

**CULTURA INCLUSIVA:
RELACIONES INTERPERSONALES EN EL NIVEL SECUNDARIO**

YADAROLA, María Eugenia

ERRAMOUSPE, Carolina

LAMBERTUCCI, Vanesa

MOLINA, María Laura

SESTO, Carolina

Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.

*Línea de Investigación "Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad:
Políticas y Prácticas". (UCC-CONICET)*

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar de qué manera la educación inclusiva se inscribe en el nivel secundario a través de sus culturas e interrelaciones en la voz de estudiantes, docentes, profesionales de apoyo, familias de 3º año y directivos.

El trabajo de campo responde a un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, cuantitativo, de corte transversal, de muestra intencional. Se relevaron 5 escuelas de Nivel Secundario de gestión pública de Córdoba y el país, aplicando cuestionarios del Índice de Inclusión de Booth & Ainscow (2015) a 52 estudiantes y 73 personas adultas de la escuela.

Muchos entrevistados detectaron prácticas hacia una cultura inclusiva, pero otros, dificultades vinculares entre estudiantes y problemas de bullying. Además, algunos observan favoritismo de docentes, que los estudiantes no son valorados por igual y no son altas las expectativas hacia ellos. Ello pone en cuestión el desarrollo de una cultura realmente inclusiva que valora la diversidad.

Palabras clave

***cultura escolar inclusiva- convivencia - educación inclusiva - enseñanza
secundaria - barreras culturales***

Introducción

El estudio se inscribe en la línea de investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” (Universidad Católica de Córdoba -UCC-, como Unidad Asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-), cuyo objetivo es “analizar las políticas y prácticas en la inclusión educativa de las personas con discapacidad en los niveles primario y secundarios de escuelas de gestión pública, para realizar propuestas de mejora con un impacto positivo en ámbitos educativos”. En este artículo, tenemos por objetivo específico analizar de qué manera la educación inclusiva se inscribe en el nivel secundario a través de sus culturas e interrelaciones en la voz de estudiantes, como de docentes, profesionales de apoyo, familias de 3º año y directivos.

Partimos presentando un breve marco teórico-conceptual y metodológico, para luego realizar el análisis e interpretación de los datos, que nos permitan llegar a conclusiones respecto a las interrelaciones en las escuelas secundarias y el estado de desarrollo de culturas institucionales inclusivas en ellas.

1. Marco teórico conceptual

La educación inclusiva hace posible el derecho de todo estudiante a ser parte de una escuela, permanecer y participar en la misma, progresando en sus aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades junto a los demás. Implica reconocer el derecho a una educación de calidad con equidad.

En el marco de una educación para todos, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad -CDPD- (ONU, 2006) insta a garantizar la inclusión, la accesibilidad y la participación plena de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Convertir en realidad este derecho, se presenta como un desafío global ineludible. En Argentina, primeramente, la Ley 26.378 / 2008 el Congreso de la Nación ratifica la CDPD y luego la Ley 27.044 / 2014 la erige con estatus constitucional, quedando el Estado como garante de los derechos allí reconocidos.

Posteriormente, la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), en el Objetivo N.º 4, urge hacia una educación equitativa, de calidad e inclusiva, además de fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para toda la población. Además, remarca que se deberá asegurar la inclusión de todos los niños/as y jóvenes para que terminen una enseñanza primaria y secundaria, que debe ser gratuita, equitativa y de calidad y generar aprendizajes pertinentes y efectivos, poniendo especial atención en la inclusión de las personas vulnerables.

Esto implica que toda la institución educativa, desde el nivel inicial en adelante, asuma la responsabilidad de educar a cada estudiante de manera que los lineamientos educativos respondan a la creación de una cultura en valores inclusivos para establecer políticas educativas y desarrollar prácticas que lleven adelante la garantía y la oportunidad de aprender y participar, sin exclusiones. *“Porque en la escuela no solo se aprende unos contenidos culturales, sino que se aprende un modo de convivir”* (López Melero, 2021. p. 84).

El presente trabajo se focaliza en el estado de situación que atraviesa el nivel secundario con relación a las dimensiones estructurales de una escuela inclusiva, es decir, la política, la cultura, las prácticas institucionales. Profundizaremos aquí en la importancia de la cultura inclusiva, que se refiere a la acogida y convivencia entre los miembros de la comunidad escolar.

El nivel secundario se caracteriza por responder a una franja etaria adolescente, etapa donde se inscriben dinámicas singulares atravesadas por los cambios personales, pero también percepciones y expectativas sociales que se depositan en este grupo de carácter formativo y productivo, las mismas forman parte del proyecto de vida que se va construyendo en este nivel.

Los indicadores que surgieron en estudio como relevantes, responden en su mayoría más a la cultura institucional, a modos de relación y vinculación que existen entre los adolescentes del nivel secundario a las expectativas y valoración hacia los estudiantes de parte de las personas adultas, a la coordinación de los apoyos y ayudas, para llevar adelante la ejecución de una propuesta educativa para todos.

Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., & Martos, F. definen a la cultura escolar como *“los valores, creencias y principios compartidos en un centro por su comunidad educativa (profesorado, familias, personal de administración y servicios, alumnado) {...} como “las gafas” a través de las cuales se ve la vida del centro en general”* (2022, p.12). Los autores remarcan que no hay una cultura monolítica, sino varias, que pueden competir o coexistir en una institución educativa, y que pueden ser más o más o menos consistentes y coherentes (o contradictorias); no son fijas ya que pueden modificarse y variar. Las culturas escolares suelen reflejarse en los proyectos educativos institucionales en especial a la visión, la misión y los valores de la escuela.

La cultura institucional se relaciona con el clima institucional que se constituye en la escuela en la participación, los vínculos y el diálogo entre todos los actores.

La expresión clima institucional abarca las percepciones sobre las relaciones que se establecen entre estudiantes, familias, directivos y docentes, y las de estos grupos entre sí; la regulación de la convivencia y sus dispositivos —plasmados en el Proyecto de Convivencia Escolar/Institucional y sus Acuerdos en el marco del PEI—, las relaciones pedagógicas, las propuestas didácticas, los modos de enseñar y aprender, las representaciones acerca de lo que implica ser buen/a estudiante y buen/a docente, entre otros componentes presentes en el espacio escolar. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024, p. 10).

Una escuela inclusiva implica una cultura escolar de acogida, de convivencia armoniosa, donde cada miembro es valorado y respetado; requiere un clima institucional que estimule el diálogo, las relaciones positivas, la coherencia entre lo que se pretende lograr y las acciones que se realiza, que estimule una enseñanza y aprendizaje de calidad, en la colaboración mutua.

El CAST remarca la importancia de lograr estudiantes expertos, motivados y decididos para aprender durante toda la vida y que sepan cooperar, ya que *“En el Siglo XXI, todos los estudiantes deben ser capaces de comunicarse y colaborar eficazmente dentro de una comunidad de aprendizaje”* (CAST, 2018, p. 17). Además, es en colaboración con otros que se puede construir una sociedad más justa y equitativa.

López Melero (2012) sostiene que educar es convivir, por ello es necesario un proyecto educativo que incorpore la convivencia en todos sus aspectos. La escuela es un espacio óptimo para adquirir formas de vinculación fundamentadas en el respeto y el reconocimiento hacia los demás. Esto requiere una participación activa y comprometida por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Los lazos interpersonales no solo se desarrollan al convivir con otros, sino que también son objeto de enseñanza y aprendizaje. Ello demanda por parte de las instituciones generar acuerdos de convivencia que la contemple, desde un abordaje pedagógico y de gestión.

Ahora bien, en el contexto de los vínculos interpersonales, cualquier manifestación de rechazo, despectivo y negativo hacia el Otro entra en el ámbito de la violencia, siendo un fenómeno complejo y opuesto a los valores y principios que la educación inclusiva sostiene y persigue. La violencia escolar es un tema que sigue estando presente en el ámbito educativo, siendo algunas de las estrategias de intervención el fortalecimiento de las redes de apoyos al interior de las escuelas y la cultura institucional del cuidado enmarcando las acciones desde donde las escuelas promuevan y sostengan

la construcción de una convivencia democrática, propiciando, además, *“ciudadanías con capacidad crítica, responsable, participativa y con valores democráticos, que incluyen un conjunto de acciones que promueven y garantizan derechos, así como el reconocimiento de lo común y el valor de la diversidad”* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba., 2023. p. 2-3).

Sin embargo, cuando las condiciones contextuales y actitudinales carecen de presencia en los escenarios educativos, las barreras culturales (López Melero, 2012) pasan a ser también obstáculos que interactúan con las necesidades particulares de grupos más vulnerables o en riesgo de exclusión (Echeita, 2020). En línea con lo descrito más arriba, la dificultad o carencia de poner en marcha un plan de mejora institucional orientado en el fortalecimiento de la participación de todos, basada en el reconocimiento de la diversidad y las relaciones humanas, actúa negativamente en la constitución de una cultura escolar donde todos los estudiantes formen parte del mismo proyecto escolar (Booth & Ainscow, 2015). Consecuentemente, incide en el progreso de sus aprendizajes. Para ello, es necesario que las escuelas puedan asumir los desafíos que esta dimensión cultural demanda afrontar, evitando posibles fracasos escolares y promoviendo una cultura de acogida, de respeto y colaboración mutua.

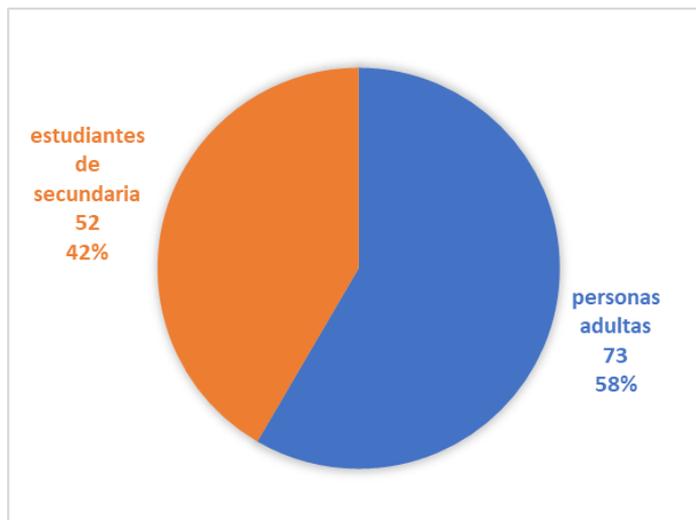
2. Aspectos metodológicos

Este trabajo de campo responde a un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, con énfasis en lo descriptivo y desde un estudio cuantitativo, con elementos cualitativos, de corte transversal.

La muestra intencional está compuesta por:

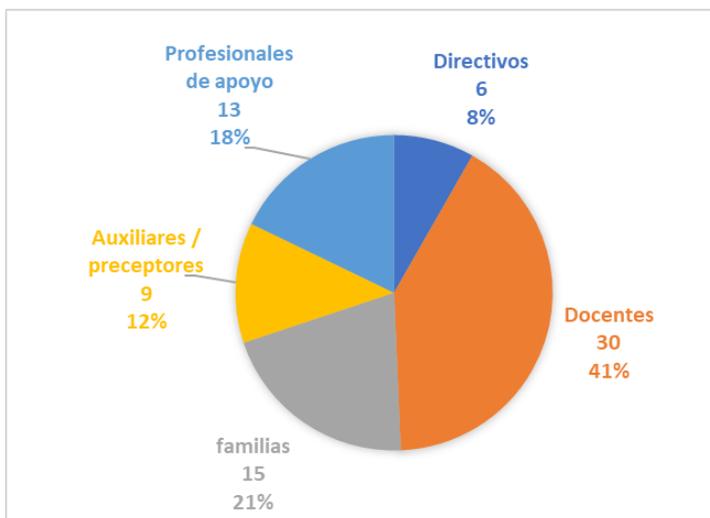
- 5 escuelas de Nivel Secundario de gestión pública: 3 de la Provincia de Córdoba y 2 de otras provincias argentinas (Chaco y Chubut).
- 125 encuestas en total aplicadas: 52 estudiantes de 3º año del secundario (41,6%) y 73 personas adultas (58,5%). (Ver Gráfico N°1).
- Los/as 52 estudiantes son: 36 (69,2%) de la Provincia de Córdoba y 16 (30,8%) de otras provincias argentinas.
- Las 73 personas adultas de la comunidad educativa son: 35 de la Provincia de Córdoba (48%) y 38 de otras provincias argentinas (52%). Entre el total de personas adultas eran: 6 directivos de las escuelas (8%), 30 docentes (41%), 15 familiares (21%) y 13 profesionales de apoyo (18%), 9 personal auxiliar (12%). (Ver Gráfico N°2).

Gráfico N° 1: *Total de encuestas a personas adultas de la comunidad y estudiantes.*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico N° 2: Implicancia de las personas adultas con la comunidad escolar.



Fuente: elaboración propia.

Las encuestas se aplicaron en el 2021, tanto para personas adultas como para estudiantes. Es decir, se implementaron en momentos del inicio de la actividad presencial, con sistemas alternados por grupos (“burbujas”), luego de un año de enseñanza remota de emergencia en Argentina sin clases presenciales.

Para relevar los datos, se aplicaron: el cuestionario N°1 para las personas adultas de la comunidad y el cuestionario N°3 para estudiantes, del Índice de Inclusión de Booth & Ainscow (2015). Dichos cuestionarios indagan sobre las dimensiones políticas, culturas y prácticas institucionales inclusivas:

- Las políticas hacen hincapié sobre cómo se gestiona el centro educativo y los planes o programas que se proyectan y llevan a cabo para modificarlo.
- Las prácticas profundizan en qué y cómo se enseña y se aprende en las aulas.
- Las culturas muestran las relaciones, creencias y valores arraigados en la comunidad educativa, para poder mejorarlas.

Cada dimensión contiene subdimensiones, indicadores y preguntas que proponen analizar la situación del centro respecto a la inclusión, detectando las áreas que se quieren cambiar.

Los indicadores seleccionados para este artículo, por su relevancia para el tema en estudio se refieren más específicamente a las culturas institucionales, a las relaciones entre estudiantes, vínculos entre estudiantes-personas adultas de la comunidad escolar, a las expectativas y valoraciones, a las acciones llevadas adelante por la escuela al respecto.

En el análisis de datos, se citan los indicadores con los resultados obtenidos para cada categoría planteada en el Índice de Inclusión:

- *De acuerdo*
- *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*
- *En desacuerdo*
- *Necesita más información/No contesta*

Los gráficos con los resultados son comentados en detalle e interpretados en el desarrollo del texto en vistas a su accesibilidad.

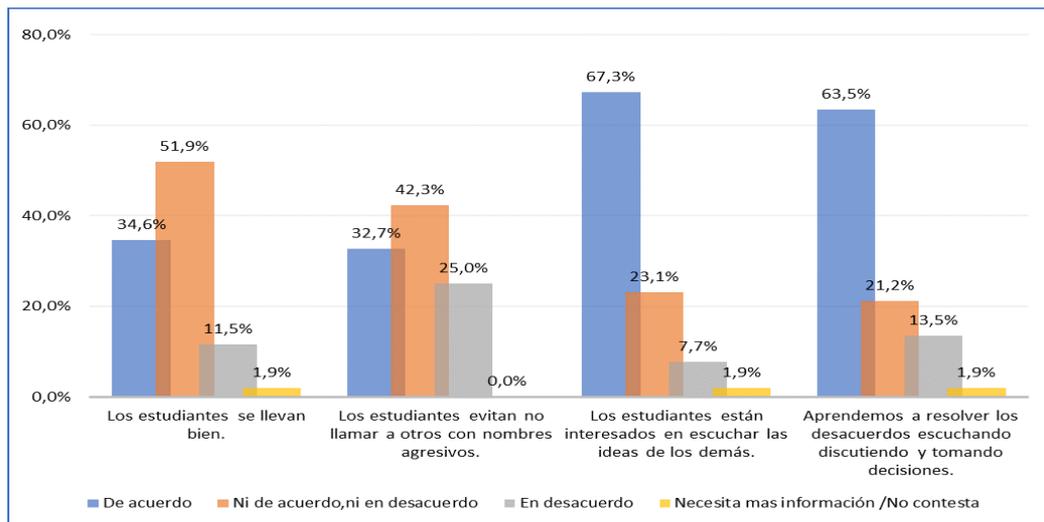
3. Resultados alcanzados

Los resultados refieren a las voces de los estudiantes, primeramente, para luego contrastarlas con las de las personas adultas de la comunidad educativa encuestadas.

En la relación entre estudiantes, según su propia voz, observamos que el 34,6% acuerda con el indicador “Los estudiantes se llevan bien”, mientras que un 11,5% está en desacuerdo. El porcentaje más alto alcanza el 51,9% para los estudiantes que no están de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 1,9% no responde o necesita más información para responder (Ver Gráfico N° 3). Por tanto, el alumnado en su mayoría visualiza dificultades en las relaciones interpersonales entre estudiantes (marcan “*En desacuerdo*” y “*Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” a llevarse bien). Este resultado es muy relevante cuando puntualizamos en la cultura generada al interior del aula, siendo fundamental para el progreso en la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, donde se establezcan ricas y positivas relaciones. Lopez Melero afirma al respecto:

Sólo lograremos un sistema educativo equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes. Es decir, en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria (cerebro social) (2021, p. 80).

Gráfico N°3: *Relación entre estudiantes, según estudiantes.*



Fuente: elaboración propia.

El 32,7% de estudiantes afirman estar de acuerdo en que entre ellos evitan llamar a otros con nombres agresivos, mientras que un 25% no está de acuerdo. El 42,3% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Estos dos indicadores analizados, si sumamos quienes afirman desacuerdo y quienes indican “ni de acuerdo ni desacuerdo” a que evitan llamarse con nombres agresivos, muestran que la mayoría de estudiantes observa dificultades en el trato entre los estudiantes, incluso situaciones de bullying que podrían estar vivenciando en la escuela, lo que refuerza lo anteriormente analizado.

Este dato condice con lo investigado para las escuelas primarias de la provincia de Córdoba (Yadarola, M. E., Lambertucci, V. & Sesto, C., 2018), donde las voces de la mayoría de los estudiantes expresan que entre ellos se utilizan nombres desagradables e incluso la tercera parte de estudiantes afirman vivenciar intimidación en los recreos. Esta es una gran barrera que afecta a los procesos de aprendizaje y la participación de todo el alumnado, obstaculizando el desarrollo de una cultura inclusiva, de una educación inclusiva.

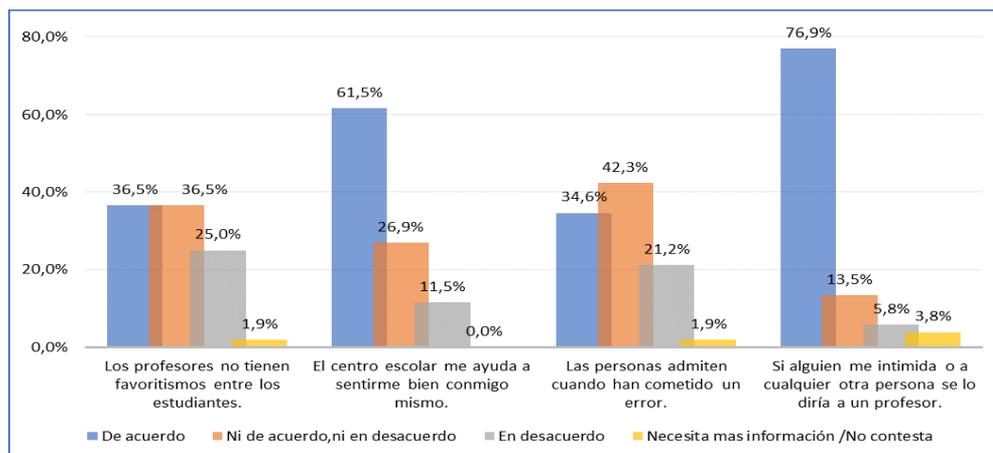
Diferentes son las respuestas en los siguientes indicadores. Escuchar las ideas de los demás cuenta con un acuerdo del 67,3%, un desacuerdo del 7,7%, mientras que un 23,1% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 1,9% requiere más información.

El 63,5% expresa estar de acuerdo en “Aprendemos a resolver desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones”, el 21,2% no está de acuerdo ni en

desacuerdo, el 13,5% está en desacuerdo y el 1,9% necesita más información o no responde.

Como datos relevantes observamos que aproximadamente casi 6 de cada 10 estudiantes estarían afirmando de modo más o menos seguro (marcan “*En desacuerdo*” y “*Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*”) que entre estudiantes no se llevan bien, siendo casi 7 de cada 10 estudiantes que observan o vivencian de modo más o menos seguro que se llaman con nombres agresivos, poniendo en evidencia tensión en las relaciones interpersonales. Sin embargo, alrededor de 6 de cada 10 estudiantes expresa que están interesados en escuchar las ideas de los demás y que aprenden a resolver los desacuerdos, escuchando. El impacto de dichos datos lleva a indagar respecto a los acuerdos de convivencia áulica e institucional a la luz de los valores inclusivos, como el respeto, el reconocimiento y justicia social a la hora de implementar estrategias efectivas que permitan un mejor clima escolar entre estudiantes.

Gráfico N° 4: Relaciones entre estudiantes y personas adultas de la comunidad educativa, según estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Analizando las relaciones entre el alumnado de 3er año y las personas adultas, vemos que el 36,5% de estudiantes están de acuerdo en que “los profesores no tienen favoritismos entre estudiantes”, otro 36,5% no está de acuerdo ni en desacuerdo,

mientras que el 25% está en desacuerdo. El 1,9% no responde o necesita más información. (Ver Gráfico N° 4).

Es importante remarcar la necesidad de que cada estudiante pueda sentirse valorado y respetado, no solo para el logro de aprendizajes escolares, sino en especial para su desarrollo integral como persona singular.

En cuanto a “el centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo”, el 61,5% de estudiantes está de acuerdo, el 26,9% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 11,5% está en desacuerdo con esa afirmación.

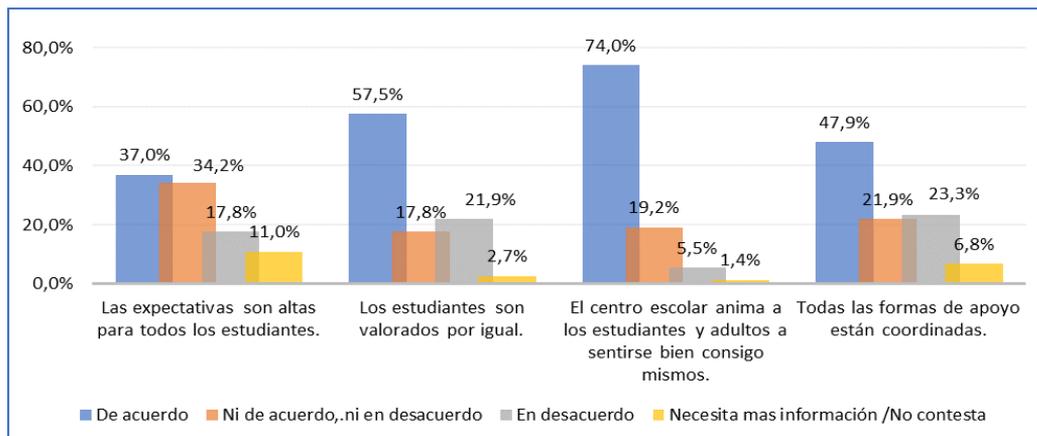
El 34,6% de estudiantes acuerdan al responder que “las personas admiten cuando han cometido un error”, mientras que un 21,2% no está de acuerdo. El 42,3% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 1,9% necesita más información o no responde.

En relación con “si alguien me intimida o a cualquier otra persona se lo diría a un profesor”, el 76,9% está de acuerdo, el 13,5% no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 5,8% está en desacuerdo mientras que el 3,8% no responde o necesita más información.

Los datos analizados refieren un vínculo dónde la mayoría de estudiantes encuentran en sus profesores referentes de confianza para acudir si son intimidados; sin embargo, muchos expresan más o menos seguros (marcan “En desacuerdo” y “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”) que entre sus docentes existe favoritismo y las personas no admiten si han cometido un error.

Siguiendo con el análisis de los datos, se observa un tipo de cultura escolar establecida que actúa como barrera sobre todo en estudiantes que más necesitan sentirse valorados y que su presencia cuente ante el resto de sus compañeros. Es aquí, donde se plantea la implicancia que tiene una cultura escolar con insuficientes valores inclusivos cuando de aprender se trata para cualquier estudiante.

Gráfico N°5: *Expectativas y apoyos a estudiantes, según las personas adultas de la comunidad educativa.*



Fuente: elaboración propia.

Cotejando las voces de las personas adultas de la comunidad educativa, sólo el 37% de las entrevistadas acuerdan en que las expectativas son altas para el estudiantado, en cambio el 17,8% está en desacuerdo, el 34,2% no acuerdan ni están en desacuerdo, mientras que el 11% necesita más información o no responden. (Ver Gráfico N° 5).

Con relación a si los estudiantes son valorados por igual, el 57,5% está de acuerdo, aunque el 17,8% está en desacuerdo, el 21,9% no está de acuerdo ni en desacuerdo, un 2,7% necesita más información/no contesta. Así sería la mayoría las personas adultas que manifiestan que las expectativas no son altas y más de la tercera parte que afirma que no todos los estudiantes son valorados por igual (indican “En desacuerdo” y “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”).

Estos resultados podemos mirarlos en relación con los datos recolectados en las escuelas de nivel primario de la provincia de Córdoba (Yadarola, M. E., Lambertucci, V. & Sesto, C., 2020), donde es también la tercera parte las personas adultas de la comunidad afirman que no se valora a todos los estudiantes por igual.

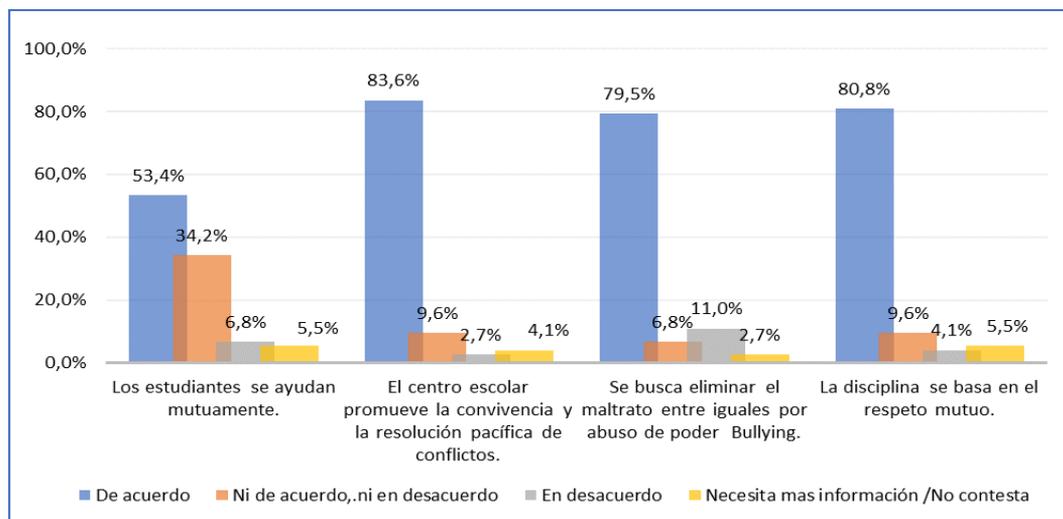
Resulta así preocupante que muchas personas adultas visualicen falta de valoración y de altas expectativas hacia los estudiantes, aspectos fundamentales para crear una cultura inclusiva que estimule la confianza, la autoestima y el aprendizaje.

Acuerdan en un 74% sobre que el centro escolar anima a sus estudiantes y a las personas adultas a sentirse bien consigo mismas, pero el 19,2% está en desacuerdo. El 5% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 1,4% necesita más información/no responde.

El 47,9% acuerdan en que todas las formas de apoyo están coordinadas, el 21,9% está en desacuerdo, el 23,3% no está de acuerdo ni en desacuerdo mientras que el 6,8% necesita más información o no responde.

Si bien, por un lado, la gran mayoría de las personas adultas expresan que el centro escolar anima a sus integrantes a sentirse bien consigo mismo; por otro lado, sólo 4 de cada 10 personas adultas creen que se tienen altas expectativas sobre los estudiantes y 6 de cada 10 estiman que son valorados por igual, lo que estaría mostrando datos que se contradicen. Además, sólo 5 de cada 10 consideran que las formas de apoyo están coordinadas.

Gráfico N°6: Interacción entre estudiantes y acciones promovidas por la escuela, según personas adultas de la comunidad educativa.



Fuente: elaboración propia.

El 53,4% de las personas adultas de la comunidad afirman acordar que los estudiantes se ayudan mutuamente, pero el 34,2% está en desacuerdo. El 6,8% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 5,5% necesita más información/no responde (Ver Gráfico N° 6).

Con la promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos el 83,6%, es decir, la gran mayoría de personas adultas afirman estar de acuerdo que se da en la institución, el 9,6% está en desacuerdo, el 2,7% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 4,1% necesita más información/no contesta.

Asimismo, la gran mayoría, el 79%, está de acuerdo con que en la escuela se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder, bullying. El 6,8% está en desacuerdo, el 11% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 2,7% necesita más información/no contesta.

Las respuestas con relación a la disciplina basada en el respeto mutuo alcanzan un acuerdo también alto del 80,8%, un desacuerdo de 9,6% en tanto que el 4,1% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras el 5,5% necesita más información/no responde.

Las personas adultas encuestadas consideran que el centro escolar promueve la convivencia basada en el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, buscando eliminar el maltrato y el bullying. No obstante, sólo 5 de cada 10 consideran que los estudiantes se ayudan mutuamente, aspecto que debería desarrollarse más si las anteriores acciones se implementaran como lo afirman.

Reflexiones finales

En las voces de estudiantes y personas adultas de la comunidad observamos que en las escuelas de nivel secundario investigadas se desarrollan algunas acciones en vistas a una cultura inclusiva: una mayoría de ellos considera que se promueve la convivencia, se aprende a resolver desacuerdos escuchando o discutiendo, la disciplina se basa en el respeto mutuo, el centro ayuda a sentirse bien consigo mismo, se busca eliminar el maltrato y el bullying.

Sin embargo, el dato más alarmante tiene que ver con los modos de relación y vinculación que existe entre el estudiantado del nivel, no siendo el ambiente escolar acogedor, respetuoso y amigable para todos, lo cual no condice con una cultura inclusiva. Muchas personas adultas de la comunidad educativa afirman que las expectativas hacia estudiantes no son altas, no siendo los estudiantes valorados por igual. Este dato arroja una lectura crítica del rol docente ya que la creencia en que todos los sujetos de destino pueden aprender, pasan primero por tener total convicción en sus capacidades, por encima de sus dificultades y por ello ser reflexivo y proactivo en la búsqueda de mejores métodos de enseñanza.

Se resalta en las voces de la mayoría del estudiantado no llevarse bien entre ellos, el llamarse con nombres agresivos, algunos ni se interesan en escuchar ideas de otros. Ello nos conduce a pensar en una forma de violencia como lo es el bullying, aspectos que ya detectamos en las voces de estudiantes de nivel primario en trabajos anteriores (Yadarola, Lozano & Galli, 2019; Yadarola, Lambertucci & Sesto, 2018 y Yadarola, Lambertucci & Sesto, 2020) como un fenómeno complejo donde son múltiples los factores que inciden. El mejor apoyo y facilitador de aprendizaje de un estudiante, siempre es otro estudiante que reconoce, valora y respeta modos de aprender.

Cabe citar a Echeita quien focaliza el concepto de inclusión en la convivencia y la equiparación de oportunidades para aprender, con altas expectativas hacia cada uno:

Pues bien, esa cualidad de querer ser más inclusivos (porque hablamos de un proceso) lo que haría sería tratar de conectarnos con una de las ambiciones más importantes, humanas y hermosas de cuantas cabe imaginar; desear para todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese “todas y todos”, oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad. (2022, p. 208).

Por todo lo expuesto, resulta indispensable asumir críticamente las responsabilidades en la escuela, para poder generar acciones que fortalezcan una escuela realmente inclusiva, una cultura inclusiva acogedora, que manifieste confianza en las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, que respete y valore la diversidad.

Bibliografía

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. 3era. Ed. adaptada https://www.dropbox.com/s/Ogxwljvdm07yqip/guia_ed_inclusiva_2015.pdf?dl=0
- CAST (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., & Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión. Madrid: Plena inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/04/Termometro-Educacion-Inclusiva-2022.pdf>

- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504115>
- Echeita, G. (2020). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro, Barcelona.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Lopez Melero. M. A. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En *CÍRCULOS PEDAGÓGICOS Espacios y Tiempos de Emancipación*. Ed. Nueva Mirada. Chile.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. (2023) *Construcción de una cultura institucional de cuidado: algunos ejes para la promoción de la convivencia democrática en las escuelas*. Córdoba. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/Construccion de una cultura institucional del cuidado DGDCCyAI.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/Construccion%20de%20una%20cultura%20institucional%20del%20cuidado%20DGDCCyAI.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024) *La escuela posible: consolida logros y emprende la mejora*. Córdoba. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/12/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>
- ONU-. (2006). *Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD)*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Yadarola, M. E., Galli, M., & Lozano, D. (2019). Educación inclusiva en las escuelas primarias públicas. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (27). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4049>
- Yadarola, M. E., Lambertucci, V. & Sesto, C. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (1). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3269>
- Yadarola, M. E., Lambertucci, V., & Sesto, C. (2020). Desarrollo profesional docente para la inclusión en las escuelas primarias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. (2). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4238>