Sin embargo, se comentan dificultades para involucrar a algunas familias que viven en situaciones precarias por falta de ingresos, etc.

“Se me hace muy difícil involucrar a las familias, no porque no quiera, sino porque a ellos les resulta bastante difícil, por tiempo de dedicación en la crianza me refiero. Muchas veces, yo me encuentro con alumnado que pasa demasiado tiempo solo, porque les falta esa reciprocidad a las familias, que les hagan la cobertura con esa crianza. Entonces, pedirles a esas personas que participen además puf, activamente, del

aprendizaje de sus seres más queridos, les resulta imposible dedicarles tiempo de calidad, pues me encuentro que me choca, no es fácil” (PE1)

“En nuestro colegio tenemos 32 nacionalidades diferentes, todos son inmigrantes con un poder adquisitivo muy bajo. Entonces, en la mayoría de los casos, lo que están intentando no es educar a sus hijos porque no quieren, es que no pueden porque no tienen tiempo, tienen el tiempo justo para encontrar un trabajo, dos trabajos, dos trabajos en condiciones muy precarias, la familia desde luego está marcando mucho últimamente la educación de los alumnos que tenemos en los centros”(PE3)

“Creo que tenemos 28 nacionalidades diferentes o algo así. El mayor problema es que muchas veces las familias, lo que él ha dicho, no tiene... como cero ingresos, entonces bastante preocupación tienen de cómo darles alimento a ellos mismos o en las maneras en que viven” (PE4)

Además, aparece la necesidad de colaborar con otros agentes comunitarios, como pueden ser ONG, los servicios sociales, etc.

“Nosotros también trabajamos con una ONG, “Ayuda en Acción”, que en el momento de la pandemia nos suministraron 50 tablets para alumnos de primero y de segundo, que fueron con lo que pudimos salvar un poquito toda la pandemia las comunicaciones con las familias” (PE3)

“Gracias a “Ayuda en Acción” conseguimos tablets y tarjetas de internet, pero a nosotros por lo menos nos llegó no sé si en junio o a finales de mayo, así, ya muy tarde” (PE6)

“Con algunas familias que aparte de que intervienen los servicios sociales, claro, por la problemática que tienen en casa y luego, a la hora de pedirles algo de dinero, pues yo qué sé, para material, para no sé qué, porque allí utilizamos el libro solidario 1º y 2º, entonces, hombre, pues hay problemas...cuando todo esto del confinamiento. ¿Pues qué pasó? Que hubo chavales que tuvieron que llevarse ordenadores del instituto, tuvieron que comprarles para que pudieran conectarse, las tarjetas y tal, o sea que... Hay de todo, hay de todo” (SE2)

En definitiva, se necesita la implicación de toda la comunidad educativa, como indica la siguiente

afirmación:

“Hace falta una base grande para que haya esa inclusión en el centro educativo necesariamente tendría que haber ese compromiso de los maestros, padres de familia, es decir, todos los que son los actores de la comunidad educativa” (PL1).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la información recopilada en este estudio evidencia que el profesorado, tanto en Euskadi como en Latinoamérica, sostiene un discurso políticamente correcto sobre la educación inclusiva, entendiéndola inicialmente como un derecho fundamental. Sin embargo, cuando se analizan los resultados se denotan concepciones que se suponían superadas como el referirse a la integración, el pensar en ciertos colectivos de alumnado, la necesidad de adaptaciones curriculares, identificar y etiquetar a alumnado como superior o inferior, entre otras. Estos datos están en concordancia con lo que Castillo, 2021 señala sobre la persistencia en el profesorado chileno de una visión reduccionista de la inclusión considerando solo la atención de alumnado con necesidades educativas especiales. A este respecto se identifican barreras ideológicas cuando se habla, por un lado, de los esfuerzos casi personales por la inclusión y de otro lado, de la integración y no inclusión que se realiza (Khamzina et al., 2021). Estos resultados y percepciones del profesorado evidencian, por un lado, lo controvertido que supone la inclusión (Tiernan, 2022); y por otro lado, la tensión entre la teoría y la práctica (Mavropoulou et al., 2021), junto a la complicación de lograrlo (Spandagou, 2021).

El profesorado participante en este estudio refiere la necesidad de una mayor formación para dar respuesta de mayor calidad a los retos que plantea la inclusión, al igual que reclaman numerosos estudios (Echeita, 2022; Quesada, 2021; Vega, 2021; Villaescusa, 2021). En todo el discurso se otorga gran importancia a la relación con la comunidad y las familias en coherencia con otros autores y autores (Simón y Barrios, 2019; Ayala et al., 2023). Sin embargo, no se hace referencia a la necesidad de mejorar las habilidades sociales o invertir más tiempo o de calidad en las relaciones e interacciones personales con la familia y

la comunidad, aspectos que estudios anteriores indican como oportunidades para avanzar (Jardí et al., 2022).

Las figuras profesionales de apoyo (más allá del específico en casos puntuales), en algunos casos empiezan a aparecer a través de ONG's, lo cual denota una carencia institucional que en muchos casos se cubre de forma precaria; y no se habla aún de un perfil profesional comunitario como en la literatura hemos podido identificar (Skyba et al., 2020). Según Echeita, 2022 se debería repensar el concepto de apoyo educativo apostando por una definición de apoyo más amplia y coherente con la inclusión del que se pueda beneficiar todo el alumnado.

Este estudio tiene la limitación y sesgo de contar con una mirada parcial debido a la pequeña muestra con la que se realiza la investigación, pero su especificidad en cuanto a perfiles y resultados consistentes hace que pueda considerarse, con prudencia, una aportación más a la comprensión del fenómeno de la inclusión educativa.

En definitiva, tanto en Euskadi como en Latinoamérica la diversidad es una característica que se vive cada vez de manera más consciente en las escuelas. Ante estas realidades, la educación inclusiva debe considerarse en el contexto de las sociedades y las personas (Schiemer, 2017), reconociendo el papel que estos juegan en la producción de desigualdades (Chieppa et al., 2023) y subrayando la importancia de la contextualización local (Johnstone et al., 2023). Esto es, resulta fundamental comprender la situación actual de la educación inclusiva en todas las partes del mundo para comprender completamente este paradigma educativo (Díaz y Lizárraga, 2021). Asimismo, resulta evidente la necesidad de implicar a toda la comunidad siendo la inclusión educativa tal y como diversos autores y autoras señalan (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022; Echeita, 2022) una responsabilidad compartida.

FINANCIAMIENTO

Las autoras expresan que no ha sido necesario financiamiento para realizar esta obra de investigación

CONFLICTO DE INTERESES Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

En base a la taxonomía CRediT, las dos autoras Itziar Kerexeta Brazal y Leire Darretxe Urrutxi, contribuyeron por igual en trece roles: Validación, revisión edición, redacción borrador, validación, supervisión, administración del proyecto, adquisición de la financiación, recursos y materiales, software, análisis de datos, conducción de la investigación, curación de datos, metodología, y conceptualización.

REFERENCIAS

- Ayala, A., de la Peña, De Haro Rodríguez, R., & Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar., *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>.
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right., *Oxford Research Encyclopedias of Education*, 1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>.
- Carrington, S., Carly, L., Maia-Pike, L., Glenys, M., Mavropoulou, S., & Beth, S. (2022). Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education., *Australian Journal of Education*, 66(3), p. 251-264. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>.
- Castillo, A. P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio., *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
- Chieppa, M. A., Sánchez Cabrero, R., & Sandoval, M. (2023). Looking at the Margins: Is Inclusive Education for All?, *Education Sciences*, 13(10), 991. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci13100991>.
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2023). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education., *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3321-3340. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>.
- De Beco, G. (2022). The Right to 'Inclusive' Education., *Modern Law Review*, 85(6), 1329-1356. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>.
- Díaz, R. L. M., & Lizárraga, A. B. I. (2021). Educación Inclusiva en Iberoamérica: contextualización desde organismos supra nacionales., *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 176-186. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045911>.
- Echeita, G., Sarrionandia. (2022). Progress, challenges and barriers to the development of more inclusive education., *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 219-229. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504115>.
- Erickson, F. (2012). Qualitative Research Methods for Science Education., *Second International Handbook of Science Education*, 24, p. 1451-1469. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_93.
- Gibbs, G. (2013). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (Vol. 6)., *Ediciones Morata*.
- Gualda, D., Marins, & Cia, F. (2019). Vista do O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico., *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, Araraquara Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*. Disponible en: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12213>.
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Ignasi, P. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?., *Teaching and Teacher Education*, 109. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>.
- Johnstone, C. J., Hayes, A., Cohen, E., Niad, H. L.-A., G. Letshabo, K., Shikwe, A., & A., A. (2023). A Human Rights-Based Evaluation Approach for Inclusive Education., *American Journal of Evaluation*, 45(3), 435-450. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/10982140231153810>.
- Kerexeta, I., Brazal. (2022). Competencia digital docente e inclusión educativa del alumnado desde la perspectiva del profesorado en escuelas de América Latina y de Euskadi. Estudio del caso conectandoescuelas.org, *Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/59248?show=full>.
- Khamzina, M., Kamilla Jury, Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers*, *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>.
- Kroworsch, S. (2021). No Equal Opportunities Without an Inclusive Education System: Legal Obligations Under the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Challenges in the Practical Implementation in Schools., *DDS-Die Deutsche*

- Schule, 113(4), 381-395. Disponible en: <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.02>.
- Kurowski, M., Michal, Č., & Trapl, F. (2022). A Review Study of Research Articles on the Barriers to Inclusive Education in Primary Schools., *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 116-130. Disponible en: <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150206>.
- Mangiaracina, A., Kefallinou, A., Kyriazopoulou, M., & Amanda, W. (2021). Learners' Voices in Inclusive Education Policy Debates., *Education Sciences*, 11(10), 599. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci11100599>.
- Maulsharif, M., Zhanat, N., & Naimanova, D. (2022). The Path to Inclusive Education in Kazakhstan: Barriers to Overcome., *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (99), 95-11. Disponible en: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A7%3A25345783/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagd%3A160389217&crl=c&link_origin=www.google.com.
- Mavropoulou, S., Glenys, M., & Carrington, S. (2021). The Divide Between Inclusive Education Policy and Practice in Australia and the Way Forward., *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad., *Naciones Unidas*. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Quesada, M. I., López. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa., *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. Disponible en: <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>.
- Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Castiblanco Moreno, Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Inclusive Education: a Systematic Review of Research in Students, Teachers, Families and Institutions and its Implications for Educational Guidance., *Revista Espanola De Orientacion Y Psicopedagogia*, 31(3), 86-108.
- Rogero-García, J., Martínez, T., José, F., & Martín Mario, T. (2022). The new discourse against inclusive education in Spain., *Revista Española De Discapacidad -REDIS*, 10(2), 35-52. Disponible en: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/801>.
- San Martín, U. C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente., *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>.
- Sánchez, P., Arnaiz, Andrés, E. F., & Caballero, G. C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa., *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/334>.
- Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social., *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. Disponible en: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>.
- Schiemer, M. (2017). Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. Developing a Sense of Belonging., *Springer Nature*. ISBN 978-3-319-60768-9. Disponible en: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37312>.
- Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges., *Quality and Quantity*, 53(6), 3003-3022. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>.
- Simón, C., Rueda, & Barrios, F. Á. (2019). Families at the heart of inclusive education., *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. Disponible en: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>.
- Skyba, M., Balogova, B., & Fabianova, A. S. (2020). School and Family Cooperation with Regard to Schools Providing Inclusive Education., *AD ALTA -Journal of Interdisciplinary Research*, 10(1), 270-273. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/344069659>.
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education., *International Journal of Inclusive Education*, 29(1), 17-31. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education., *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882-890. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>.
- Tofani, B. A., Marco, Iorio, S., Galeoto, G., & Marceca, M. (2022). Exploring global needs of migrants with disability within a community-based inclusive development perspective., *Ann Ist Super Sanità*, 2022(2), 124-130. Disponible en: https://doi.org/10.4415/ANN_22_02_08.
- UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para

- todos., *UNESCO*. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Vega, E. O., Gonzales. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica., *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>.
- Villaescusa, M. I. A. (2021). El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa., *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 20-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045897>.
- Yoshitoshi, M. H., Goro & Takahashi, K. (2022). Judicial barriers to inclusive education as a human right: An analysis of relevant legal cases in Japan., *Disability Society*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2157705>.

