

CUADERNOS ACADÉMICOS

Psicología

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PAUTAS Y METODOLOGÍAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



PATRICIA BATISTA SARDAIN (La Habana, 1991). Doctora en Ciencias Psicológicas. Máster en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Colabora como docente en el Conservatorio de Música Amadeo Roldán. Investiga desde 2015 temáticas relativas a la formación docente y la inclusión educativa. Ha publicado varios artículos científicos sobre el tema.

**Educación inclusiva:
Pautas y metodologías
para la transformación educativa**

Patricia Batista Sardain

Derechos © 2024 Ocean Press y Ocean Sur

Derechos © 2024 Patricia Batista Sardain

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, conservada en un sistema reproductor o transmitirse en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin previa autorización del editor.

ISBN: 978-1-923074-38-5

Primera edición 2024

PUBLICADO POR OCEAN SUR

OCEAN SUR ES UN PROYECTO DE OCEAN PRESS

E-mail: info@oceansur.com

DISTRIBUIDORES DE OCEAN SUR

América Latina: Ocean Sur • E-mail: info@oceansur.com

Cuba: Prensa Latina • E-mail: plcomercial@cl.prensa-latina.cu

EE.UU., Canadá y Europa: Seven Stories Press

• 140 Watts Street, New York, NY 10013, Estados Unidos • Tel: 1-212-226-8760

• E-mail: sevenstories@sevenstories.com

ocean
sur



www.oceansur.com
www.facebook.com/OceanSur

ÍNDICE

Prólogo	1
A modo de introducción: Psicología social y educativa para la transformación escolar	6
La Psicología en el estudio y transformación de la escuela	11
Conceptualizando el proceso de inclusión-exclusión educativa	14
Estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en Cuba	26
Diseño de acciones para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa	34
Investigación-acción en el diseño de programas psicoeducativos	39
Breve diagnóstico de la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior en Cuba	43
Programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior	46
Referencias bibliográficas y otros materiales recomendados	65

NOS PUEDES ENCONTRAR EN DIFERENTES LIBRERÍAS EN LA HABANA

Prado N° 553, e/ Teniente Rey
y Dragones, Habana Vieja.

f **LibreríaAbrilCuba**



LIBRERÍA CUBA VA

Calle 23 esq. a J,
Vedado.

Prólogo

Cada vez que inicia un curso escolar, cuando comienzo clases con el primer año de la carrera de Psicología, tras habernos presentado y compartido un poco sobre quiénes somos, les pido que analicen el siguiente refrán: «Árbol que nace torcido, jamás su tronco endereza». Siempre hay una mayoría que argumenta por qué es cierto el refrán, y otra que dice que a medias. Es entonces cuando comienza mi más vehemente defensa del ser humano y el porvenir, argumentando por qué no es cierto. Si bien muchas condicionantes de la historia individual, grupal y social entran e invitan a reproducir comportamientos, otros tantos espacios de socialización, grupos, personas pueden redefinir, redimensionar el camino. Por eso existe nuestra ciencia, o al menos, la ciencia cubana con la que yo me identifico.

En esa misma primera clase analizamos otra afirmación, atribuida a Sartre, que es parte de un texto de la bibliografía básica de la asignatura: «Somos lo que seamos capaces de hacer con lo que han hecho de nosotros». En ese caso, el énfasis radica en el papel de las decisiones individuales, indefectiblemente vinculadas a nuestra historia. Entonces, de casi simpática manera, esos mismos estudiantes defienden cómo todo depende del individuo en cuestión. Es el momento en el que voy introduciendo situaciones dilemáticas y conflictivas en las que esas decisiones no son tan fáciles de tomar. Unas, por las complejidades de la situación; otras, por la incapacidad de los sujetos de tomar decisiones porque les faltan recursos psicológicos para poder

hacerlo, y otras, porque existen constreñimientos estructurales, procedimentales, políticos, que lo impiden. Tomar decisiones no siempre es fácil.

Y, finalmente en esa misma clase, indago su representación de los profesionales de la Psicología. La más compartida es aquella íntima, cara a cara, de uno a uno, del espacio clínico. Presento entonces a la ciencia que estudia las subjetividades, allí donde hay sujetos –en condición individual o grupal–. Es su responsabilidad estar no solo para «ayudar a resolver» situaciones vividas con displacer sino también promover bienestar, actuando en diferentes ámbitos y niveles.

Los 10 cuadernos académicos que forman parte de esta colección se han elaborado pensando especialmente en estudiantes de Psicología y de ciencias afines. Presentan temáticas actuales de nuestra ciencia y profesión. Se corresponden con temas sociales, en su mayoría tesis doctorales de sus autores, o con trabajos sostenidos en las materias en cuestión, resultado de diferentes demandas institucionales, empresariales, grupales. No son todos los temas ni autores que, desde la Psicología, tienen algo que compartir teórica, metodológica o prácticamente. Somos, en este caso, profesores de la Universidad de La Habana; con una obra que se utiliza en la docencia –pero que no cuenta con bibliografía sistematizada en un solo texto, para ser ofrecida al estudiantado– y que coloca el énfasis en la comprensión y el impacto social de la Psicología.

A pesar de haber intentado homogeneizar el estilo de la propuesta, con la realización de un taller de autores previo a la entrega final del manuscrito, se presenta una colección heterogénea. Así somos, esperamos que esta diversidad te sea de disfrute y utilidad.

Todos los cuadernos de esta colección muestran una Psicología:

- que se nutre de muchos referentes, porque multicondicionada es la subjetividad. Que impele a vivir.
- que tiene que estar actualizada, sensible, porque el contexto cambia muy rápidamente. No asume nada como permanente.
- que transita por caminos desafiantes porque muchos desafíos se presentan en nuestras propias vidas, en el trabajo de campo, en los análisis de la información, en las prácticas preprofesionales. Es posible gestionarlos.
- que desempeña un rol en diversos ámbitos, temas. No está solo en una consulta.
- que reconoce la heterogeneidad y la desigualdad social de nuestro país, pero no la naturaliza. Defiende la justicia social.
- que transforma, hace. No está para contemplarse, narcisistamente; ni para contemplar de manera pasiva.

Y que es una Psicología hecha por mujeres y hombres, adultos y jóvenes. Por eso tu lectura crítica, comprometida, que contribuya a tus ejercicios de curso, al desempeño de tu rol dentro de la Federación Estudiantil Universitaria, entre otros, cuenta.

Sus autoras y autores, tus profes, la hemos redactado en medio de escaseces, apagones, enfermedades, pérdidas. También con compromiso, ilusión, alegría. Ojalá eso lo puedas sentir.

Finalmente, quiero despedirme compartiendo una canción de Silvio Rodríguez, que mucho me dice siempre, más en estos momentos. La compartí como intertexto de mi discurso a la

4 Educación inclusiva...

graduación de mis primeros estudiantes de Psicología, en el año 2006. ¡Deseo que la Psicología sea para ti, canción!

*En el borde del camino hay una silla,
la rapiña merodea aquel lugar.
La casaca del amigo está tendida,
el amigo no se sienta a descansar.
Sus zapatos de gastados, son espejos
que le queman la garganta con el sol.
Y a través de su cansancio pasa un viejo
que le seca, con la sombra, el sudor.*

(...)

*El que tenga una canción tendrá tormenta,
el que tenga compañía, soledad.
El que siga buen camino tendrá sillas
peligrosas que lo inviten a parar.
Pero vale la canción buena tormenta,
y la compañía vale soledad.
Siempre vale la agonía de la prisa,
aunque se llene de sillas la verdad.*

*Daybel Pañellas Alvarez
Coordinadora
Abril de 2024..*

OCEAN SUR EN LA WEB

UNA EDITORIAL LATINOAMERICANA

www.oceansur.com
www.facebook.com/OceanSur

Un amplio e interactivo catálogo de publicaciones que abarca textos sobre la teoría política y filosófica de la izquierda, la historia de nuestros pueblos, la trayectoria de los movimientos sociales y la coyuntura política internacional.

Ocean Sur es un lugar de encuentros.



A modo de introducción: Psicología social y educativa para la transformación escolar

La educación es un pilar esencial del desarrollo, su concepción contemporánea trasciende la capacitación. Condiciona movilidad social, estilos de vida y relaciones interindividuales, grupales e intergrupales. La escuela, como institución rectora, es además espacio de convivencia y en ella se reproducen las dinámicas sociales que caracterizan su contexto:

La escuela tiene un papel fundamental en la subversión de desigualdades que se han construido en prácticas cotidianas de trabajo, cuidado, ocio, participación, protección, afecto, consumo alimentario y otros ámbitos de la vida humana. Pero ella misma ha servido de instrumento para la producción y reproducción de brechas de equidad.¹

Reportes contemporáneos alertan sobre peligros crecientes, expresiones de desigualdad, violencia y exclusión que caracterizan la realidad escolar. Es por eso que cuando hablamos de transformación de la escuela, es imprescindible una mirada transdisciplinar.

De aquí parte la primera apuesta teórica que defiende este cuaderno: la escuela, en tanto realidad social, es un espacio de

¹ Geidy Fundora: «Políticas educativas: ¿reproductoras o transformadoras de desigualdades? Una mirada al caso cubano entre 2008 y 2018», p. 56.

reproducción, donde subjetividades individuales y colectivas se hacen eco de las dinámicas que caracterizan el macrocontexto. Como unidad de análisis los grupos escolares permiten diagnosticar dichos procesos concibiéndolos como «lugar de mediación donde se da la relación entre la estructura social y la estructura individual».²

Además –y aquí se enuncia un segundo principio rector de esta propuesta–, la escuela y sus grupos tienen un amplio potencial transformador. En sus aulas se preparan las nuevas generaciones y, por tanto, esta institución tiene el deber de escuchar y adecuarse a las demandas de la realidad, de modo que oriente esfuerzos a los efectos de contribuir en la formación de una ciudadanía crítica.

Es responsabilidad de la ciencia acompañar en la búsqueda de herramientas para una formación ciudadana coherente con los retos del contexto, que entienda las consecuencias de la reproducción social en la escuela y su potencial transformador desde propuestas educativas transgresoras. En este texto se propone una mirada desde distintas disciplinas de la Psicología a la institución educativa.

Integra saberes teóricos y metodológicos de la Psicología Educativa, la Psicología Social y la Psicología del Desarrollo para abordar el proceso de inclusión-exclusión educativa. La definición de la categoría, la sistematización de los resultados diagnósticos y la presentación de un programa psicoeducativo, como herramienta de transformación escolar, pretenden acercar al lector a una aproximación novedosa a la inclusión educativa, fundamentalmente en contextos escolares.

² Mirtha Cucco: «Los procesos grupales, base del aprendizaje», p. 10.

Enfatizamos que la inclusión educativa como meta central expresada en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, necesita de una aproximación científica que trascienda la perspectiva individual que ha caracterizado su estudio, permitiendo desmontar las barreras construidas desde las políticas, la cultura y las prácticas escolares.

En el escenario internacional, las perspectivas más recientes sobre la inclusión tienen en cuenta su articulación con la diversidad escolar desde un espectro amplio. Involucra a sectores cuyas oportunidades de acceso, permanencia, participación y aprendizaje son limitadas por barreras que impone el sistema educativo y la gestión desde las escuelas.³ A esa perspectiva se adscribe este texto.

Es una problemática educativa que ha ganado amplia incorporación en la política, generando programas de alcance internacional o local. Sin embargo la insuficiente atención a los procesos subjetivos que median en su puesta en práctica ha limitado su efectividad. Siendo necesario aprovechar las oportunidades teóricas y metodológicas de la Psicología.

Este es un tema actual en Cuba, donde las transformaciones sociales, económicas y políticas han insidido en la heterogenización de la sociedad y se expresa en una creciente diversidad escolar.

Es más necesario tratar todos los temas relacionados con la atención a la diversidad, la inclusión, la violencia y su prevención (...) las condiciones son cada vez más diversas en el estudiantado cubano por sus procedencias, sus posibilidades, sus expectativas y por su sistema de relaciones.⁴

³ Mel Ainscow: «Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos».

⁴ Irene Rivera «El nuevo curso: Los nuevos retos», p. 4.

La política educativa reconoce la importancia del tema y sus retos en la práctica, sus funcionarios explican que «aunque el sistema educativo tiene una base inclusiva y no discriminatoria no es ya una garantía de que las actitudes que se manifiestan en un colectivo estudiantil o las de quienes desarrollamos esta labor sean siempre inclusivas».⁵

No obstante los estudios al respecto privilegian una concepción de la inclusión educativa circunscrita a poblaciones estudiantiles con discapacidad, fundamentalmente en el Nivel Superior y un abordaje mayormente individual.⁶ Las ciencias pedagógicas han aportado fundamentalmente en esta dirección, avanzando más en recursos didácticos para favorecer la inclusión de una parte del estudiantado en las aulas regulares y optimizando la atención diferenciada en las instituciones de educación especial.

La novedad del estudio que aquí se sistematiza radica en que contextualiza el proceso de inclusión-exclusión educativa en Cuba. Quienes leen podrán encontrar una propuesta de transformación ajustada a las demandas de su sistema educativo y las prácticas escolares que tienen lugar. Elige la Enseñanza Media y Media Superior como espacios de estudio y transformación, tradicionalmente menos abordados, a pesar de distinguirse por acoger a una población estudiantil que atraviesa la adolescencia. En esta etapa se forman y consolidan características que median en las relaciones sociales a lo largo de la vida.

Lo hace desde una comprensión amplia de la diversidad, y focalizando en los atravesamientos de la subjetividad

⁵ Ibídem, p. 3.

⁶ María Gloria Pérez-Serrano: «La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín».

social/grupal en el proceso. Pone en función de la transformación educativa las herramientas teóricas y metodológicas que aporta la mirada desde diferentes disciplinas psicológicas. Cada una de estas premisas serán detalladas a continuación.

Proponemos un texto orientador, en el que se discute primero el aporte de la perspectiva psicológica a la transformación escolar, esta aproximación incluye la conceptualización actualizada de la categoría «proceso de inclusión-exclusión educativa». A continuación se encontrarán invariantes metodológicas organizadas para fundamentar el diseño de acciones que impacten de forma positiva en la gestión de dicha inclusión, en particular, las oportunidades de la investigación-acción.

La actualidad de la propuesta se sustenta en una breve revisión de los resultados diagnósticos que han resultado de recientes investigaciones y que sostienen las elecciones metodológicas realizadas en el programa que se propone a continuación.

En el programa, se podrán encontrar invariantes para su replicabilidad, y también, el ejemplo claro de cómo se operacionalizan las categorías defendidas con anterioridad.

Dra. C. Patricia Batista Sardain

Abril de 2024.

La Psicología en el estudio y transformación de la escuela

La escuela es el lugar donde las sociedades modernas han colocado la responsabilidad de la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en un espacio que expresa y produce subjetividad resultante de las relaciones sociales, el conocimiento, la cultura, la política, la economía, etc. Allí «se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo, es decir que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada período histórico».⁷

Cada uno de los actores en el espacio escolar aporta sentidos y significados que configuran cómo se materializa la enseñanza. Lo que se educa y el modo en que es asimilado está influido por procesos propios del contexto social, histórico y geográfico, así como por historias de vida y experiencias individuales/grupales.

En la escuela se expresa la confluencia de subjetividades individuales, donde lo psíquico, mental y discursivo que le caracteriza, viene acompañado de acciones, prácticas, cuerpos e intensidades. Pero también tiene lugar una subjetividad colectiva que da cuenta de representaciones sociales, imaginarios colectivos, diferentes formas de sentir, pensar y dar significado y sentidos al mundo.⁸

⁷ Beatriz Pedranzani, Liliana Martín y Carlos Díaz: «Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículo», p. 1.

⁸ Escobar *et al.*: «Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media».

Esta naturaleza subjetiva y relacional de la realidad escolar influye en dos de sus funciones más reconocidas. La escuela reproduce procesos sociales que se han configurado en el contexto en el que se inserta, en ella se expresan y también se consolidan. Las dinámicas relacionales, los procesos de aceptación y rechazo social, las garantías de justicia y equidad, la violencia o la gestión apropiada de los conflictos emergentes de la heterogeneidad, los sentidos asociados al ejercicio ciudadano, entre otros muchos, son parte de procesos más reconocidos en el aula como son el éxito/fracaso docente, los conflictos entre escolares, el aprendizaje, la motivación por el estudio, etc.

Pero la escuela también tiene la capacidad de transformar, entre sus funciones está la de cambiar la reproducción y perpetuación de diferentes procesos sociales, para ello el proceso docente-educativo debe estar orientado hacia la formación de mejores ciudadanos y ciudadanas.

Por su complejidad, la escuela demanda aproximaciones desde todas las ciencias que permiten analizarla. Los problemas educativos incluyen atravesamientos pedagógicos, sociales, psicológicos, económicos, políticos, jurídicos, etc. Mayor integralidad de las perspectivas asumidas garantiza soluciones más completas. Este capítulo valora los aportes de múltiples alternativas científicas, aunque elige a la Psicología como referente central.

Al reconocer la multidimensionalidad de la escuela, asume una propuesta psicológica que integra diferentes disciplinas proporcionando mayor complejidad, alcance explicativo y herramientas metodológicas. La Psicología permite acercarse a la subjetividad que subyace al funcionamiento escolar. Tiene a su alcance la producción simbólica que media en el comportamiento individual y grupal, su expresión y consecuencias en términos de procesos y resultados.

Si se concibe la educación como un proceso social, y la escuela como mediador de la vida colectiva, que pauta los principios de relación y participación vigentes en el macrocontexto en el que se inserta, resulta indispensable la cooperación entre saberes y herramientas que integren la Psicología Educativa y la Psicología Social.

La escuela es un ámbito en el que tiene lugar la expresión de imaginarios sociales, es un espacio de construcción y legitimación de relaciones entre las personas y, por tanto, todo lo educativo y pedagógico está íntimamente relacionado con los procesos sociales de la cual es parte y reproductora.

Esta mirada se complementa con la Psicología del Desarrollo, partiendo de que los actores escolares responden también a las regularidades de su período etario. Dicha rama aporta «las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, las leyes internas de este proceso, así como las causas que dan lugar a las principales tendencias y características psicológicas, en sus distintas etapas».⁹

Un enfoque psicosocial de la educación, que tenga en cuenta las particularidades de cada etapa del desarrollo, permite rebasar los límites de las teorías del aprendizaje e introducir y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan.¹⁰ Permite trascender la mirada individual que tradicionalmente ha primado en el análisis de las dificultades de aprendizaje, el fracaso escolar, los conflictos docentes y estudiantiles; y por tanto en sus estrategias de transformación.

⁹ Laura Domínguez: *Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías*, p. 9.

¹⁰ Lourdes Ibarra: *Educación en la escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?*

Aunque la aproximación disciplinar de la ciencia garantiza niveles de especialización con resultados generalmente positivos para una arista de los objetos de investigación, el vínculo entre diferentes disciplinas aporta otros niveles de análisis. Los niveles interindividual, grupal, organizacional y comunitario cuentan con contenidos psicosocioeducativos que favorecen abordajes más amplios.¹¹

El nivel grupal es medular desde lo que aporta la Psicología Social a la escuela. Esto si se asume el grupo escolar no solo como contexto sino también como una realidad psicológica portador de una subjetividad propia, donde confluyen procesos sociales que se concretan y legitiman a escala micro.

Reconociendo la mediación subjetiva en las dinámicas escolares, en las últimas décadas ha habido un creciente interés por atender la diversidad en la escuela y los procesos que están asociados a ella. Desde sus potencialidades, pero también desde sus retos. Entre ellos se ubica la inclusión-exclusión educativa. Las bases teóricas y metodológicas que desde la Psicología se incluyen en este apartado se presentan a continuación.

Conceptualizando el proceso de inclusión-exclusión educativa

El paradigma de la inclusión en el contexto educativo parte de los presupuestos de la Declaración de Salamanca de 1994. En este espacio «92 países se comprometieron a trabajar para ofrecer entornos educativos inclusivos, accesibles y eficaces para todos los estudiantes».¹²

¹¹ Ana Guil Bozal: «La Psicología Social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor».

¹² Umesh Sharman y Samantha Vleck: «Global trends in the funding of inclusive education: a narrative review», p. 53.

Esas primeras referencias estuvieron enfocadas en sectores estudiantiles con necesidades educativas especiales, fundamentalmente con discapacidad física-motora y/o cognitiva.

Aunque esta línea de trabajo sigue siendo dominante, en la actualidad el alcance de la propuesta incluye sectores que, por su condición racial, étnica, clasista, religiosa, económica, social, de género o aptitudinal se encuentran en un contexto de desventaja educativa. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible han hecho hincapié en la educación inclusiva como una necesidad global y han comprometido a gran parte de las regiones. No obstante, todavía la política, la práctica educativa y las oportunidades para que el estudiantado acceda a una educación general ventajosa, varían significativamente en las distintas regiones del mundo.¹³

Mel Ainscow defiende que los objetivos, el alcance y la novedad de inclusión como paradigma han ganado en claridad durante los últimos años; sin embargo, en la práctica debe consolidarse como conquista pues avanzar a planteamientos inclusivos requiere garantías en torno a la presencia, la participación y el aprendizaje/rendimiento.¹⁴

Gerardo Echeita y sus colaboradores¹⁵ lo sistematizan del siguiente modo:

1. Presencia: relativo al espacio o lugar en el que ocurre la escolarización. Garantizar la presencia es contrario a la segregación en aulas, grupos o centros especiales. Supone escuelas y aulas diversas con un sentido plural por sus identidades, condiciones y necesidades educativas.

¹³ Umesh Sharman y Samantha Vleck: «Global trends in the funding of inclusive education: a narrative review».

¹⁴ Mel Ainscow: «Diversity and Equity: A Global Education Challenge».

¹⁵ Gerardo Echeita *et al.*: *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*.

2. Participación: se refiere a la calidad de la experiencia educativa. El modo en el que transcurre la vida en la escuela y cuánto se garantiza una socialización positiva, educativa, ciudadana, que contribuya con el bienestar personal y reconozca el papel activo del estudiantado.
3. Aprendizaje/rendimiento: es el interés institucional por garantizar oportunidades de aprendizaje de forma equitativa. Está relacionado con los diseños curriculares y su modo de impartirlo.

Los esfuerzos por alcanzar este paradigma están representados por varias disciplinas, ubicando como prioritario aquello que le es más afín a su sistema de conocimientos. Es posible constatar un enfoque dirigido a optimizar recursos pedagógicos para las dificultades de aprendizaje de determinados sectores escolares. Estas aproximaciones desde la Pedagogía se integran como antecedentes de la propuesta conceptual en esta investigación.

Por ejemplo, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) tiene como objetivo:

Reformular la educación proporcionando un marco conceptual —junto con herramientas— que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. Como alternativa al diseño rígido y uniforme, el DUA plantea un marco para realizar propuestas curriculares (...) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado.¹⁶

¹⁶ Rose *et al.* citado por Carmen Alba Pastor: «Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad», p. 58.

Esta perspectiva ha resultado valiosa para atender la diversidad de necesidades educativas desde principios de flexibilidad y adaptabilidad de los recursos pedagógicos que se ponen a disposición del alumnado. Aunque tiene en cuenta un perfil disciplinar amplio, se apoya en la investigación tecnológica y las neurociencias para generar los bienes y recursos que viabilizan la adaptación.

Otros trabajos se han concentrado en los análisis jurídicos y legislativos que permiten el acceso al sistema educativo, asumiendo que son las decisiones políticas relativas a la inclusión las que proporcionan alternativas de mejoría educativa.

El análisis crítico sobre las políticas, su pertinencia y contextualización favorece que sean perfeccionadas o generalizadas cuando encierran experiencias positivas. No obstante, la efectividad de sus resultados está en correspondencia con la práctica pedagógica, educativa y relacional.

Este texto apuesta por otra de las perspectivas vigentes. Involucra el acercamiento desde diferentes disciplinas de la Psicología. De las múltiples alternativas que existen para acercarse al paradigma de la inclusión elige la categoría proceso de inclusión-exclusión educativa. Esta comprende la desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influye en la gestión institucional y el logro de los objetivos educativos, particularmente los relacionados con la socialización dentro de la escuela.

En su base está una propuesta ideológica que defiende la equidad y la justicia. Asume que los sistemas de enseñanza tienen la responsabilidad de su construcción, teniendo en cuenta la importancia de la diversidad para la transformación social e individual y asumiendo el rediseño de los objetivos escolares y educacionales. Su elección se sostiene en que el paradigma de

la inclusión necesita referentes científicos que lo operacionalice para su estudio y concreción.¹⁷

El proceso de inclusión-exclusión educativa se describe como conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociados al vínculo entre los sistemas educativos y la diversidad escolar. Determina las garantías de educación ciudadana plena y plural.

Como proceso, ambos polos son parte de un mismo continuo «dos énfasis de un mismo indicador o dos valores de una misma variable, es decir, se está hablando de grados de cercanía a uno de los dos polos».¹⁸ La inclusión no es absoluta, como tampoco lo es la exclusión. Estos polos describen la oposición dialéctica entre una educación excluyente, discriminatoria, que impone barreras que segregan, marginan y agudizan el fracaso escolar, y otra alternativa de educación inclusiva, garante de derechos, que facilita el acceso, la participación y el aprendizaje.

Aunque los términos suelen aparecer por separado, nominar ambos polos en un constructo que los incluya destaca su condición de continuo. En la práctica, es posible encontrar indicadores que se acerquen a un extremo u otro y a la hora de plantear estrategias reconoce el aporte de todas sus manifestaciones (inclusivas y excluyentes) para ofrecer alternativas de transformación.

El carácter dinámico que encierra esta nominación ratifica su potencial transformador. El diagnóstico es el punto de partida, toda vez que se ha elegido la inclusión como premisa y necesi-

¹⁷ Jorge Enrique Torralbas y Patricia Batista: «Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento».

¹⁸ Ximena Rojas: «Reflexiones sobre la construcción de la percepción de Exclusión Social en jóvenes de Enseñanza Media: precisiones conceptuales y metodológicas», p. 77.

dad. La multicausalidad que caracteriza la inclusión-exclusión influye en su carácter contextual.

En ella median dimensiones representadas por actores de la comunidad educativa. El sistema social, el contexto comunitario, la familia, los equipos de dirección, el profesorado y los grupos escolares tienen una trascendencia vital en su funcionamiento. Para esta investigación el análisis del proceso de inclusión-exclusión educativa se construye desde tres dimensiones, tres actores que en su interrelación favorecen o no la inclusión: la institución, la clase a cargo del profesorado y el grupo escolar.

A continuación, se presentan definiciones e indicadores de las dimensiones mencionadas. Se derivan de resultados teóricos, metodológicos y empíricos obtenidos por la autora en investigaciones previas:

La dimensión institucional organiza y regula el alcance de la inclusión. Son pautas organizativas definidas a lo interno de la institución, interrelacionadas con una cultura y sistema de valores que condicionan la inclusión y se concretan en las prácticas docentes. Para que las prácticas que se implementan sean efectivas tiene que haber un marco normativo que lo promueva, apoyado por una cultura relacional libre de discriminación y que garantice la equidad de oportunidades educativas.¹⁹

Por tanto, el primer nivel de la dimensión institucional está en las políticas educativas estructuradas por los sistemas nacionales de educación. Ahí se construyen las garantías de acceso y permanencia que son esenciales para hablar de educación inclusiva. Roger Slee²⁰ encuentra que hoy las estrategias y políticas están más enfocadas en atender diferencias individuales

¹⁹ Gerardo Echeita *et al.*: Aulas inclusivas en una escuela para todos y con todos.

²⁰ Roger Slee: «Inclusion in practice: does practice make perfect?».

para compensar «déficit» que en hacer profundas y verdaderas transformaciones estructurales. Estas son las que en definitiva sustentan los procesos de exclusión y segregación de los sistemas escolares. Por tanto, los avances logrados desde políticas de acceso abierto, libre y gratuito que favorecen la heterogeneidad escolar están limitados por la práctica.

En la escuela radica un segundo nivel gestionado por los miembros de los equipos de dirección y que constituye objetivo de esta investigación. Para comprenderlo es necesario como indicador la percepción social sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa que tiene el equipo de dirección: la importancia conferida al proceso, su planteamiento como objetivo institucional y modo en que es conceptualizado.

La percepción social se refiere a una dimensión de la subjetividad configurada en el contexto interaccional de los individuos y sus grupos sociales. Contiene la propia concepción del objeto, el reconocimiento de evidencias sobre su funcionamiento y la relación que, a partir de esos significados atribuidos, establece entre medios y fines de sus acciones respecto a este objeto.²¹ Por tanto, la percepción del proceso es un relevante condicionamiento de comportamientos y actitudes con relación a la inclusión.

Otro indicador está en la organización escolar, particularmente la composición de los grupos, donde se satisface o no la garantía de una experiencia educativa diversa. Este se complementa con el manejo de las expectativas explicitadas en valoraciones/etiquetas sobre grupos y estudiantes, y la distribución equitativa o no de oportunidades educativas.

²¹ Maricela Perera: «Aproximaciones conceptuales a la noción de percepción social».

La atención a estos indicadores devela retos en esta dimensión:

Resulta insuficiente la claridad sobre el proceso por parte de los líderes educativos. El desconocimiento sobre las funciones y responsabilidades en torno a la inclusión afecta la orientación a los colectivos docentes y el diseño de estrategias para el trabajo con la diversidad. A lo interno de los establecimientos educativos se establecen mecanismos de segregación escolar que hacen distinciones entre sectores sociales, generando nuevas dinámicas de exclusión. Por ejemplo, el rendimiento docente, amparado en la potenciación y/o compensación del aprendizaje es uno de los criterios frecuentes de agrupación.²²

Por lo que «no están todavía las condiciones creadas para generar desde la gestión escolar la articulación de variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto».²³

La segunda dimensión incluye a la clase y el rol del profesorado. En ella ocurre una mediación que favorece o no la inclusión. Su alcance está más allá del conocimiento e implementación de recursos didácticos para diversificar los métodos de enseñanza, tiene que ver con el aprovechamiento de la clase como espacio plural de formación, en el que median construcciones subjetivas relevantes. Depende de un diseño curricular que coloque la inclusión como premisa, teniendo en cuenta el aprendizaje social y la formación integral para una convivencia

²² Mildred Ledesma *et al.*: «Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas de primaria».

²³ Ana Bolívar: «El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación», p. 21.

respetuosa, justa y plural. Así como un profesorado capaz de garantizar una práctica inclusiva.²⁴

Como en la dimensión institucional, la percepción del profesorado sobre el proceso influye en el condicionamiento de comportamientos y actitudes con respecto a la inclusión. También debe analizarse la gestión de las relaciones profesor/a-estudiante, estas pueden estar basadas o no en intercambios respetuosos, inclusivos, potenciadores y justos. Además, es necesario valorar el diseño de la clase, la interacción y los contenidos que se abordan; así como la atención a los procesos grupales.

«El docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender».²⁵

Los retos están en que los docentes siguen colocando la responsabilidad en las carencias de su preparación. «Esta conclusión ha llevado a muchos sistemas a desarrollar nuevos modelos de preparación del profesorado con una mayor colaboración entre las instituciones de formación del profesorado y las escuelas».²⁶

Bermúdez y Navarrete²⁷ sugieren que la actitud de los docentes hacia la inclusión suele ser positiva, pero está condicionada por las experiencias cercanas que suponen implicación

²⁴ Jorge Enrique Torralbas y Patricia Batista: «Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento».

²⁵ Margarita Luque Espinosa: «La formación del docente en la educación inclusiva universitaria», p. 29.

²⁶ Dianne Chambers *et al.*: «An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: what have we learnt?», p. 1.

²⁷ María Bermúdez e Ignacio Navarrete: «Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad».

personal con sectores vulnerables. Mientras otros autores plantean que el profesorado ofrece valoraciones positivas cuando la mayoría en la escuela se corresponde con una «población blanca que proviene de familias profesionales, mientras que posee más percepción de conflicto e inestabilidad entre sus estudiantes cuando en la escuela predomina la población afrodescendiente o latina cuyas familias no son profesionales».²⁸

La mediación subjetiva en estos procesos es fundamental, las instituciones deben reconocer y diseñar espacios que fomenten el crecimiento profesional y personal de sus docentes. Es necesario que el currículo y los diseños garanticen que:

(...) sus principios, concepciones psicopedagógicas, metodológicas, filosóficas y sociológicas se correspondan con la expectativa social, así como con la formación integral que deben alcanzar los estudiantes en correspondencia con los escenarios socioeconómicos, políticos y culturales y aquellos valores nacionales y universales para ejercer su función social como ciudadano.²⁹

Como tercera dimensión se ubica el grupo, el cual aporta una lectura integral de la influencia de factores macroestructurales e individuales que se concretan en el salón de clases. Incluye las particularidades de la organización de los grupos en la expresión de su diversidad y las relaciones que a partir de ahí se establecen. Las relaciones entre estudiantes median en aprendizajes

²⁸ María Teresa Rojas: «Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas», p. 22.

²⁹ Arturo Gayle: «El currículo de la escuela cubana actual. El tratamiento a la diversidad mediante estrategias educativas», p. 11.

relevantes para su formación integral.³⁰ Una gestión adecuada del proceso desde esta dimensión requiere que el grupo reconozca, discuta y transforme su funcionamiento, para ello es necesario propiciar un escenario de comunicación y autoconocimiento.

Los indicadores del proceso son los criterios de distribución de roles y estatus, la conformación de subgrupos y la relaciones entre el estudiantado (dinámicas relacionales, manejo de conflictos y asignación de etiquetas) así como la construcción colectiva de metas y normas.

En los niveles de Enseñanza Media y Media Superior se ubican los principales retos con respecto a esta dimensión. Sus estudiantes transitan por la etapa de la adolescencia, momento en el que el grupo se convierte en el espacio propicio para el desarrollo de la neoformación de la edad: la identidad personal. Mediante la comparación interpersonal se define el autoconocimiento y la aceptación del grupo, lo cual es esencial para satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación.

En la organización grupal se pueden expresar entonces características propias de la edad como la necesidad de aceptación social; manifestaciones de conformismo en la asunción de normas de funcionamiento; conductas negativistas, sobre todo de personas adultas; relevancia de aspectos externos como el uso de la moda, el lenguaje, la tenencia de recursos, las competencias para la socialización, la apariencia física y su correspondencia con cánones hegemónicos, definitorios en la aceptación-rechazo entre adolescentes.³¹

³⁰ Jorge Enrique Torralbas y Patricia Batista: «Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento».

³¹ Laura Domínguez: *Psicología del Desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud*.

Estas tres dimensiones son responsables de gestionar el proceso de inclusión-exclusión educativa de forma interrelacionada. Como categoría la gestión educativa «(...) permite considerar los aspectos políticos-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen».³²

Se trata de las acciones que, desde la interrelación de la dirección institucional con el resto de la comunidad escolar, se articulan para lograr objetivos educativos. «Una adecuada gestión educativa permite la transformación de todo el sistema educativo, buscando mayores oportunidades para que la educación se desarrolle eficientemente y en forma igualitaria».³³

Por tanto, la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa depende del modo en que la escuela reconoce la diversidad y asegura su presencia. Incorpora la inclusión como objetivo transversal del proceso educativo. Reconoce las barreras a la inclusión presentes en las políticas, la cultura y las prácticas escolares. Las tres dimensiones, desde sus funciones se articulan para diagnosticar el proceso, diseñar e implementar estrategias que garanticen equidad, justicia social y participación plena de todo el estudiantado contribuyendo a su formación ciudadana.

En los últimos diez años, las alternativas a favor de la inclusión se enfocan en modificar el marco regulatorio, con menos incidencia en las verdaderas causas de las prácticas excluyentes relativas a las culturas socialmente compartidas que avalan

³² María Cecilia Fierro: «Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar», p. 3.

³³ Mildred Ledesma *et al.*: «Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas de primaria», p. 63.

la discriminación y limitan las posibilidades de coexistir en un contexto diverso, de modo que la mayoría de las prácticas de segregación ocurren dentro de centros escolares.

En este texto se sistematiza el diseño de un programa psico-educativo que atienda directamente la gestión educativa dentro de la escuela y potencie resultados inclusivos. Su elaboración se circunscribe al contexto educativo cubano, por eso el siguiente apartado resume características del estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en Cuba.

Estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en Cuba

En Cuba el contexto social y educativo se caracteriza por la voluntad política de favorecer la inclusión. Está garantizado el acceso masivo y gratuito a la escuela, así como estrategias para prevenir el fracaso escolar. Reconoce la formación integral del estudiantado como máxima prioridad.

La Constitución de la República establece que «la educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado».³⁴

Esta voluntad se refuerza con la adscripción a la Convención de los Derechos del Niño, comprometiéndose con la formación integral de niños, niñas y adolescentes para garantizar que puedan «asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena (...)».³⁵

³⁴ Constitución de la República de Cuba, p. 6.

³⁵ UNICEF: *Convención sobre los Derechos del Niño*, p. 23.

Es por eso que investigadores de la Universidad y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) afirman que el contexto educativo cubano:

Desde su plataforma política y su proyección social es inclusivo por naturaleza y se entiende como el derecho a una educación de calidad, gratuita, obligatoria hasta el nivel secundario, accesible para todos sin distinción alguna, equitativa, orientada hacia el pleno desarrollo integral de la personalidad.³⁶

La revisión de documentos normativos, como los objetivos previstos para el Nivel Medio y Medio Superior, concretan estos compromisos institucionales al favorecer una formación ciudadana para el cumplimiento de normas y metas colectivas y el rechazo a «todo tipo de discriminación, violencia y corrupción, sobre la base del dominio de sus deberes, derechos constitucionales y otros compromisos jurídicos y ciudadanos, al valorar los contenidos básicos de la Constitución de la República».³⁷

La agenda política y social ha asimilado los Objetivos para el Desarrollo Sostenible como objetivo gubernamental y los resultados en educación hoy tienen reconocimiento internacional, particularmente en Latinoamérica. Las políticas nacionales ratifican la voluntad de responder a:

(...) aspiraciones de formar multilateral y armónicamente a cada educando, lo que ha de considerarse en la organización del contenido de educación que se seleccione en el currículo, así como en la variedad de formas de organización

³⁶ Isabel García y Jorge Tamayo: «Las políticas educativas inclusivas en Cuba», p. 4.

³⁷ ICCP: *Fin y objetivos de la educación y de los niveles educativos*, p. 17.

del proceso educativo, a fin de propiciar el desarrollo de sus potencialidades en las diferentes áreas que conforman su personalidad, según las particularidades de las edades.³⁸

Esta plataforma normativa es ampliamente favorable para una educación inclusiva, sin embargo, tal y como ha sido referido, la relación entre lo establecido y la práctica no siempre está garantizada. Por tanto, ha sido necesario incentivar investigaciones sobre el tema.

La tendencia de dichos estudios en Cuba ha estado circunscrita a la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales con alguna discapacidad físico-motora y/o cognitiva. Aunque se reconocen formalmente las demandas de atención educativa por parte de sectores diversos, en la práctica ha habido más atención a la discapacidad, al parecer porque sus demandas de aprendizaje son más evidentes.

«Esto limita su concepción ya que se suscribe solo a un grupo específico de personas vulnerables en la sociedad y no a TODOS como se expresa en los documentos de la UNESCO».³⁹

Los enfoques y las respuestas que se han ofrecido a las necesidades educativas especiales de estos educandos han sido circunscritas fundamentalmente a decisiones de naturaleza curricular diferenciadas, correctivas y o compensatorias, y en algunos de los casos, a la determinación de servicios educativos en las escuelas especiales con docentes especializados.⁴⁰

³⁸ Ministerio de Educación: *Plan de estudio de la educación secundaria básica, versión 4ta.*, p. 3.

³⁹ Susana Rodríguez: «La preparación del maestro para la práctica inclusiva en el contexto de la Educación Primaria», p. 3.

⁴⁰ Isabel García y Jorge Tamayo: «Las políticas educativas inclusivas en Cuba», p. 5.

En correspondencia, se ha privilegiado la mirada desde la Pedagogía, atendiendo desde ahí las demandas de dichos sectores. Ha prevalecido un abordaje individual, así como el interés por ofrecer herramientas didácticas y recursos pedagógicos a los colectivos docentes. Algunos trabajos dan cuenta de esta perspectiva y han sido liderados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Teniendo en cuenta resultados actuales sobre el contexto cubano es posible afirmar que las necesidades de transformación educativa trascienden la atención al estudiantado con algún tipo de discapacidad. Esto se corresponde con un escenario en el que «las investigaciones sociales han reconocido brechas de equidad relacionadas con el género, territorio, color de la piel y etarias»⁴¹ asociadas a la población joven.

En su base están procesos de heterogenización social que durante las últimas décadas «han limitado los niveles de inclusión de determinados grupos sociales, incluso para algunos de ellos han significado procesos de desconexión social y escasa participación social»,⁴² con lo cual es posible anticipar sus consecuencias en el espacio educativo y expresión en el proceso de inclusión-exclusión educativa.

Geidy Fundora sistematiza estudios que caracterizan la política educativa en Cuba durante el decenio 2008-2018.⁴³ Los resultados ratifican la importancia conferida por el Estado a

⁴¹ Ariadna Vallellano *et al.*: «Algunas desigualdades sociales en la juventud en los ámbitos de la educación y empleo en el municipio Plaza de la Revolución, Cuba», p. 6.

⁴² María del Carmen Zabala: «Procesos de inclusión social desde la perspectiva de actores sociales en un barrio de la capital cubana», p. 64.

⁴³ Geidy Fundora: «Políticas educativas: ¿reproductoras o transformadoras de desigualdades? Una mirada al caso cubano entre 2008 y 2018».

la educación desde el punto de vista político y presupuestario, potenciando el sostenimiento de derechos fundamentales y efectos positivos en el cierre de algunas brechas de equidad. No obstante, persisten retos en materia de inclusión, así como la necesidad de ampliar su alcance a otros sectores sociales igualmente impactados por procesos de diferenciación educativa, por ejemplo:

(...) se han develado efectos negativos en el acceso, la trayectoria y el resultado de determinadas personas, que tienen en común la identidad de género, la cohorte generacional, el color de la piel, la clase social, la condición de discapacidad o la residencia en determinados territorios.⁴⁴

La sistematización de resultados sobre desigualdad educativa realizada por Rivero y Pardini reconocen tres fracturas sociales esenciales: género, raza y clase social. El verdadero impacto de estas pertenencias requiere análisis interseccionales que ofrezcan una mirada más compleja, sobre todo porque las alternativas de transformación que focalicen solo un criterio de vulnerabilidad resultarían menos efectivas a corto y largo plazo.⁴⁵

La amplia diversidad en la escuela tiene consecuencias desde el punto de vista docente-educativo, estos criterios que matizan la desventaja social de algunos sectores tiene su expresión en el aula. Estudios realizados en nuestro país indican que el estudiantado con situación de desventaja social ingresa a los diferentes niveles de enseñanza con menos formación, su avance académico es más lento y accidentado, suelen ser más

⁴⁴ Ibídem, p. 57.

⁴⁵ Yisel Rivero y Succel Pardini: «Educación y desigualdades sociales. Claves para su comprensión en el contexto cubano».

exigidos y su posición en el grupo es menos favorable. Por tanto se hace imprescindible una comprensión de la inclusión desde la ciencia que tenga en cuenta la diversidad escolar en su más amplio espectro.

Atendiendo a esta realidad, a partir del año 2014 se impulsa en Cuba la Tercera Etapa de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que incluye entre sus prioridades la declarada atención al diseño del proyecto educativo (proyecto educativo institucional y de grupo), la participación activa de las instituciones en la concepción de currículos propios, el trabajo en red, con fuerte colaboración comunitaria, el fortalecimiento del trabajo metodológico y una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje más centrado en la formación integral de los educandos.

En el actual sistema de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se ha avanzado en la redimensión del concepto de inclusión y su importancia para la atención integral a la diversidad escolar. Uno de sus principales pasos de avance está en el reconocimiento de la diversidad cultural como parte de la formación y su papel en el enriquecimiento de los currículos, el establecimiento de metas y aspiraciones.

En particular la inclusión educativa se ha redefinido como:

El derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.⁴⁶

⁴⁶ Isabel García y Jorge Tamayo: «Las políticas educativas inclusivas en Cuba», p. 6.

No obstante, «todavía las prácticas educativas no alcanzan el nivel de diversidad y sensibilización deseado».⁴⁷ Los motivos se relacionan con la mediación subjetiva en las garantías de inclusión y la formación limitada sobre el tema. Esta autora sistematiza algunos de los retos que todavía caracterizan la práctica:

Insuficiente capacitación de profesores y psicopedagogos para una atención diferenciada y creativa en correspondencia con las situaciones particulares de estos estudiantes. Poco dominio de la concepción curricular propuesta por el Perfeccionamiento. Insuficientes metodologías para la recogida y análisis de la información que nutre los diagnósticos y caracterizaciones. Malas prácticas educativas que conducen a procesos de exclusión y acoso escolar. Sobrecarga de trabajo del maestro, en el contexto escolar y extraescolar. Insuficiente conexión con las estructuras de trabajo comunitario. Insuficiente participación de la familia en el diseño de las estrategias de atención a menores en condición de vulnerabilidad.⁴⁸

La formación docente muestra carencias metodológicas que limita la preparación de los colectivos para atender la diversidad dentro de los grupos de clase. Y a pesar de los recientes avances los documentos normativos aún necesitan una perspectiva clara e integral de la inclusión.⁴⁹

Una mirada crítica a la práctica muestra dificultades constatables en la interpretación de diversidad, los garantes de participación escolar y social y la formación docente. Así mismo las

⁴⁷ Ileana Nuñez: «Vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia en Cuba: oportunidades y retos de los espacios educativos», p. 141.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 143.

⁴⁹ Susana Rodríguez: *La preparación del maestro para la práctica inclusiva en el contexto de la Educación Primaria*.

desigualdades dentro de la escuela se expresan y no solo son emergente de diferencias de capacidades, sino también de origen y trayectorias vitales y escolares:

(...) aún es necesaria una articulación mayor entre lo instructivo y lo educativo, que implica la preparación pedagógica y cultural adecuada de los maestros, quienes son los llamados a liderar los cambios en materia educativa y contribuir a la formación de seres humanos mejor capacitados para su inserción plena en la sociedad.⁵⁰

Evaristo Reinoso y Eddys Ramírez reconocen manifestaciones que recrudescen procesos de exclusión, entre ellos destacan: las etiquetas, la ignorancia o indiferencia hacia miembros del estudiantado, las clases frontales que desconocen el diagnóstico de necesidades educativas y la individualidad en el aprendizaje, las exigencias por encima de las potencialidades, la comunicación extraverbal que sugiere rechazo e intolerancia, así como la existencia de burla entre el estudiantado.⁵¹

Es necesario mirar a la escuela y sus prácticas, el aporte de la ciencia está en develar los factores que intervienen en este tránsito y se consolida en el diseño de alternativas para potenciarlo.

⁵⁰ Colectivo de autores citado por Ana Isabel Peñate y Sofía Porro: «Derecho a la educación y educación en derechos humanos de infantes y adolescentes», p. 229.

⁵¹ Evaristo Reinoso y Eddys Ramírez: «La inclusión educativa en el contexto de la educación cubana».

Diseño de acciones para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa

La necesidad de alcanzar la inclusión educativa se ha expresado en la emergencia de alternativas para impactar en el proceso. Aunque son diversas en cuanto a su alcance y diseño, se identifican al menos tres tendencias.

La primera y también la más reconocida, sobre todo a nivel internacional, responde a estrategias establecidas a escala gubernamental o regional, que repercuten de forma directa en el sostenimiento de políticas inclusivas. En su mayoría han sido impulsadas por lo convenido en la Declaración de Salamanca y su sistematización muestra la relevancia de los marcos regulatorios para favorecer contextos educativos inclusivos.⁵²

Algunas de estas políticas, programas nacionales, estrategias regionales y locales, etc., se enfocan en reconocer poblaciones vulnerables y apoyar su incorporación al sistema escolar en diferentes niveles de enseñanza, se enfocan en el acceso, aunque también ofrecen apoyos a la participación y el aprendizaje. Por su amplio alcance, en muchos casos su implementación es polémica, y existe consenso en que, si bien son indispensables para promover la inclusión, la concreción en la práctica requiere mucho más que las voluntades expresadas en dichas macroestrategias.

⁵² UNESCO: *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencia y desafío. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.*

Alternativas más puntuales de repercusión en contextos determinados, se estructuran sobre la base de programas interventivos o documentos orientadores. Existen acciones de sensibilización, de formación docente, así como guías para orientar una práctica docente inclusiva. Su valor está en la importancia otorgada a la sensibilización y formación del profesorado. En algunos casos el alcance es más amplio e integral, sin embargo, son más visibles diseños orientados a solo algunas de las dimensiones del proceso.

En Cuba hay experiencias en el diseño de manuales dirigidos al profesorado y sus prácticas, desde la perspectiva de la inclusión, fundamentalmente en los niveles primarios o universitarios y enfocados en la atención al estudiantado que tiene algún tipo de discapacidad.⁵³

Una tercera tendencia está relacionada con guías para el autodiagnóstico de los contextos escolares y la determinación de barreras con la finalidad de trazar una ruta transformadora. «Estas guías implican distintos puntos de vista para el logro de esta mejora, diferentes pautas para acometer el objetivo previsto y, en definitiva, vías alternativas para llegar a la inclusión».⁵⁴ El valor está en favorecer el autoconocimiento institucional y docente sobre sus prácticas desde una perspectiva crítica para responder a los cambios necesarios en diferentes dimensiones.

La relevancia conferida a la dimensión institucional presente en la gestión de políticas inclusivas, el reconocimiento al papel del profesorado (además de otros actores educativos) y la necesidad de acompañamiento que sostiene los diseños de recursos

⁵³ Susana Rodríguez: *La preparación del maestro para la práctica inclusiva en el contexto de la Educación Primaria*.

⁵⁴ Cecilia Azorín y Marta Palomera: «Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión», p. 102.

para la formación, así como la perspectiva autocrítica y multidimensional de las guías metodológicas referidas, son los principales antecedentes de esta investigación, que propone el diseño de un programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

Los programas son propuestas estructuradas para favorecer transformaciones a nivel individual, grupal, institucional, social. Comprenden desde diseños específicos para instruir sobre temas concretos, hasta planes educativos integrales que operan a nivel de sistema.⁵⁵

En particular, los modelos de programas para la llamada intervención psicoeducativa se estructuran sobre la base de un conjunto de objetivos predefinidos a partir del diagnóstico de necesidades en el contexto educativo. A partir de ahí se planifica, diseña, ejecuta y evalúan los resultados. Están enfocados en la mejora de la calidad de la educación, siguen una perspectiva inclusiva y se apoyan en la construcción personal y colectiva sobre los sentidos asociados a la experiencia educativa.

La naturaleza interventiva de los programas psicoeducativos ha sido fuertemente cuestionada en los últimos años. Debates epistemológicos le confieren a la categoría intervención una carga que supone asimetría y directividad en el diseño y ejecución de las acciones planificadas: «La “intervención” como concepto y categoría no es un atributo neutral, instala un imaginario en que ordena y organiza un *habitus* de la acción social».⁵⁶ Por esta razón su utilización ha sido desplazada, abogando por perspectivas más democráticas y participativas en la implemen-

⁵⁵ José Tejada: *Evaluación de programas*.

⁵⁶ Pablo Suárez: «Las tinieblas y la erradicidad de la Intervención Social como categoría y concepto entre los Trabajadores Sociales», p. 6.

tación de alternativas transformadoras, fundamentalmente en el espacio educativo.

En correspondencia, más adelante se presenta un programa que se caracteriza por proyectar acciones psicoeducativas que impacten de modo positivo en la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa, manteniendo como premisa la no directividad del acompañamiento y la implicación activa de todos los actores en la construcción y desarrollo de lo planificado.

Para su diseño, los programas psicoeducativos deben tener en cuenta invariantes que garantizan la aplicabilidad. Deben definir metas y objetivos, en correspondencia con las características de los destinatarios, el propio contexto y las necesidades diagnosticadas. Especificar «destinatarios, actividades, decisores, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori satisfactorios, etc.».⁵⁷ Definir medios y recursos técnicos que pueden ser empleados y estrategias de evaluación que constata resultados a corto, mediano y largo plazo.

La importancia de la correspondencia de necesidades diagnosticadas ha derivado en el auge de metodologías ecológicas y colaborativas durante el propio proceso de diseño y su evaluación. Los referentes teóricos que guían la construcción de programas son esenciales, pero su ajuste a la realidad garantiza su efectividad.

Todos los componentes de un programa resultan relevantes en su construcción. No obstante, la evaluación ha recibido más atención por parte de la academia. Los programas deben ser evaluables y constatar sus impactos. La investigación

⁵⁷ Ramón Pérez Juste: «La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas», p. 266.

evaluativa es la metodología que ofrece referentes en la sistematización y análisis de la información. Su objetivo es tributar a una posterior toma de decisión respecto al programa.⁵⁸

Para el diseño del programa que se presenta en los siguientes apartados fue definida la estrategia de evaluación a partir del modelo propuesto por Tejada.⁵⁹ El autor asume la organización de la evaluación en tres etapas: inicial, de proceso y de resultados. Dicho modelo retroalimenta sobre el funcionamiento del programa y sus resultados desde los primeros momentos de su aplicación, pues combina la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, garantizando el debido seguimiento sobre los efectos y la constatación de su real alcance. En cada etapa es posible tomar decisiones que optimicen los resultados.

José Tejedor⁶⁰ considera que la evaluación del diseño o evaluación de entrada supone un paso esencial y necesario antes de la aplicación. «Evaluar el diseño de un programa tiene como finalidad mejoras que incrementen su valor técnico, viabilidad práctica y evaluabilidad. Es considerada la actividad evaluativa más importante, ya que es la primera y supone la base de las demás evaluaciones».⁶¹

La evaluación del diseño permite tomar decisiones con relación a sus invariantes. Para ello, metodológicamente puede valerse de múltiples alternativas, desde el análisis de contenido, los estudios prospectivos, entre otros. Uno de los pilares fun-

⁵⁸ Tomás Escudero: «La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante».

⁵⁹ José Tejada: *Evaluación de programas*.

⁶⁰ Francisco J. Tejedor: «El diseño y los diseños en la Evaluación de Programas».

⁶¹ Javier Maquilón: «Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica», p. 2.

damentales en este momento es el uso de juicios emitidos por expertos.

La construcción y evaluación de diseños de programas para transformar problemáticas educativas puede valerse de la complementariedad de diferentes propuestas metodológicas, «ante realidades complejas, el mejor acercamiento no reside en la elección de una entre varias opciones, ni siquiera en elegir mejor, sino en abordarla desde enfoques metodológicos complementarios».⁶²

Investigación-acción en el diseño de programas psicoeducativos

La planificación de un programa que asuma la inclusión como objetivo tiene el reto de enfrentarse a un proceso multidimensional, donde la riqueza de las interacciones simbólicas y concretas entre los actores escolares supone el cuestionamiento a los referentes teóricos y dependencia de la práctica.

El diseño de un programa que asume la investigación-acción como herramienta generadora de los conocimientos profesionales permite adecuar las acciones planteadas y garantizar su engranaje en el complejo entramado multidimensional que ofrece el proceso.

La investigación-acción es una metodología específicamente desarrollada para la práctica educativa y su principal objetivo es favorecer los procesos de toma de decisión en la planeación de estrategias de transformación diseñadas.⁶³ Ofrece resultados más ecológicos, contextualizados y realistas que los de una planeación construida sobre la teoría.

⁶² Ramón Pérez Juste: «La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas», p. 265.

⁶³ María Paz Sandín: *Tradiciones en la investigación cualitativa*.

Coloca su objeto en la transformación de la práctica educativa/social desde la comprensión profunda de causas y efectos de las acciones. El proceso indagativo va de la mano de la acción y desde ahí se produce conocimiento. Requiere la presencia de los investigadores y destinatarios de las acciones educativas y su metodología se distingue por interpelar al grupo como matriz de saberes e impulsor de desarrollo.⁶⁴

Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Como enfoque, marca una orientación teórica en relación a cómo investigar. Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar a cabo un estudio científico diferente a otras maneras de investigar.⁶⁵

María Vidal y Natacha Rivera sistematizan características que corroboran su pertinencia en el diseño de programas:

1. Contexto situacional: parte del diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo.
2. Generalmente colaborativo: equipos de colaboradores y prácticos suelen trabajar conjuntamente. Enriquece la propuesta pues el equipo se fortalece con la colaboración de los participantes.
3. Participativa: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación. Aunque no se asuma su modalidad participativa, el carácter práctico y colaborativo de la toma de decisiones favorece la incorporación activa de los destinatarios.
4. Autoevaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.

⁶⁴ David Rodríguez y Jordi Valldeoriola: *Metodología de la investigación*.

⁶⁵ María Vidal y Natacha Rivera: «Investigación-acción», p. 12.

5. Acción-reflexión: reflexiona sobre el proceso de investigación y acumula evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. La acumulación de diversas interpretaciones que enriquezcan la visión del problema permite mirar críticamente los resultados y orientar la toma de decisiones en función de su perfeccionamiento.
6. Proceso paso a paso: si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores. Para un programa con objetivos multidimensionales esta cualidad permite un análisis más detallado de lo que va ocurriendo a cada paso del proceso de construcción y de toma de decisiones que se sostienen en la experiencia práctica.
7. Proceso interactivo: provoca un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
8. Retroalimentación continua: a partir de la cual se introducen modificaciones, redefiniciones, entre otros. Garantiza un resultado final más ajustado a lo que realmente se puede alcanzar desde las propuestas de transformación.
9. No se aísla una variable: se analiza todo el contexto, no solo una variable puntual.
10. Aplicación inmediata: los hallazgos se aplican de forma inmediata. Los resultados son más completos y realistas. El tiempo y los recursos invertidos en el proceso de planeación han estado en función de la transformación escolar, reafirmando el compromiso de este tipo de metodologías con la urgencia de acciones de impacto y provecho.

En este diseño se asumen cuatro etapas propuestas por Lewis⁶⁶ para la organización de la investigación-acción:

1. Planeación: parte de los objetivos derivados del diagnóstico tomando como antecedentes referentes teóricos preexistentes. Debe ser amplia y flexible para asimilar las transformaciones derivadas de los resultados.
2. Acción: implementación de acciones y componentes del diseño solo como propuestas iniciales que serán confrontadas con la realidad. Pensado para hacer ajustes pertinentes que garanticen el mayor impacto en el contexto.
3. Observación: parte de recursos metodológicos para evaluar el comportamiento de las acciones puestas en práctica y sus resultados.
4. Reflexión: basada en la crítica a la propuesta inicial a partir de las evidencias en la práctica. Momento de toma de decisiones para la posterior retroalimentación a la planificación en cada una de las etapas.

La replanificación derivada de este proceso devuelve diseños más sólidos y certeros en su alcance.

⁶⁶ Lewis citado por María Paz Sandín: *Tradiciones en la investigación cualitativa*.

Breve diagnóstico de la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior en Cuba

Los resultados del diagnóstico realizado en 21 escuelas muestran el impacto de las desigualdades sociales expresadas en la gestión y concreción de las prácticas educativas. Este estudio exploratorio tuvo en cuenta 9 escuelas de Enseñanza Media (7 Secundarias Básicas y 2 de Formación Artística) y 12 de Enseñanza Media Superior (7 Preuniversitarios, 2 Técnicos Medios, y 3 escuelas de Formación Pedagógica, Deportiva y Artística respectivamente). Distribuidas por 9 municipios de la provincia La Habana. Fueron estudiados 49 grupos escolares; para un total de 1 428 estudiantes; 210 docentes, de los cuales 66 ocupan cargos de dirección.

Permitió identificar el papel que juega la escuela en la perpetuación de dichas desigualdades a partir de los modelos educativos que no favorecen la inclusión, mostrándose el carácter sistémico de las desigualdades que ratifica la necesidad de transformación del espacio educativo.

Se corroboran así las contradicciones advertidas desde los referentes teóricos presentados, entre los avances en materia de política educativa y el reconocimiento de la inclusión como premisa y su verdadera implementación. Aunque la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa tiene múltiples condicionantes, los resultados detectan necesidades relacionadas con la subjetividad social/grupal que subyace en las prácticas escolares, por tanto, legitiman el valor de la Psicología en la

búsqueda de soluciones. Mucho más desde una perspectiva multidimensional.

La dimensión institucional se caracteriza por:

- Equipos de dirección que requieren más información teórica y metodológica al respecto del proceso de inclusión-exclusión educativa.
- Se encontraron barreras a la inclusión en composiciones homogéneas y segmentaciones que reproducen desigualdades; asignación de etiquetas que perpetúan expectativas con poco valor desarrollador y distribución de oportunidades educativas que se alejan de prácticas inclusivas.

La dimensión de la clase y el papel del profesorado se caracteriza por:

- Pobre dominio teórico metodológico del profesorado sobre la inclusión.
- Prácticas que potencian dinámicas de rechazo y discriminación, no se atienden procesos grupales. La participación propiciada y los contenidos no hacen una gestión de la inclusión.

La dimensión grupal se caracteriza por:

- Poca reflexión/discusión sobre su funcionamiento.
- Dinámicas de rechazo y discriminación, roles y estatus que marcan diferencias y afectan la experiencia educativa. Conformación de grupos con criterios excluyentes expresados en sus etiquetas. Relaciones de rechazo y discriminación.

Las transformaciones a nivel de política, planeación y programas de estudio resultan esenciales para consolidar la inclusión educativa pendiente. Proponer un programa psicoeducativo se inserta en una de las aristas y niveles posibles, asumiendo el papel transformador (y no solo reproductor) de los centros escolares.

Sobre la base de estos resultados se sistematizan a continuación las invariantes en el diseño de un programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa coherente con los referentes teóricos presentados.

Dicho programa, construido a partir de la metodología de investigación-acción, fue también validado con el método Delphi modificado, obteniendo al término de su última ronda de evaluación 4,64 (de un total de 5), con un 89,0% de consenso entre las personas expertas.

Lo incorporamos en este material como recurso metodológico, con posibilidades de implementación en escenarios escolares.

Programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior

¿Qué comprende el proceso de inclusión-exclusión educativa?

El proceso de inclusión-exclusión educativa se define como un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todo el estudiantado, en un contexto caracterizado por la diversidad escolar. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en la gestión institucional y el logro de los objetivos educativos, particularmente la socialización dentro de la escuela.

¿Qué caracteriza este programa psicoeducativo?

Este programa asume la perspectiva grupal y el análisis de la subjetividad colectiva para comprender y transformar el proceso de inclusión-exclusión educativa. Tiene en cuenta tres dimensiones en constante interinfluencia:

- La dimensión institucional.
- La dimensión de la clase y el papel del profesorado.
- La dimensión grupal.

Reconoce la mediación del contexto social, comunitario y familiar en el proceso, pero enfoca sus acciones de transformación en la construcción conjunta con tres actores de la comunidad escolar: la dirección de los centros educativos, el colectivo docente y los grupos escolares.

OBJETIVO GENERAL: Favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior.

Se ha favorecido la gestión del proceso cuando:

- La escuela reconoce la diversidad y asegura su presencia.
- Incorpora la inclusión como objetivo transversal del proceso educativo.
- Reconoce las barreras a la inclusión presentes en las políticas, cultura y prácticas escolares.
- Las tres dimensiones, desde sus funciones, se articulan para diagnosticar el proceso, diseñar e implementar estrategias que garantizan equidad, justicia social y participación plena de todo el estudiantado.

OBJETIVO PARA LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: Que el equipo de dirección sea capaz de diseñar estrategias e implementar prácticas institucionales que permitan la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

Las acciones del programa se proponen que la dirección escolar identifique la inclusión educativa como parte de sus objetivos institucionales, pueda diagnosticar el proceso en cada dimensión, diseñar nuevas estrategias e implementarlas de acuerdo con sus necesidades y potencialidades.

OBJETIVO PARA LA DIMENSIÓN DE LA CLASE Y EL PROFESORADO: Que el colectivo docente sea capaz de diseñar e implementar alternativas educativas en sus aulas reconociendo el proceso de inclusión-exclusión educativa y la necesidad de su gestión.

Las acciones del programa se proponen que el colectivo docente pueda reconocer el proceso. Sensibilizarse con su necesidad y la función del rol del profesorado en su gestión. Comprender e incorporar las estrategias de la dimensión institucional y complementarlas con el diseño e implementación de alternativas educativas coherentes con la inclusión educativa dentro del aula.

OBJETIVO PARA LA DIMENSIÓN GRUPAL: Que los grupos escolares sean capaces de identificar y gestionar características de su organización que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa.

Las acciones del programa se proponen que los grupos escolares reconozcan características de su organización grupal que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa, las puedan debatir y puedan gestionar acciones de transformación que favorezcan el proceso.

¿Qué debe tenerse en cuenta antes de aplicar este programa?

La implementación del programa exige el ajuste de su propuesta a las necesidades previamente diagnosticadas en el contexto de aplicación. Requiere el consentimiento de los actores educativos para llevarse a cabo. Reconoce el papel activo de las tres dimensiones en la gestión del proceso y se concibe como un apoyo para la autogestión escolar de su transformación. Está dirigido a centros de Enseñanza Media y Media Superior,

aunque sus antecedentes se enmarcan en el contexto cubano urbano, con las adecuaciones pertinentes pueden ser explorados otros escenarios.

El personal responsable de su implementación requiere conocimientos teóricos y metodológicos de la Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía. Se debe conformar un equipo de aplicación con un mínimo de tres miembros. Deben dominar los contenidos del programa y su propuesta metodológica. También manejar conocimientos de didáctica para mayor contextualización de las acciones. Es necesario recibir un entrenamiento previo.

¿Cuáles son los contenidos esenciales de esta propuesta?

PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA: Proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación de todo el estudiantado, en un contexto caracterizado por la diversidad escolar. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influye en la gestión institucional y repercute en el logro de los objetivos educativos, particularmente la socialización dentro de la escuela. Su estudio y transformación es posible desde la relación sistémica entre tres dimensiones que describen el papel de tres de sus actores fundamentales: el equipo de dirección (dimensión institucional), el colectivo docente (dimensión de la clase y el papel del profesorado) y los grupos escolares (dimensión grupal). ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Los tres actores, como inicio para la construcción de objetivos educativos inclusivos.

Barreras al aprendizaje y la participación: condiciones objetivas y/o subjetivas que dificultan el acceso, participación y aprendizaje de determinados sectores estudiantiles. Se expresan en diferentes niveles: cultural, organizativo o práctico. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? El equipo de dirección y el profesorado. Se tendrá en cuenta en las acciones para la dimensión grupal.

Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa: Conjunto de indicadores de funcionamiento para determinar potencialidades y debilidades de la inclusión-exclusión educativa en cada escuela o a lo interno de los grupos. La composición de los grupos escolares; la forma en que son valorados; la asignación de recursos educativos; la naturaleza de las relaciones entre el estudiantado; la conformación de subgrupos; su composición e interacciones; así como el reconocimiento de normas grupales; son indicadores de análisis para caracterizar el proceso. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? El equipo de dirección debe conocerlo para diagnosticar el proceso y su transformación. El colectivo docente debe incorporarlo a sus prácticas. Se trabajará con los grupos escolares aquellos indicadores que permitan identificar características de su organización.

Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa: Se derivan de la reflexión sobre el diagnóstico del proceso a partir de sus indicadores. Incluye la preparación metodológica sobre el proceso; las alternativas educativas a favor de la inclusión; la conformación heterogénea de los grupos y el seguimiento al efecto de las expectativas; los ajustes en la clase según las necesidades del estudiantado y la organización grupal, haciendo adaptaciones curriculares; la redistribución territorial dentro de las

aulas, el consenso de metas y normas grupales, el fomento de interacciones positivas para el ejercicio de la actividad de estudio y la relación desprejuiciada entre docentes y sus estudiantes. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Con el colectivo docente y el equipo de dirección.

DIVERSIDAD ESCOLAR: La gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa parte del reconocimiento de la diversidad escolar y la garantía de respeto y justicia social aplicable a todos los sectores estudiantiles. Tiene consecuencias en la organización grupal como resultado de la gestión institucional, la presencia de estos contenidos en la clase a partir del docente, así como el modo en que el propio grupo subjetiva su diversidad. Legitima la inclusión educativa como alternativa para hacerle frente a sus retos y favorecer la formación ética y ciudadana del estudiantado. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Con todos los actores escolares.

GRUPO ESCOLAR: Es la formación relativamente estable en la que se organiza el funcionamiento escolar. Se sostiene en la comunicación entre sus miembros para el aprendizaje, por lo que la actividad de estudio constituye el eje sobre el que se construye su organización y dinámica. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Resulta necesario que los actores educativos conozcan sus potencialidades de análisis y transformación como espacio psicológico, desde el que se pueden orientar acciones educativas con un impacto positivo a nivel institucional e individual, particularmente en lo relacionado con la gestión del proceso.

CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA: Se corresponde con el período etario en el que se encuentra la población estudiantil que cursa la Enseñanza Media y Media Superior. Caracterizada por la búsqueda de la identidad personal como neoformación de la edad, esta se desarrolla entre importantes transformaciones biológicas, sociales y psicológicas. El impacto de las relaciones sociales en la formación, la importancia del grupo y los conflictos en el establecimiento de relaciones con quienes están en la etapa de la adultez resultan relevantes para el proceso de inclusión-exclusión educativa. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Se incorporarán a la formación docente para la gestión del proceso en grupos de adolescentes. Se tendrá en cuenta en las acciones encaminadas a la dimensión grupal.

EL ROL DEL EQUIPO DE DIRECCIÓN/COLECTIVO DOCENTE: Delimitación de funciones asociadas al proceso de inclusión-exclusión educativa. La comprensión del rol incluye la conciencia sobre sus responsabilidades, la claridad en cuanto a las acciones para ejercerlo adecuadamente, la forma en que es evaluado su cumplimiento y las consecuencias positivas y negativas del resultado de su desempeño. ¿Con quién/es se trabajará este contenido? Es necesario que estos actores conozcan el contenido de su rol en la gestión del proceso para fomentar su proactividad en la estructuración de estrategias que impacten en las diferentes dimensiones y fortalecer la efectividad en su desempeño.

¿Cómo implementar este programa psicoeducativo?

ESTRATEGIA DE TRABAJO GRUPAL E INDIVIDUAL: El grupo como una realidad psicológica, portador de una subjetividad propia «entendida como una construcción particular que se erige como producto de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social». ⁶⁷ En las dimensiones que requieren más acompañamiento se sugiere trabajo individual, distribuido en fases de forma secuencial o simultánea:

DIMENSIÓN	FASES	ACTORES INVOLUCRADOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	TEMPORALIDAD
Institucional	Fase 1	Equipo de dirección	Grupal	Secuencial
	Fase 2		Individual	
La clase y el papel del profesorado	Fase 1	Colectivo docente	Grupal	-
Grupal	Fase 1	Grupos escolares	Grupal	Simultáneo
	Fase 2	Profesores guías	Individual	

TÉCNICAS PARA EL TRABAJO GRUPAL

Actividades de inicio: Técnicas para incentivar la reflexión individual sobre un tema y preparar las condiciones en el grupo.

- **Pienso en...** Promueve la reflexión personal sobre los contenidos al llegar a la sesión. Facilita la relajación y la concentración.

⁶⁷ Mara Fuentes: «¿Por qué el grupo en la Psicología Social?», p. 5.

- **Técnicas gráficas:** Instrumentos que requieren producción gráfica para la reflexión e introducción de temas posteriormente discutidos.
- **Recursos psicodramáticos:** Dramatizaciones que al inicio de las sesiones constituye una vía indirecta para explorar ideas previas. Facilita participación con expresiones corporales y permite introducir temas que serán posteriormente debatidos.

Actividades de desarrollo: Técnicas para exponer los contenidos del programa y profundizar en su comprensión. Facilitan la reflexión grupal y la participación en un clima ameno y lúdico que favorece la motivación.

- **Tormenta de ideas:** Solicitud a los sujetos de ideas que poseen sobre un tema. Puede auxiliarse o no del uso de tarjetas. Facilita la reflexión individual y grupal, la participación y la construcción colectiva en torno a problemáticas planteadas a partir de los contenidos.
- **Técnicas gráficas:** En el desarrollo se propone el dibujo. Método indirecto para explorar las ideas previas de los sujetos. Su interpretación facilita el debate y la participación.
- **Recursos psicodramáticos:** En el desarrollo es una vía indirecta para explorar las ideas previas. Facilita la participación a partir del uso de expresiones corporales y permite desarrollar temas para debatir.
- **Discusión grupal:** Permite exponer contenidos, promover reflexión y facilitar su aplicación. Puede auxiliarse de diferentes recursos para la motivación. De la discusión

inicial en pequeños grupos, garantiza diferentes niveles de reflexión y la oportunidad de participación.

- **Estudio de casos:** Aborda los contenidos a partir del análisis de casos reales lo que garantiza que el resultado del debate facilite la incorporación de lo aprendido a la práctica.
- **Una pequeña acción:** Diseño de una acción personal o grupal al cierre de cada sesión que permite dar continuidad y aplicación a los contenidos discutidos. Promueve su implementación a corto plazo. Los resultados se comentan en la sesión posterior.

Actividades de cierre: Técnicas al final de las sesiones para establecer un punto de cierre del trabajo grupal. Sintetiza los contenidos debatidos y evalúa indicadores con respecto a los objetivos de la sesión. Se proponen tareas como: «En una palabra expreso...», «fácil y difícil», «positivo y negativo». En todos los casos estas técnicas suponen un pretexto para verbalizar la reflexión al cierre de la sesión.

TÉCNICAS PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL

Para las fases donde se propone la utilización de una estrategia de trabajo individual se sugiere el uso de la Entrevista como técnica al comienzo del trabajo. El abordaje individual supone el establecimiento del *rappport* con los sujetos, el encuadre de las condiciones de trabajo, la definición conjunta de objetivos y el intercambio de reflexiones que permitan su consecución.

TÉCNICAS PARA EL DIAGNÓSTICO DE LOS GRUPOS ESCOLARES

- **Observación participante del espacio docente:** Permite describir el funcionamiento del grupo durante el proceso de su actividad central y las características de la estructuración de la actividad pautada por la institución, mediada por la acción docente y su expresión en la organización del grupo.
- **Planilla de datos sociodemográficos:** Pequeño cuestionario diseñado para la recogida de los principales datos sociodemográficos de la muestra estudiada. Puede ser completado a partir de la declaración del estudiantado y triangulada con la revisión de los expedientes docentes.
- **Sociométrico:** Permite describir particularidades de la organización del grupo como la conformación de subgrupos, las relaciones entre ellos, el estatus de los diferentes miembros, entre otros. Indaga criterios de rechazo y aceptación en dos planos de la vida del grupo, el funcional y el afectivo.
- **Cuestionario de metas, normas y características del estudiante:** Identificar la construcción de metas y normas grupales, así como los criterios de aceptación y preferencia. Permite complementar la descripción sobre las características de la organización grupal que interviene en el proceso de inclusión-exclusión educativa en cada grupo.

TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

- **Observación participante:** Describe espacios donde impactan las acciones del programa. Propone observación participante del espacio docente y no docente durante la

- evaluación inicial, en el desarrollo de las sesiones como parte de la evolución continua, y al finalizar la aplicación.
- **Entrevista:** Proporciona información emitida por los sujetos. Esta será posible a partir de la implementación de una Guía de Entrevista semiestructurada aplicada al equipo de dirección y al profesorado como parte de la evaluación inicial.
 - **Escala tipo Likert:** A partir de la valoración de nueve ítems los miembros de cada grupo evalúan los componentes de las sesiones.
 - **Grupo focal:** Evalúa los resultados parciales del programa. Es un intercambio sobre un tema, conducido por el equipo de evaluación. A partir de la conducción de los moderadores los participantes podrán expresar sus valoraciones y compartir sus experiencias con relación a los resultados del programa y llegar a consensos.

ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA: tendrá en cuenta objetivo general y específicos. La primera acción prevista es la presentación del programa y sus responsables, el encuadre con la institución y su diagnóstico. A continuación, las acciones previstas para cada dimensión, su objetivo y contenido:

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

SESIONES GRUPALES CON EL EQUIPO DE DIRECCIÓN

Sesión 1. ¿Cómo es la escuela que tenemos y qué debemos transformar?	
Expresar sus expectativas y establecer conexiones entre objetivos y demandas de su institución.	<ul style="list-style-type: none"> – Diagnóstico y encuadre – El rol del equipo de dirección frente al proceso de inclusión-exclusión educativa.
Sesión 2. ¿Cómo aprovechar la diversidad escolar?	
Identificar la gestión del proceso como parte de sus objetivos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> – Diversidad escolar. – Proceso de inclusión-exclusión educativa. – Barreras al aprendizaje y la participación.
Sesión 3. ¿Cómo entender el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos?	
Diagnosticar el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares.	– Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares.
Sesión 4. ¿Cómo entender el proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela?	
Diagnosticar el proceso de inclusión-exclusión educativa desde la dimensión institucional.	– Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa en el funcionamiento institucional.
Sesión 5. ¿Cómo transformar el proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela?	
Diseñar estrategias de transformación para la gestión el proceso de inclusión-exclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> – Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa. – El rol del equipo de dirección frente al proceso de inclusión-exclusión educativa.

Sesión 6. Evaluación de la experiencia grupal. Diseño de estrategias institucionales.	
Diseñar estrategias de transformación para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa. Expresar sus valoraciones sobre el desarrollo del programa.	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de la experiencia grupal. – Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

ACOMPANAMIENTO INDIVIDUAL AL EQUIPO DE DIRECCIÓN

Que el equipo de dirección sea capaz de implementar prácticas institucionales para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

Sesiones de trabajo individual con directivos responsables de las estrategias diseñadas

DIMENSIÓN DE LA CLASE Y EL PAPEL DEL PROFESORADO

SESIONES GRUPALES CON EL COLECTIVO DOCENTE

Sesión 1. ¿Cómo es la escuela que tenemos y cómo queremos que funcione?	
Expresar sus expectativas sobre el programa y establecer conexiones entre sus objetivos y las demandas de su práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> – Encuadre de la experiencia grupal.
Sesión 2. ¿Cómo aprovechar la diversidad escolar?	
Identificar la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa como parte de sus prácticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> – Diversidad escolar. – Procesos de inclusión-exclusión educativa. – Barreras al aprendizaje y la participación.

Sesión 3. ¿Cuál es nuestro rol frente al proceso de inclusión-exclusión educativa?	
Reconocer su responsabilidad en la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.	– El rol del docente frente al proceso de inclusión-exclusión educativa.
Sesión 4. ¿Cómo son nuestros estudiantes?	
Identificar las características de la adolescencia que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa.	– Características de la adolescencia.
Sesión 5. ¿Cómo entender el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares?	
Diagnosticar el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares.	– Grupo escolar. – Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa. – Barreras al aprendizaje y la participación.
Sesión 6. ¿Cómo favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en la clase?	
Diseñar estrategias de transformación para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en sus prácticas.	– Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.
Sesión 7. Evaluación de la experiencia grupal.	
Expresar sus valoraciones sobre el desarrollo del programa.	– Evaluación de la experiencia grupal.

DIMENSIÓN GRUPAL

DIAGNÓSTICO DE LOS GRUPOS ESCOLARES

Aplicación de técnicas diagnósticas sobre el funcionamiento del grupo	Entrevista diagnóstica al profesor guía.
Diagnóstico sobre las particularidades de la organización grupal que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa	Diagnóstico sobre las particularidades de la organización grupal que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa.

SESIONES GRUPALES

Acciones implementadas dentro de la clase por el profesor guía relacionadas con la organización grupal y el proceso de inclusión-exclusión educativa

Acciones de transformación planteadas por el propio grupo.

FRECUENCIA Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS ACCIONES: Se propone una frecuencia semanal. La distribución temporal de las acciones se ajustará en función del diagnóstico. Se define como invariante que las primeras dos sesiones de trabajo con la dimensión institucional se anticipen a las de la dimensión de la clase y el papel del profesorado, ocurriendo de modo simultáneo con el diagnóstico de los grupos escolares.

¿Cómo evaluar este programa psicoeducativo?

La estrategia de evaluación cuenta con tres momentos: evaluación inicial, de proceso y de resultados. Se asume como un proceso dinámico y sistemático, enfocado en medir y valorar los

resultados obtenidos en el desarrollo de las acciones, a partir de los objetivos propuestos.⁶⁸ Se aplicarán todas las etapas a lo interno de cada dimensión (evaluación inicial, de proceso y final por cada dimensión), triangulando los resultados al cierre de cada momento (evaluación inicial, de proceso y final de los resultados globales):

	OBJETO DE EVALUACIÓN	PROCEDIMIENTOS
Evaluación inicial	Evaluación de las demandas del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevista inicial a directivos de la institución. – Observación participante. – Observación participante del espacio no docente (entrada y salida de la escuela, matutinos y recesos).
	Evaluación de las demandas de los destinatarios.	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevista con directivos. – Entrevista con profesores. – Diagnóstico de grupos seleccionados.

⁶⁸ Annia Almeyda: *Programa de orientación profesional para la elección profesional responsable.*

Evaluación de proceso	<p>Evaluación de los componentes del programa durante su aplicación: Contenidos, estrategia de trabajo, técnicas, recursos materiales, organización y responsables de la implementación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Observación participante. — Escala de evaluación tipo Likert para profesores y directivos. — Análisis de los reportes de observación de los espacios interventivos, con docentes, directivos y grupos escolares.
	<p>Evaluación de los resultados parciales de la implementación del programa: Motivación, aprendizajes demostrados, socialización de los aprendizajes y su aplicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Observación participante. — Análisis de contenido y dinámica en los reportes de observación de los espacios interventivos, con docentes, directivos y grupos escolares.
	<p>Evaluación de la articulación entre las tres dimensiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Observación participante. — Análisis de contenido y dinámica en los reportes de observación de los espacios interventivos, con docentes, directivos y grupos escolares.
Evaluación final	<p>Evaluación de logros al finalizar la implementación del programa: Cumplimiento de los objetivos en cada dimensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Observación participante. — Entrevista final a directivos. — Análisis de la sesiones de evaluación con directivos y profesores.

Evaluación final	Evaluación de impactos a corto y mediano plazo: Satisfacción de las demandas en cada dimensión y extensión de los aprendizajes al funcionamiento de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> – Observación participante. – Entrevista final a directivos y profesores. – Entrevista al estudiantado. – Grupo focal.
	Evaluación de los costos. Recursos humanos y materiales.	Análisis de la implementación del programa y sus resultados finales para determinar los recursos materiales y humanos necesarios.

Referencias bibliográficas y otros materiales recomendados

- AINSCOW, MEL: *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*, San Sebastián: The University of Manchester, 2003.
- AINSCOW, MEL: «Diversity and Equity: A Global Education Challenge», *New Zealand Journal of Educational*, 2016.
- ALMEYDA, ANNIA: *Programa de orientación profesional para la elección profesional responsable*, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2016.
- AZORÍN, CECILIA Y MARTA PALOMERA: «Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión», *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 2020, pp. 100-117.
- BERMÚDEZ, MARÍA E IGNACIO NAVARRETE: «Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad», *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 2020.
- BOLÍVAR, ANA: «El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación», *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 51(2), 2017, pp. 5-27.
- CHAMBERS, DIANNE Y CHRIS FORLIN: «An Historical Review from Exclusion to Inclusion in Western Australia across the Past Five Decades: What Have We Learnt?», *Educational Science*, 11(3), 2021.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA: <http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20191016105022/Constitucion-Cuba-2019.pdf>

CUCCO, MIRTHA: «Los procesos grupales, base del aprendizaje», *Atención a la Diversidad en E.S.O. Actualización Científico-Didáctica*, 1999, pp. 9-20.

Recuperado el 05 de mayo de 2017, de www.procc.org

DOMÍNGUEZ, LAURA: *Psicología del Desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud*, Félix Varela, La Habana, 2003.

_____ : *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*, Félix Varela, La Habana, 2007.

ECHEITA, GERARDO; ANGELA BARRIOS; HÉCTOR GUTIÉRREZ Y CECILIA SIMÓN: *Aulas inclusivas en una escuela para todos y con todos*, Universidad Autónoma de Madrid: Grupo de Investigación sobre Equidad, Diversidad y Educación Inclusiva (EQUIDEI), 2018.

ECHEITA, GERARDO; MARÍA LUZ FERNÁNDEZ, CECILIA SIMÓN Y FRANCISCO MARTOS: *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*, Plena inclusión España: Programa Red para la Educación Inclusiva, 2018.

ESCOBAR, JORGE ENRIQUE; FABIÁN ACOSTA; LUZ ESTELA TALERO Y JAVIER PEÑA: *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2015.

ESCUADERO, TOMÁS: «La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante», *RELIEVE*, 22 (1), 2016.

FIERRO, MARÍA CECILIA: «Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar», *Sinéctica*, no. 40, 2013.

FUENTES, MARA: «¿Por qué el grupo en la Psicología Social?», en M. F. N. Vasallo: *Selección de Lecturas Psicología Social II*, Félix Varela, La Habana, 2004, pp. 3-22.

FUNDORA, GEIDY: «Políticas educativas: ¿reproductoras o transformadoras de desigualdades? Una mirada al caso cubano entre 2008 y 2018»,

- en: R. Jiménez y E. Verdecia: *Educación en Cuba: Criterios y experiencias desde las ciencias sociales*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2021, pp. 33-62.
- GARCÍA, ISABEL Y JORGE TAMAYO: «Las políticas educativas inclusivas en Cuba», *Varona. Revista Científico-Metodológica*, Edición especial, 2018, pp. 1-9.
- GAYLE, ARTURO: *El currículo de la escuela cubana actual. El tratamiento a la diversidad mediante estregias educativas*, Órgano Editor Educación Cubana, 2011.
- GUIL BOZAL, ANA: «La Psicología Social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (6), 1989, pp. 409-416.
- IBARRA, LOURDES: *Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o utopía?*, Félix Varela, La Habana, 2005.
- ICCP: *Fin y objetivos de la educación y de los niveles educativos*, MINED, La Habana, 2016.
- LEDESMA, MILDRE; GERARDO LUDEÑA; MARY AMELIA CÁRDENAS; ROBERTO TEJADA; JUAN RODRÍGUEZ Y MANUEL MANRIQUE: «Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas de primaria», *Gestión I+D*, 05(1), pp. 58-84.
- LUQUE ESPINOSA, MARGARITA: «La formación del docente en la educación inclusiva universitaria», *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 2016, pp. 21-34.
- MAQUILÓN, JAVIER: «La evaluación del diseño de programas mediante el juicio de expertos. Propuesta técnica de un instrumento», V Congreso Internacional Virtual de Educación, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Plan de estudio de la educación secundaria básica, versión 4ta*, La Habana, Cuba, 2016.

NUÑEZ, ILEANA: «Vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia en Cuba: oportunidades y retos de los espacios educativos oportunidades y retos de los espacios educativos», en: R. Jiménez, y E. Verdecia: *Educación en Cuba: criterios y experiencias desde las ciencias sociales*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2021, pp. 131-146.

PASTOR, CARMEN ALBA: «Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad», *Participación Educativa*, 2017, pp. 55-66.

PEDRANZANI, BEATRIZ; LILIANA MARTIN Y CARLOS DÍAZ: «Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículo», *Revista Contextos de Educación*, 13(15), pp. 1-18.

PEÑATE, ANA ISABEL Y SOFÍA PORRO: «Derecho a la educación y educación en derechos humanos de infantes y adolescentes», en: R. Jiménez, y E. Verdecia: *Educación en Cuba: criterios y experiencias desde las ciencias sociales*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, pp. 223-236.

PERERA, MARICELA: *Aproximaciones conceptuales a la noción de percepción social*, versión digital.

PÉREZ JUSTE, RAMÓN: «La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas», *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 261-287.

PÉREZ-SERRANO, MARÍA GLORIA: «La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba», *Educación y Sociedad*, 38(138), pp. 81-98.

REINOSO, EVARISTO Y EDDYS RAMÍREZ: «La Inclusión Educativa en el Contexto de la Educación Cubana», *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(3), pp. 47-54.

- RIVERA, IRENE: «El nuevo curso: Los nuevos retos», *Mesa Redonda*, disponible en: <http://mesaredonda.cubadebate.cu/mesa-redonda/2017/09/06/el-nuevo-curso-los-nuevos-retos/feed/>
- RIVERO, YISEL Y SUCCEL PARDINI: «Educación y desigualdades sociales. Claves para su comprensión en el contexto cubano», en: R. Jiménez, y E. Verdecia: *Educación en Cuba: criterios y experiencias desde las ciencias sociales*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, pp. 293-312.
- RODRÍGUEZ, SUSANA: *La preparación del maestro para la práctica inclusiva en el contexto de la Educación Primaria*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique José Varona, Facultad de Educación Infantil.
- RODRÍGUEZ, DAVID Y JORDI VALLDEORIOLA: *Metodología de la investigación*, Universitat Oberta de Catalunya, 2009.
- ROJAS, MARÍA TERESA: «Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas», *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 2018, pp. 217-234.
- ROJAS, XIMENA: «Reflexiones sobre la construcción de la percepción de Exclusión Social en jóvenes de Enseñanza Media: precisiones conceptuales y metodológicas», *Última Década*, 2008, pp. 71-99.
- SANDÍN, MARÍA PAZ: «Tradiciones en la investigación cualitativa», en: M. P. Sandín: *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, McGraw-Hill, 2003.
- SHARMA, UMESH Y SAMANTHA VLCEK: «Global trends in the funding of inclusive education: a narrative review», *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 2021, pp. 51-65.
- SLEE, ROGER: «Inclusion in practice: does practice make perfect?», *Educational Review*, (53), 2001, pp. 113-123.

SUÁREZ, PABLO: «Las tinieblas y la erradicidad de la Intervención Social como categoría y concepto entre los Trabajadores Sociales», *Margen*, 70(70), 2013, pp. 1-12.

TEJADA, JOSÉ: *Evaluación de programas*, CIFO, 2004.

TEJEDOR, FRANCISCO J.: «El diseño y los diseños en la Evaluación de Programas», *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 2000, pp. 319-339.

TORRALBAS, JORGE ENRIQUE Y PATRICIA BATISTA: «Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento», *Revista de Psicología*, 2020.

UNESCO: *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencia y desafío. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*, 2021, disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>.

UNICEF: *Convención sobre los Derechos del Niño*, 2006, disponible en: www.unicef.es

VALLELLANO, ADRIANA; MARÍA DEL CARMEN ZABALA Y MARTA SKEEN: «Algunas desigualdades sociales en la juventud en los ámbitos de la educación y empleo en el municipio Plaza de la Revolución, Cuba», *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), pp. 1-22, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100001&lng=es&tlng=en.

VIDAL, MARÍA, Y NATACHA RIVERA: «Investigación-acción», *Educación Médica Superior*, 21(4), 2007, pp. 1-15.

ZABALA, MARÍA DEL CARMEN: «Procesos de inclusión social desde la perspectiva de actores sociales en un barrio de la capital cubana», *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(2), 2015, pp.62-75, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357189013>



ocean sur

una editorial latinoamericana

www.oceansur.com • info@oceansur.com

Ocean Sur es una casa editorial latinoamericana que ofrece a sus lectores las voces del pensamiento revolucionario de América Latina de todos los tiempos. Inspirada en la diversidad étnica, cultural y de género, las luchas por la soberanía nacional y el espíritu antimperialista, desarrolla múltiples líneas editoriales que divulgan las reivindicaciones y los proyectos de transformación social de Nuestra América.

Nuestro catálogo de publicaciones abarca textos sobre la teoría política y filosófica de la izquierda, la historia de nuestros pueblos, la trayectoria de los movimientos sociales y la coyuntura política internacional.

El público lector puede acceder a un amplio repertorio de libros y folletos que forman sus doce colecciones: Che Guevara, Fidel Castro, Revolución Cubana, Nuestra América, Cultura y Revolución, Roque Dalton, Vidas Rebeldes, Historias desde abajo, Pensamiento Socialista, Biblioteca Marxista, El Octubre Rojo y la Colección Juvenil.

Ocean Sur es un lugar de encuentros.

CUADERNOS ACADÉMICOS

Psicología

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PAUTAS Y METODOLOGÍAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

La educación es un pilar esencial del desarrollo, su concepción contemporánea trasciende la capacitación. Condiciona movilidad social, estilos de vida y relaciones interindividuales, grupales e intergrupales. La escuela, como institución rectora, es además espacio de convivencia y en ella se reproducen las dinámicas sociales que caracterizan su contexto. Reportes contemporáneos alertan sobre peligros crecientes, expresiones de desigualdad, violencia y exclusión que caracterizan la realidad escolar. Es por eso que cuando hablamos de transformación de la escuela, es imprescindible una mirada transdisciplinar.

La inclusión educativa se erige hoy como alternativa de transformación social y la pertinencia de su estudio es avalado por la demanda realizada a las Ciencias Sociales desde organismos nacionales e internacionales. Proponemos un texto orientador en el que se discute el aporte de la perspectiva psicológica a la transformación escolar, una aproximación que incluye la conceptualización actualizada de la categoría proceso de inclusión-exclusión educativa.



www.oceansur.com
www.oceanbooks.com.au

ISBN 978-1-923074-38-5