

Verso nuove utopie. Appunti di viaggio
Hacia nuevas utopías. Notas de viaje
Towards new utopias. Travel notes

di Debora Aquario, Norberto Agustin Boggino,
Elisabetta Ghedin, Juan González-Martínez

Verso nuove utopie. Appunti di viaggio

DI DEBORA AQUARIO, NORBERTO AGUSTIN BOGGINO, ELISABETTA GHEDIN,
JUAN GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

*Sempre devi avere in mente Itaca
raggiungerla sia il pensiero costante.
Soprattutto, non affrettare il viaggio
[...] Itaca ti ha dato il bel viaggio,
senza di lei mai ti saresti messo in viaggio:
che cos'altro ti aspetti?*

Itaca, di Konstantinos Kavafis (1911)

Con questi *appunti di viaggio* siamo felici di inaugurare una Rivista che aspira a diventare luogo di incontro tra più aree e contesti disciplinari per offrire una polifonia di voci in dialogo, declinate in chiave educativa, didattica e formativa, con lo scopo di favorire lo sviluppo di culture e pratiche progettuali e valutative accessibili e fruibili, attente alle differenze e orientate alla partecipazione e al ben-essere di tutti. Progettare e valutare contesti promotori di partecipazione e di crescita per le persone coinvolte rappresenta dunque la nostra aspirazione, un desiderio che nasce molti anni fa in uno studio universitario di Piazza Capitanato a Padova, in cui la Professoressa Raffaella Semeraro (già Ordinario di Pedagogia dell'Università di Padova) tracciava itinerari scientifici nuovi, attraversati dal pensiero della complessità e dall'idea che la contaminazione e il dialogo siano tra gli strumenti più potenti in una prospettiva di crescita. In quello studio due dei direttori di questa Rivista (Elisabetta Ghedin e Debora Aquario) hanno trascorso molti dei primi anni del loro percorso universitario lasciandosi ispirare dai discorsi della Prof.ssa Semeraro riguardanti i suoi temi di ricerca, tra cui l'educazione ambientale. Un'ecologia, un *discorso sulla casa*, tesa a promuovere percorsi conoscitivi, culturali e sociali, nei quali l'ambiente è vissuto come un *paesaggio animato* al cui interno le vicende umane, così come i percorsi della ricerca e dell'educazione, si innestano in un più ampio scenario di fenomeni stimolando problemi e sperimentazioni continue, contribuendo alla scoperta di nuovi spazi del pensiero e dell'azione (Semeraro, 1992). Ambiente e territorio non come meri spazi fisici, dunque, ma *luoghi* intrisi di una dimensione umana di vissuti e di relazioni.

Queste le parole e i pensieri che potremmo definire in qualche modo 'precursori' del pensiero dell'accessibilità che abbiamo voluto mettere al centro di questa Rivista e per giungere alla quale è stato prezioso l'incontro con un altro Prof, docente presso l'Università di Rosario in Argentina, Norberto Boggino. Un incontro fortuito ma col tempo diventato profondo e imprescindibile, arricchito da collaborazioni di ricerca e confluito nel 2018 in una pubblicazione a più voci (*Accessibilità e universi possibili*, Aracne 2018), in cui l'impegno è stato quello di mettere a tema la parola accessibilità ricostruendone i significati a partire dalle scienze geografiche e antropologiche, declinandola poi nelle discipline educative ed esplorando le sue potenzialità quando viene messa in dialogo con il tema delle differenze. Dobbiamo l'idea originaria di dar vita ad una Rivista scientifica su questi aspetti proprio a Norberto Boggino, che per primo ha visto in essa un'opportunità di dare valore alla riflessione e all'approfondimento attraverso il dialogo e il dibattito scientifico.

Negli stessi anni grazie a un (anche in questo caso) fortuito incontro durante un periodo di mobilità Erasmus, il Prof. Juan Gonzalez Martínez dell'Università di Girona ha arricchito ulteriormente la riflessione portando un contributo dal punto di vista dell'accessibilità in dialogo con le tecnologie educative e didattiche. Le connessioni con il Prof. Gonzalez Martinez si sono intrecciate in collaborazioni fiorenti di co-docenza e di ricerca presso le Università di Girona e

di Padova che continuano a farci errare sui temi dell'educare facendo altro, come diceva Andrea Canevaro.

Grazie a tali convergenze, Itaca è diventata realtà e si pone come un luogo di riflessioni itineranti sul concetto di Accessibilità, che nasce nel campo dell'architettura, ma assume nuovi significati quando viene pensato e declinato in ambito educativo. È un concetto che nasce in un contesto in cui le politiche educative, le pratiche istituzionali e l'educazione in generale, hanno generato un immaginario educativo e sociale di "integrazione" e "inclusione" educativa, un immaginario, tuttavia, fondato sulla "logica del confine" e sul pensiero della *semplicità*.

È un contesto in cui il paradigma dominante si basa su una logica escludente e semplicistica; su quella che possiamo definire la "logica del confine", in quanto separa le persone con un approccio dicotomico (impara-non impara, incluso-escluso, violento-non violento), le pone dall'altra parte del confine e, di conseguenza, discrimina ed esclude. Una logica che esclude e, paradossalmente, si chiede poi come includere coloro che ha precedentemente separato. Una logica semplicistica, monocausale e lineare che non tiene conto della multidimensionalità e delle interrelazioni tra le dimensioni stesse (persone, comunità, istituzioni, politiche educative, contesti, ecc.)

La complessità di processi sociali come l'inclusione, o l'accessibilità stessa (che sia ai luoghi, al web, alla comunicazione e informazione, alla conoscenza e all'apprendimento, alle relazioni) richiede un approccio complesso; richiede una visione panoramica e di essere pensata come un processo; richiede di pensare al contesto che la modella e che ne è modellato; richiede un'analisi e un approccio multidimensionale che superino una logica riduzionista focalizzata su ciò che accade solo alla persona. In breve, richiede di saper pensare e proporre, nella prospettiva della complessità, dispositivi complementari come l'accessibilità *universale*, il *design per tutti* e gli *accomodamenti ragionevoli*. Dispositivi che non possono essere considerati separatamente, ma nel quadro di una trama, di una rete che si organizza sulla base delle interrelazioni e delle inter-retroazioni tra questi dispositivi, e che possono essere considerati solo nel quadro di una rete che si organizza sulla base delle interrelazioni e delle inter-retroazioni tra questi dispositivi.

Un contesto in cui l'intero onere è posto solo sulla persona, persona che viene stigmatizzata con costrutti teorici come: *disabile*, *con bisogni speciali* o *con svantaggi sociali*: ciò rispecchia un approccio che porta a un vicolo cieco e che può essere ribaltato da una prospettiva istituzionale, complessa e accessibile.

La nostra posizione propone di *togliere il peso del fardello* che ricade solo sulla persona e di pensarla a partire dalla complessità dell'evento, di pensarla da una prospettiva istituzionale basata sulle molteplici cause che portano alla (in)accessibilità, siano esse singolari (fisiche, cognitive), organizzative e istituzionali, sociali e culturali, o di rete. Cause che possono essere individuate come barriere all'informazione, alla conoscenza o alla socializzazione.

La decostruzione dell'(in)accessibilità in uno spazio e in un tempo specifici permette di trovare la diversità delle cause che possono operare come barriere all'accesso e, allo stesso tempo, permette di considerare la multidimensionalità da cui possono essere costruiti progetti, disegni e politiche che operano sulle barriere facilitando l'accesso sociale o educativo per tutti.

La prima questione da risolvere è: *come smettere di escludere?* Se la società o le istituzioni smettessero di escludere, la questione dell'inclusione si *diluirebbe* e le risposte alle domande su come includere si risolverebbero generando politiche che trasformano le barriere dell'ambiente in possibilità di accesso fisico o virtuale. In questo senso, il pilastro su cui si basa questa proposta è quello dell'accessibilità *universale*. Questo pilastro è strettamente legato alla progettazione di politiche e proposte per tutti. Non è possibile cioè raggiungere l'accessibilità per tutti senza una progettazione per tutti, poiché è la progettazione che permette non solo di trasformare le barriere che ostacolano l'accesso in facilitatori, ma anche di dare valore alle cause e al contesto in cui si verificano, per evitare che si ripresentino. Una progettazione, dunque, strettamente interrelata con il processo valutativo, che dialogando con quello progettuale permette di dare testimonianza e di riconoscere ciò che accade mentre accade, offrendo la possibilità di riflettere e di cambiare direzione o itinerario, se necessario. Un nuovo approccio che smette di pensare

alle persone come *disabili* o *con problemi*, per considerare l'ambiente come disabilitante. Un ambiente con una varietà di barriere (fisiche, virtuali, ecc.) che l'istituzione dovrà trasformare per consentire l'accesso a tutte le persone diventando un'istituzione accessibile. Un'istituzione che sarà accessibile se le sue politiche renderanno l'ambiente accessibile a tutte le persone; e persone che saranno in grado di raggiungere l'accessibilità per tutti solo se l'ambiente è accessibile.

In questo senso, parlare di accessibilità nel tempo in cui viviamo implica necessariamente una riflessione sui condizionamenti della Società della Conoscenza, un modello di società che, soprattutto nel mondo occidentale (ma non solo), è fortemente digitale. L'accessibilità va quindi valutata anche in queste coordinate: se la società è digitale, anche la cittadinanza si esercita in digitale; e non garantire l'accesso a questa dimensione della vita umana (se il digitale non permea di fatto tutto) significa perpetuare l'esclusione. Ecco allora che si parla di *digital divide* (che si aggiunge e si intreccia con gli altri *divide*, quello sociale, quello educativo e quello di genere): esclusioni e perdite di opportunità per ampi gruppi della popolazione che hanno origine in una delle tre classiche ondate di esclusione digitale secondo Van Dijk: la mancanza di accesso alle risorse, ai dispositivi, alle infrastrutture che consentono una piena partecipazione alla cittadinanza digitale; la mancanza della necessaria capacità di utilizzare tutte le tecnologie a disposizione; o, infine, l'incapacità di vedere in questi possibili usi un significato per il miglioramento della nostra vita. In questo contesto, parlare di accessibilità delle tecnologie non può essere una questione tecnica, ma qualcosa che va ben oltre la soglia dei requisiti formali da soddisfare. Al contrario, l'accessibilità digitale deve condurci anche nel campo dei diritti umani e dei pilastri della costruzione di una società inclusiva, in cui ognuno possa trovare la migliore delle sue strade e percorrerla con le migliori risorse a sua disposizione.

Questo è il senso dell'accessibilità universale. È questo il senso di un'istituzione che non esclude. Un'istituzione che crea le condizioni perché tutti abbiano accesso ai loro diritti fondamentali, perché tutti abbiano accesso a un'educazione e ad un'istruzione di qualità in condizioni di parità, indipendentemente dalla loro condizione.

Alla data odierna, la Rivista Itaca accoglie i seguenti contributi in dialogo tra loro.

P. Cancec-Murillo, D. Bazán-Campos (UNAB, Chile) e R. Sanhueza-Mendoza (UDLA, Chile) propongono una riflessione sulla pratica pedagogica e didattica del co-insegnamento. Attraverso un approccio di natura complessa e critico-costruttivista, il contributo evidenzia la correlazione tra il lavoro collaborativo degli insegnanti (sul piano della progettazione, dell'insegnamento e della valutazione) e l'apprendimento degli allievi in un ambiente inclusivo, che dunque diventa accessibile e fruibile in virtù della natura collaborativa della pratica didattica messa in atto.

M. Peracaula-Bosch e R. Meyerhofer-Parra dell'Università di Girona ripercorrono il percorso di progettazione di un corso di formazione in modalità blended per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, finalizzato al miglioramento della loro capacità di promuovere l'accesso di bambini immigrati e rifugiati (di età compresa tra i 3 e gli 8 anni) al benessere e a un'educazione inclusiva.

Il contributo di L. La Vecchia (Università di Ferrara) offre un excursus sui concetti di inclusione e di accessibilità, per tentare di riconoscere nell'accessibilità la chiave per abbattere ogni tipo di frontiera e garantire la partecipazione di tutte le persone al godimento di ogni bene, materiale e immateriale.

Altri contributi potranno aggiungersi lungo la strada. Abbiamo infatti pensato di comporre un fascicolo all'anno senza preclusioni in termini temporali, in modo da offrire uno spazio aperto e accessibile, una sorta di *approdo* con tempistiche multiple e libere.

Itaca rappresenta dunque il nostro *pensiero costante*, era nella nostra mente da tempo e possiamo certamente dire che il viaggio verso di lei è stato piacevole e significativo. Auguriamo a questa Rivista, ai lettori e alle lettrici e a chi vorrà contribuire con saggi teorici o empirici, *che il viaggio sia lungo, fertile in avventure e in esperienze*, reticolare ed ecosistemico, con l'auspicio che possa permettere di fare piccole e meno piccole scoperte con cui arredare la mente, raccontandone.

Hacia nuevas utopías. Notas de viaje

POR DEBORA AQUARIO, NORBERTO AGUSTIN BOGGINO, ELISABETTA GHEDIN, JUAN GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje
[...] Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte*
Ítaca, de Konstantinos Kavafis (1911)

Con estas *notas de viaje*, nos complace inaugurar una revista que aspira a convertirse en un lugar de encuentro entre diversas áreas y contextos disciplinares para ofrecer una polifonía de voces en diálogo, declinadas en clave educativa, didáctica y formativa, con el objetivo de favorecer el desarrollo de culturas y prácticas de diseño y evaluación accesibles y utilizables, atentas a las diferencias y orientadas a la participación y el bienestar de todos. Diseñar y evaluar contextos que promuevan la participación y el crecimiento de las personas implicadas es, por tanto, nuestra aspiración, un deseo que nació hace muchos años en un estudio universitario en la Piazza Capitaniato de Padua, en el que la profesora Raffaella Semeraro (entonces profesora titular de Pedagogía en la Università di Padova) trazó nuevos itinerarios científicos, atravesados por el pensamiento de la complejidad y la idea de que la contaminación y el diálogo se encuentran entre las herramientas más poderosas en una perspectiva de crecimiento. En ese estudio, dos de las editoras de esta revista (Elisabetta Ghedin y Debora Aquario) pasaron muchos de los primeros años de sus carreras universitarias inspirándose en las charlas de la profesora Semeraro sobre sus temas de investigación, entre ellos la educación ambiental. Una ecología, un *discurso sobre el hogar*, orientado a promover recorridos cognitivos, culturales y sociales, en los que el medio ambiente se experimenta como un *paisaje animado* dentro del cual los acontecimientos humanos, así como los recorridos de la investigación y la educación, se injertan en un escenario más amplio de fenómenos, estimulando continuos problemas y experimentaciones, contribuyendo al descubrimiento de nuevos espacios de pensamiento y acción (Semeraro, 1992). Medio ambiente y territorio no como meros espacios físicos, por tanto, sino como *lugares* imbuidos de una dimensión humana de experiencias y relaciones.

Estas son las palabras y pensamientos que podríamos definir de alguna manera como “precursores” del pensamiento de la accesibilidad que quisimos poner en el centro de esta Revista y para llegar al cual fue invaluable el encuentro con otro académico, el profesor Norberto Boggino, de la Universidad de Rosario en Argentina. Un encuentro fortuito pero que con el tiempo se hizo profundo e ineludible, se enriqueció con colaboraciones de investigación y se fundió en 2018 en una publicación a varias voces (*Accesibilidad y universos posibles*, Aracne 2018), en la que el compromiso fue poner sobre la mesa la palabra accesibilidad reconstruyendo sus significados a partir de las ciencias geográficas y antropológicas, declinándola luego en las disciplinas educativas y explorando su potencial cuando se la pone en diálogo con el tema de las diferencias. La idea original de crear una revista científica sobre estos aspectos se la debemos a Norberto Boggino, que fue el primero en ver en ella una oportunidad para valorar la reflexión y la profundización a través del diálogo y el debate científico.

En los mismos años, gracias a un encuentro (de nuevo) fortuito durante un periodo de movilidad Erasmus, el Prof. Juan González Martínez de la Universidad de Girona enriqueció aún más la reflexión aportando una contribución desde la perspectiva de la accesibilidad en diálogo con las tecnologías educativas y didácticas. Las conexiones con el Prof. González Martínez se entre-

lazon en florecientes colaboraciones de co-enseñanza e investigación en las universidades de Girona y Padova que nos siguen haciendo reflexionar en torno a los temas de educar haciendo otra cosa, como decía Andrea Canevaro.

Gracias a estas convergencias, *Itaca* se ha convertido en una realidad y se erige como un lugar de reflexión itinerante sobre el concepto de *accesibilidad*, que tiene su origen en el ámbito de la arquitectura, pero que adquiere nuevos significados cuando se piensa y declina en el ámbito educativo. Es un concepto que se origina en un contexto en el que las políticas educativas, las prácticas institucionales y la educación en general han generado un imaginario educativo y social de “integración” e “inclusión” educativas, un imaginario, sin embargo, fundado en la “lógica de la frontera” y en el pensamiento de la *simplicidad*.

Se trata de un contexto en el que el paradigma dominante se basa en una lógica excluyente y simplista; en lo que podemos llamar la “lógica de la frontera”, en la medida en que separa a las personas con un enfoque dicotómico (alumnos-no alumnos, incluidos-excluidos, violentos-no violentos), las sitúa al otro lado de la frontera y, en consecuencia, discrimina y excluye. Una lógica que excluye y, paradójicamente, luego se pregunta cómo incluir a los que antes ha separado. Una lógica simplista, monocausal y lineal que no tiene en cuenta la multidimensionalidad y las interrelaciones entre las propias dimensiones (personas, comunidades, instituciones, políticas educativas, contextos, etc.).

La complejidad de procesos sociales como la inclusión, o la propia accesibilidad (ya sea a lugares, a la red, a la comunicación y a la información, al conocimiento y al aprendizaje, a las relaciones) requiere un abordaje complejo; requiere una mirada panorámica y ser pensada como un proceso; requiere pensar en el contexto que la conforma y es conformado por ella; requiere un análisis y abordaje multidimensional que supere una lógica reduccionista centrada en lo que le sucede sólo a la persona. En definitiva, requiere saber pensar y proponer, desde la complejidad, dispositivos complementarios como la accesibilidad *universal*, el *diseño para todos* y los ajustes *razonables*. Dispositivos que no pueden considerarse por separado, sino en el marco de un entramado, de una red que se organiza a partir de las interrelaciones e interrelaciones entre estos dispositivos.

Un contexto en el que toda la carga recae únicamente sobre la persona, una persona estigmatizada con constructos teóricos como: *discapacitado*, con necesidades *especiales* o con *desventajas sociales*: esto refleja un enfoque que conduce a un callejón sin salida y que puede ser derribado por una perspectiva institucional, compleja y accesible.

Nuestra postura propone eliminar la carga que recae únicamente sobre la persona y pensarla desde la complejidad del hecho, pensarla desde una perspectiva institucional basada en las múltiples causas que conducen a la (in)accesibilidad, ya sean singulares (físicas, cognitivas), organizativas e institucionales, sociales y culturales, o en red. Causas que pueden identificarse como barreras a la información, al conocimiento o a la socialización.

Deconstruir la (in)accesibilidad en un espacio y tiempo concretos permite encontrar la diversidad de causas que pueden operar como barreras de acceso y, al mismo tiempo, permite considerar la multidimensionalidad desde la que se pueden construir proyectos, diseños y políticas que operen sobre las barreras facilitando el acceso social o educativo de todos.

La primera pregunta que hay que resolver es *¿cómo dejar de excluir?* Si la sociedad o las instituciones dejan de excluir, la pregunta sobre la inclusión se *diluye*, y las respuestas a las preguntas sobre cómo incluir se resuelven a partir de generar políticas que transformen las barreras del entorno en posibilidad de acceso físico o virtual. En este sentido, el pilar sobre el cual se sostiene esta propuesta es el de la accesibilidad *universal*. Pilar que está íntimamente relacionado con el diseño de políticas y propuestas para todos.

No es posible alcanzar la accesibilidad para todos sin un diseño para todos, ya que el diseño es el que posibilita no sólo transformar las barreras que obturen el acceso en facilitadores, sino, también, analizar sus causas y en qué contexto se presentan para que no se vuelvan a instalar. Es el Estado o la propia institución (y no solo las personas) quien podrá generar políticas y proyectos desde la complejidad y desde la accesibilidad universal que promuevan la transformación de

las barreras y posibiliten el acceso universal, para todos. En otras palabras, no es posible lograr la accesibilidad para todos sin diseño para todos, ya que es el diseño el que permite no sólo transformar las barreras que dificultan el acceso en facilitadoras, sino también poner en valor las causas y el contexto en el que se producen, para evitar que se repitan. Un diseño, por tanto, estrechamente interrelacionado con el proceso de evaluación, que al dialogar con el proceso de diseño permite testimoniar y reconocer lo que ocurre mientras ocurre, ofreciendo la posibilidad de reflexionar y cambiar de dirección o itinerario, si es necesario. Un nuevo enfoque que deja de pensar en las personas como *discapacitadas* o *con problemas*, para considerar el entorno como discapacitante. Un entorno con diversas barreras (físicas, virtuales, etc.) que la institución deberá transformar para permitir el acceso a todas las personas convirtiéndose en una institución accesible. Una institución que será accesible si sus políticas hacen que el entorno sea accesible para todas las personas; y unas personas que solo podrán lograr la accesibilidad para todos si el entorno es accesible.

A este respecto, hablar de accesibilidad en los tiempos que vivimos implica, forzosamente, reflexionar acerca de los condicionantes de la Sociedad del Conocimiento, un modelo de sociedad que, sobre todo en el mundo occidental (pero no solo) es altamente digital. Por ello, la accesibilidad también debe valorarse en esas coordenadas: si la sociedad es digital, la ciudadanía se ejerce también de forma digital; y no garantizar el acceso a esta dimensión de la vida humana (si es que lo digital en realidad no lo impregna todo) implica perpetuar la exclusión. Es ahí cuando hablamos de las *brechas digitales* (que se suman y se entrelazan con las demás brechas, las sociales, las educativas, las de género): exclusiones y pérdidas de oportunidades para amplios grupos de la población que tienen su origen en alguna de las tres ondas clásicas de la *exclusión digital* según Van Dijk: la falta de acceso en sí misma a los recursos, a los dispositivos, a las infraestructuras que permiten esa participación plena en la ciudadanía digital; la falta de la capacidad necesaria para usar toda la tecnología a la que se tiene acceso; o, por último, la incapacidad para ver en esos usos posibles un sentido para la mejora de nuestras vidas. En este contexto, hablar de la accesibilidad de lo tecnológico no puede ser una cuestión técnica, sino algo que supere, con mucho, el umbral de unos requisitos formales por cumplir. Bien al contrario, también la accesibilidad de lo digital nos debe llevar al ámbito de los derechos humanos y a los pilares de la construcción de una sociedad inclusiva, en que cada uno pueda encontrar el mejor de sus caminos y recorrerlo con los mejores recursos a su disposición.

De esto se trata la accesibilidad universal. De esto se trata una institución que no excluya. Una institución que genere las condiciones para que todas las personas tengan acceso a sus derechos fundamentales, para que todos tengan acceso a una educación de calidad en condiciones equitativas, independientemente de su condición.

Hoy en día, la revista *Itaca* acoge las siguientes contribuciones en diálogo entre sí.

P. Cancec-Murillo, D. Bazán-Campos (UNAB, Chile) y R. Sanhueza-Mendoza (UDLA, Chile) proponen una reflexión sobre la práctica pedagógica y didáctica de la co-enseñanza. A través de un enfoque complejo y crítico-constructivista, la contribución destaca la correlación entre el trabajo colaborativo de los profesores (en términos de planificación, enseñanza y evaluación) y el aprendizaje de los alumnos en un ambiente inclusivo, que se vuelve así accesible y utilizable en virtud de la naturaleza colaborativa de la práctica pedagógica implementada.

M. Peracaula-Bosch y R. Meyerhofer-Parra, de la Universidad de Girona, repasan el diseño de un curso de formación semipresencial para profesores de educación infantil y primaria, dirigido a mejorar su capacidad para promover el acceso de los niños inmigrantes y refugiados (de entre 3 y 8 años) al bienestar y a la educación inclusiva.

La contribución de L. La Vecchia (Universidad de Ferrara) ofrece un excursus sobre los conceptos de inclusión y accesibilidad, en un intento de reconocer en la accesibilidad la clave para derribar todo tipo de barreras y garantizar la participación de todas las personas en el disfrute de todos los bienes, materiales e inmateriales.

In itinere podrán añadirse otras contribuciones. De hecho, hemos previsto componer un dossier al año sin preclusiones temporales, con el fin de ofrecer un espacio abierto y accesible, una especie de *lugar de aterrizaje* con plazos múltiples y libres.

Itaca representa, por tanto, nuestro *pensamiento constante, llevaba tiempo* en nuestra mente y podemos afirmar con certeza que el viaje hasta ella ha sido placentero y significativo. Deseamos a esta revista, a sus lectores y a quienes deseen contribuir con ensayos teóricos o empíricos, *un largo viaje, fértil en aventuras y experiencias*, reticulares y ecosistémicas, con la esperanza de que nos permita hacer pequeños y menos pequeños descubrimientos con los que amueblar nuestras mentes, contando nuestras historias.

Towards new utopias. Travel notes

DEBORA AQUARIO, NORBERTO AGUSTIN BOGGINO, ELISABETTA GHEDIN, JUAN GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

*Keep Ithaca always in your mind.
Arriving there is what you're destined for.
But do not hurry the journey at all.
[...] Ithaca gave you the marvelous journey.
Without her you wouldn't have set out.
She has nothing left to give you now*

Ithaca, Konstantinos Kavafis (1911)

With these travel notes, we are happy to inaugurate a Journal that aspires to become a meeting place between several areas and disciplinary contexts to offer a polyphony of voices in dialogue, through educational and didactic lenses, with the aim of fostering the development of design and evaluation cultures and practices accessible and usable, oriented to diversity and to the participation and well-being of all. Designing and evaluating contexts that promote participation and growth for the people involved is therefore our aspiration, a desire that was born many years ago in a university office in Piazza Capitaniato in Padua, where Prof. Raffaella Semeraro (former Full Professor of Pedagogy at the University of Padua) traced new scientific itineraries, crossed by the thought of complexity and the idea that contamination and dialogue are among the most powerful tools in a perspective of growth. In that office, two of the directors of this Journal (Elisabetta Ghedin and Debora Aquario) spent many of the early years of their university careers being inspired by Prof. Semeraro's lectures on her research topics, including environmental education.

An ecology, a discourse about the 'house', aimed at promoting cognitive, cultural and social paths, in which the environment is experienced as an animated landscape within which human events, as well as the paths of research and education, are embedded into a broader scenario of phenomena, stimulating continuous problems and experimentation, contributing to the discovery of new spaces of thought and action (Semeraro, 1992). Environment and territory not as mere physical spaces, therefore, but places permeated with a human dimension of experiences and relationships.

These are the words and thoughts that we could define in some way as 'precursors' of the thought of accessibility that we wanted to put at the centre of this Journal. The meeting with another Prof. professor at the University of Rosario in Argentina, Norberto Boggino, was invaluable in order to reach Itaca. A fortuitous encounter but over time it became profound and unavoidable, enriched by research collaborations and merged in 2018 in a multi-voiced publication (*Accessibilità e universi possibili*, Aracne 2018), in which the commitment was to put the word *accessibility* on the table by reconstructing its meanings starting from the geographical and anthropological sciences, then declining it in the educational disciplines and exploring its potential when it is put in dialogue with the theme of differences. We owe the original idea of creating a scientific Journal about these aspects to Norberto Boggino, who was the first to see in it an opportunity to value reflection and in-depth study through dialogue and scientific debate.

In the same years, thanks to a (again) chance encounter during an Erasmus mobility period, Prof. Juan Gonzalez Martínez of the University of Girona further enriched the reflection by bringing a contribution from the perspective of accessibility in dialogue with educational and didactic technologies. The connections with Prof. Gonzalez Martinez were intertwined in flourishing co-teaching and research collaborations at the Universities of Girona and Padua that

continue to make us ‘wander on the themes of educating by doing something else’, as Andrea Canevaro said.

Thanks to these convergences, Itaca has become a reality and stands as a place for itinerant reflections on the concept of Accessibility, which originates in the field of architecture, but takes on new meanings when it is thought of and declined in the educational sphere. It is a concept that was born in a context in which educational policies, institutional practices and education in general have generated an educational and social imaginary of educational “integration” and “inclusion”, an imaginary, however, founded on the “logic of the border” and the thought of simplicity. It is a context in which the dominant paradigm is based on an exclusionary and simplistic logic; on what we can call the ‘logic of the border’, that separates people with a dichotomous approach (learn-not learn, included-excluded, violent-non-violent), places them on the other side of the border and, consequently, discriminates and excludes. A logic that excludes and, paradoxically, then wonders how to include those it has previously separated. A simplistic, monocausal and linear logic that does not take into account the multidimensionality and interrelationships between the dimensions themselves (people, communities, institutions, educational policies, contexts, etc.).

The complexity of social processes such as inclusion, or accessibility itself (be it to places, to the web, to communication and information, to knowledge and learning, to relationships) requires a complex approach; it requires a panoramic view and to be thought of as a process; it requires thinking of the context that shapes it and is shaped by it; it requires a multidimensional analysis and an approach that overcomes a reductionist logic focused on what happens only to the person. In short, it requires knowing how to think and propose, from the perspective of complexity, complementary devices such as *universal accessibility*, *design for all* and *reasonable accommodation*. Devices that cannot be considered in isolation, but within the framework of a web, of a network that is organised on the basis of the interrelations and inter-relationships between these devices.

A context in which the entire onus is placed solely on the person, a person who is stigmatised with theoretical constructs such as: disabled, with special needs or with social disadvantages: this reflects an approach that leads to a dead end and can be overturned by an institutional, complex and accessible perspective. Our position proposes to take the burden off the person alone and to think of it from the complexity paradigm, to think of it from an institutional perspective based on the multiple causes that lead to (in)accessibility, whether they be singular (physical, cognitive), organisational and institutional, social and cultural, or networked. Causes that can be identified as barriers to information, knowledge or socialisation.

Deconstructing (in)accessibility in a specific space and time allows to find the diversity of causes that can operate as barriers to access and, at the same time, allows to consider the multidimensionality from which projects, designs and policies can be constructed that operate on barriers by facilitating social or educational access for all. The first question to be addressed is: how to stop excluding? If society or institutions would stop excluding, the question of inclusion would be diluted and the answers to the questions of how to include would be solved by generating policies that transform the barriers of the environment into possibilities for physical or virtual access. In this sense, the pillar on which this proposal is based is that of *universal accessibility*. This pillar is closely linked to the design of policies and proposals for all. That is, it is not possible to achieve accessibility for all without design for all, since it is design that makes it possible not only to transform the barriers that hinder access into facilitators, but also to give value to the causes and the context in which they occur, in order to prevent them from recurring. A design, therefore, closely interrelated with the evaluation process: their connection and dialogue makes it possible to recognise what is happening while it is happening, offering the possibility of reflection and of changing direction or itinerary, if necessary. A new approach that stops thinking of people as *disabled* or *with problems*, moving towards considering the environment as disabling. An environment with a variety of barriers (physical, virtual, etc.) that the institution will have to transform to allow access to all people by becoming an accessible

institution. An institution that will be accessible if its policies make the environment accessible to all people; and people who will only be able to achieve accessibility for all if the environment is accessible.

In this sense, talking about accessibility in the times in which we live necessarily implies a reflection on the conditioning of the Knowledge Society, a model of society that, especially in the western world (but not only), is strongly digital. Accessibility must therefore also be assessed in these coordinates: if society is digital, citizenship is also exercised digitally; and not guaranteeing access to this dimension of human life (if the digital does not in fact permeate everything) means perpetuating exclusion. Hence the digital divide (which is added to and intertwined with the other divides, the social, educational and gender ones): exclusions and loss of opportunities for large groups of the population that originate in one of the three classic waves of digital exclusion according to Van Dijk: the lack of access to resources, devices, infrastructures that allow full participation in digital citizenship; the lack of the necessary capacity to use all available technologies; or, finally, the inability to see in these possible uses a meaning for the improvement of our lives. In this context, talking about accessibility of technologies cannot be a technical issue, but something that goes far beyond the threshold of formal requirements to be met. On the contrary, digital accessibility must also lead us into the realm of human rights and the pillars of the construction of an inclusive society, in which everyone can find the best of his or her own way and follow it with the best resources at his or her disposal.

This is the meaning of universal accessibility. This is the meaning of an institution that does not exclude. An institution that creates the conditions for everyone to have access to their fundamental rights, for everyone to have access to quality education and education on equal terms, regardless of their status.

Today, the Journal Itaca welcomes the following contributions in dialogue with each other.

P. Cancec-Murillo, D. Bazán-Campos (UNAB, Chile) and R. Sanhueza-Mendoza (UDLA, Chile) propose a reflection on the pedagogical and didactic practice of co-teaching. Through a complex and critical-constructivist approach, the contribution highlights the correlation between teachers' collaborative work (in terms of planning, teaching and assessment) and pupils' learning in an inclusive environment, which thus becomes accessible and usable by virtue of the collaborative nature of the teaching practice implemented.

M. Peracaula-Bosch and R. Meyerhofer-Parra from the University of Girona review the design of a blended training course for pre-school and primary school teachers, aimed at improving their capacity to promote the access of immigrant and refugee children (aged between 3 and 8 years) to well-being and inclusive education.

The paper by L. La Vecchia (University of Ferrara) offers an excursus on the concepts of inclusion and accessibility, in an attempt to recognise *accessibility* as the key to breaking down all kinds of barriers and guaranteeing the participation of all people in the enjoyment of all goods, material and immaterial.

Other contributions may be added along the way. In fact, we have planned to compose one issue per year without time preclusions, so as to offer an open and accessible space, a sort of landing place with multiple and free timeframes.

Itaca therefore represents our constant thought, it had been on our minds for a long time and we can certainly say that the journey was pleasant and meaningful. We wish this Journal, its readers and those who would like to contribute with theoretical or empirical essays, a long journey, fertile in adventure and experience, reticular and ecosystemic, with the hope that it will allow us to make small and less small discoveries with which to furnish our minds, telling our stories.

El curso BE-IN para la formación de maestros en competencias interculturales. Una necesidad, un proceso y un curso como resultado

MARTA PERACAUULA-BOSCH¹, RAFEL MEYERHOFER-PARRA²

Abstract El objetivo de este artículo, como producto de difusión del proyecto Erasmus+ BE-IN, es describir el marco conceptual y educativo que da lugar al diseño de un curso de formación semipresencial para maestros de la Educación Infantil y Primaria con el fin de mejorar su capacidad para promover la inclusión de los niños inmigrantes y refugiados (de 3 a 8 años) en los entornos de educación infantil y abordar el riesgo de exclusión social al que se enfrentan estos niños. A partir del análisis de la realidad educativa, se perfilan las necesidades de formación con un diagnóstico en el que intervienen los diferentes agentes implicados (maestros en servicio, familias, *stakeholders*). A partir de ahí, se diseña un curso, en modalidad semipresencial, de 3 créditos, que aborda las siguientes unidades temáticas: educación inclusiva e intercultural, bienestar de los niños y de las niñas, alianzas familia-escuela, perspectivas didácticas, entornos de aprendizaje y tecnologías inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, Erasmus+, alumnado inmigrante, formación de maestros

The BE-IN course for teacher training in intercultural competences. A need, a process, and a course as a result

The aim of this article, as a dissemination product of the Erasmus+ BE-IN project, is to describe the conceptual and educational framework that leading to the design of a blended learning training course for Early Childhood and Primary Education teachers in order to improve their capacity to promote the inclusion of immigrant and refugee children (3 to 8 years old) in early childhood education settings and to address the risk of social exclusion faced by these children. Based on the analysis of the educational reality, training needs are outlined with a diagnosis involving the different agents involved (in-service teachers, families, stakeholders). From there, a course is designed, in blended learning mode, of 3 credits, which addresses the following thematic units: inclusive and intercultural education, children's well-being, family-school partnerships, didactic perspectives, learning environments, and inclusive technologies.

Keywords: inclusive education, Erasmus+, immigrant students, teacher training.

¹ Marta Peracaula-Bosch (orcid: 0000-0003-0871-6583) Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

² Rafel Meyerhofer-Parra (orcid: 0000-0002-1477-0335) Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

Il corso BE-IN per la formazione degli insegnanti sulle competenze interculturali. Un'esigenza, un processo e un corso come risultato

Lo scopo di questo articolo, come prodotto di disseminazione del progetto Erasmus+ BE-IN, è quello di descrivere il quadro concettuale ed educativo che ha portato alla progettazione di un corso di formazione blended learning per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, al fine di migliorare la loro capacità di promuovere l'inclusione dei bambini immigrati e rifugiati (di età compresa tra i 3 e gli 8 anni) nei contesti prescolari e di affrontare il rischio di esclusione sociale affrontato da questi bambini. Sulla base dell'analisi della realtà educativa, si delineano i bisogni formativi con una diagnosi che coinvolge i diversi agenti interessati (insegnanti in servizio, famiglie, stakeholder). Da qui viene progettato un corso, in modalità blended learning, di 3 crediti, che affronta le seguenti unità tematiche: educazione inclusiva e interculturale, benessere dei bambini, alleanze famiglia-scuola, prospettive didattiche, ambienti di apprendimento e tecnologie inclusive.

Parole chiave: educazione inclusiva, Erasmus+, discenti migranti, formazione degli insegnanti

Introducción

El proyecto Erasmus+ BE-IN parte de declaraciones políticas como la agenda Europa 2020 en relación con la pobreza y la exclusión social, y especialmente en pruebas basadas en la investigación que muestran que las personas con antecedentes de inmigración tienden a enfrentarse a más barreras educativas en comparación con la población autóctona en Europa. Igualmente se ha demostrado que los jóvenes que tienen antecedentes de inmigración en su familia ocupan posiciones más desfavorecidas dentro de los sistemas educativos europeos (OCDE, 2018). En este sentido, es especialmente crucial la educación temprana: como muestran los resultados de la investigación, es difícil que los niños que tienen lagunas en la educación temprana recuperen más tarde el tiempo perdido. Además, los sistemas educativos que segregan o someten a los niños desde edades tempranas a evaluaciones estandarizadas exacerban el problema.

A partir de ese marco de referencia, el objetivo del proyecto BE-IN es crear un curso de aprendizaje semipresencial para educadores de la primera infancia y profesores de primaria con el fin de mejorar su capacidad para promover la inclusión de los niños inmigrantes y refugiados (de 3 a 8 años) en los entornos de educación infantil y abordar el riesgo de exclusión social al que se enfrentan estos niños. El curso, en modalidad semipresencial (BL, por las siglas inglesas blended-learning), está diseñado a priori para la formación inicial del profesorado, pero también puede tener su recorrido en la formación continua de los profesionales que trabajan en la educación infantil. En el proceso de diseño de esta formación, se ha prestado especial atención al desarrollo de las competencias de los educadores/profesores, incluidas las habilidades y actitudes, que les permitan manejar los desafíos diarios de manera más efectiva y mejorar su capacidad para la equidad, la diversidad y la inclusión en los entornos de aprendizaje.

El curso está pensado, en primera instancia, para su encaje en las universidades participantes en sus planes de estudio en el ámbito de la formación de profesores de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, las universidades participantes también trabajarán en su difusión entre otras escuelas, institutos y universidades. En la fase final del proyecto también se espera haber establecido una red más amplia de universidades con el objetivo de supervisar el uso, el mantenimiento y la adaptación del curso BL. Esta red se convertirá no sólo en una estrategia para dar sostenibilidad

al proyecto, sino también en un lugar de investigación, intercambio y mejora de las actividades docentes relacionadas con los resultados del proyecto.

En el consorcio establecido para este proyecto participan siete instituciones de educación superior de siete países europeos diferentes (Portugal, España, Reino Unido, Lituania, Bélgica, Países Bajos y Turquía). Los profesores e investigadores implicados proceden de diversos campos de estudio, y se ha asegurado que los participantes tienen la experiencia necesaria en los campos de la formación de profesores, la inclusión social y educativa, y las tecnologías digitales, incluyendo el diseño de entornos de aprendizaje mixtos. Los profesores trabajarán en colaboración, pero cada actividad estará bajo la responsabilidad de dos universidades punteras.

Durante el proyecto, seis reuniones transnacionales y dos programas de aprendizaje intensivo ofrecerán la oportunidad de trabajar en colaboración en los resultados del proyecto, así como de conseguir la participación y las contribuciones de los estudiantes en el proceso de desarrollo de dichos resultados y de alcanzar los resultados previstos. Con todo ese contexto, este artículo intentará resumir el marco conceptual y contextual del proyecto, así como describir las características principales del curso, como parte de los procesos de difusión necesarios para darlo a conocer y asegurar su llegada a las personas y a las instituciones que pudieran estar interesadas en él.

2. La necesidad educativa. Cataluña como ejemplo

2.1. Criterios nacionales del sistema educativo en materia de inclusión social

En el caso de Catalunya (España), una de las regiones implicadas, por parte de uno de los socios del proyecto, desde el 2017 la legislación educativa vigente se orienta por la ley 150/2017 (Generalitat de Catalunya, 2017). Es una apuesta decisiva de la autoridad educativa por eliminar la segregación educativa, al recomendar (no exigir) que la escolarización de cualquier niño sea en la escuela y no en centros especiales, a que las dinámicas habituales sean inclusivas y a que la diversidad educativa y las necesidades especiales sean atendidas en el contexto comunitario (la escuela como parte de él), y no de forma inconexa. Este planteamiento de escuela inclusiva se dirige a toda la población: alumnado con diversidad funcional o discapacidad intelectual, o en riesgo social.

La legislación, sin embargo, choca con la limitación de medios humanos y materiales para ofrecer una educación de calidad para todos (de hecho, la preocupación de los docentes y de las familias es general): en el caso de las zonas de Catalunya donde se concentra la inmigración, el reto educativo es muy exigente y los recursos no siempre son proporcionados.

2.2. Datos y cifras sobre los niños refugiados y migrantes

En el último estudio oficial del Observatorio de la Infancia (2007) español, se recogía que la población inmigrante de menos de 19 años suponía el 13,88 %. En el conjunto de España, suponía el 7,6% de la población escolarizada; y en Catalunya llegaba a ser el 21 %. La tendencia era (y sigue siendo) progresivamente mayor cada año. En Catalunya, en 2007 se encontraba la mayor población escolarizada inmigrante o de origen inmigrante (22.087 en Educación Infantil 3-6; 47.015 en Educación Primaria 6-12); 31.218 en Educación Secundaria Obligatoria 12-16), fundamentalmente proveniente de África del Norte y de Suramérica.

Aunque no contamos con datos actualizados de naturaleza oficial, el Observatorio de la Infancia de la ONG Save the Children (STC, 2019) indica que en 2014 más de 47.500 niños llegaron a España, un 15,6% del total de migrantes de ese año. Aunque la población inmigrante está descendiendo desde 2010, cada vez el porcentaje de niños es mayor sobre el total de inmigrantes.

En España en general y en Catalunya en particular, debemos destacar un fenómeno complejo: muchos adolescentes y jóvenes (menores de 18 años) se lanzan a la aventura de cruzar el Estrecho de Gibraltar sin sus familias y entran en la Unión Europea buscando un futuro mejor. Según

esta misma fuente, en 2016 fueron casi 4.000, en 2017 más de 6.400 y en 2018 han pasado de ser 11.100.

En relación con los menores demandantes de asilo político (los refugiados), Save the Children (STC, 2018) indica un 25% de las peticiones de asilo político es de un menor de edad (en la UE28 son un 29,1%); el 83,1% de ellos tiene menos de 14 años (un 67% en el conjunto de la UE), lo que da la idea de cuál es la situación de los menores refugiados. En todo caso, en 2015 fueron 3.720 niños; en 2016 3.740 niños; y en 2017 fueron 8.460 niños. Con todo, las cifras reales solo son una parte de la demanda real. Donoso-Vazquez y Rajadell Puiggròs (2017) indican que España solo acogió a 1.100 refugiados de los 17.377 refugiados que se comprometió a aceptar; y, en Catalunya, en 2017 solo habían llegado 501 de los 4.500 que se esperaban. Los obstáculos legales impiden acoger a todos los refugiados comprometidos.

2.3. Statu quo educativo

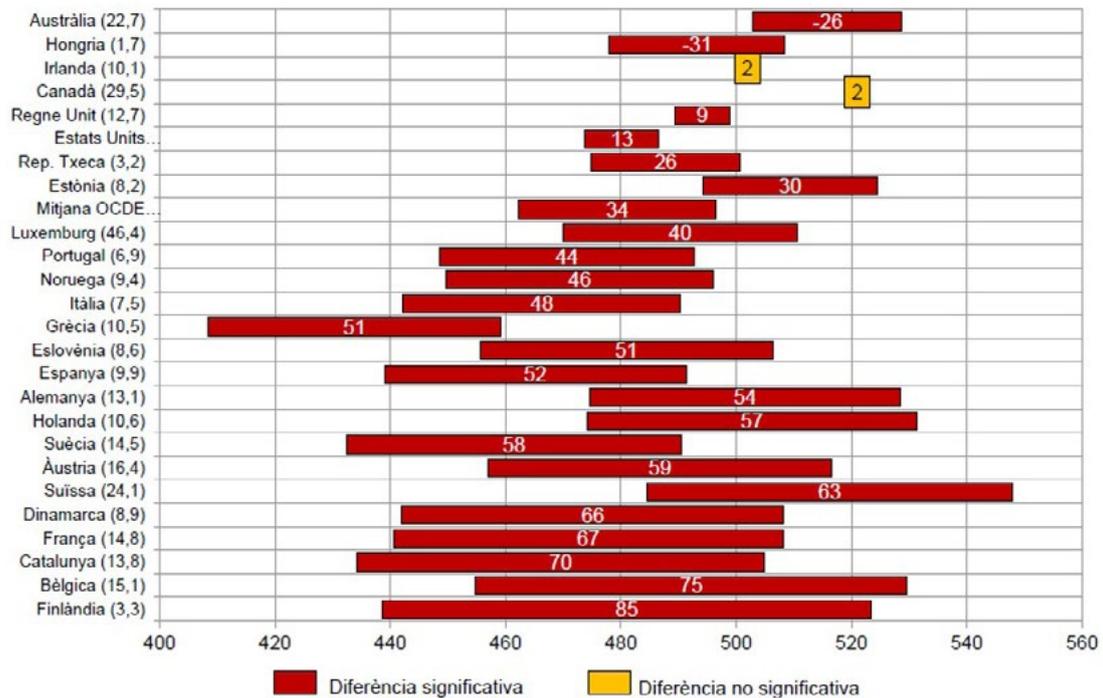
Desde el punto de vista educativo, Cataluña tiene una larga tradición de acogida de niños inmigrantes. Pero los datos no son especialmente felices. Por un lado, encontramos la concentración de alumnos inmigrantes en determinadas zonas geográficas y en determinados centros educativos. Según Sánchez Hugalde (2009), Cataluña presenta un índice de disimilitud moderado (0,5 en Educación Primaria, en una escala de 0 a 1), lo que indica que uno de cada dos niños debería ser reubicado educativamente para que la población se distribuyera homogéneamente). En algunas zonas de Girona (territorio de influencia de la Universidad de Girona, socia del proyecto), como indican Bayona y Domingo (2018), la situación es más compleja, con un 47% de población inmigrante en el caso de Salt, un 33% en Castelló d'Empúries o un 28,7% en Palafrugell. Esta alta concentración de población inmigrante (en 1.^a y 2.^a generación) acaba cristalizando en escuelas completamente segregadas donde el porcentaje de alumnos inmigrantes es muy elevado (a veces supera el 80%). En muchas escuelas catalanas, los patrones de segregación vigentes en la sociedad (fuera de la escuela) se reproducen también dentro de los centros, de manera que el alumnado inmigrante y refugiado se concentra en las escuelas de los barrios con mayor inmigración (los guetos urbanos son también guetos educativos) (López Falcón, 2011).

Las consecuencias desde el punto de vista educativo son bastante catastróficas. Según esta misma fuente, los alumnos inmigrantes que no obtienen el título de Secundaria son tres veces más que los autóctonos (29,3% frente al 10,3%), con una importante marca de género (el 34,6% de los chicos no obtienen el título de Secundaria) y respecto a su origen (el 40,9% de los alumnos de origen africano no se gradúan; el 54% en el caso de los chicos). Los datos generales de Cataluña del informe PISA 2012 van en la misma línea. Según Bonal et al. (2015, p. 16):

El alumnado de origen inmigrado (tanto los de primera generación –o que han vivido el proceso migratorio en primera persona– o los de segunda generación –los que han nacido en Cataluña, pero son hijos de personas inmigradas–) se enfrenta, a menudo, a un conjunto de obstáculos tanto sociales como educativos que dificultan la consecución de unos resultados académicos similares a los de sus compañeros autóctonos. A pesar de los esfuerzos de los y las profesionales de la educación, el sistema educativo en Cataluña ha sido incapaz hasta ahora de compensar de manera significativa los obstáculos con los que se encuentran los alumnos más desaventajados, entre los que se incluyen los de origen inmigrado.

Y, lo que es más dramático aún, indica cómo en el conjunto de los países de la OCDE que participa en PISA existe una diferencia significativa en los resultados académicos del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante. Esto certifica que el problema es general y no solo catalán:

Imagen 1. Diferencias en las notas de matemáticas entre niños inmigrantes y autóctonos (Bonal et al., 2015, p. 16).



Font: Base de dades OCDE-PISA 2012.

Notes. Entre parèntesi percentatge d'alumnat d'origen immigrant de cada país. Japó, Corea, Polònia i Eslovàquia no apareixen perquè l'alumnat d'origen immigrant no arriba a l'1%. Els valors negatius indiquen que la puntuació de l'alumnat autòcton és menor que la d'origen immigrant.



Bonal et al. (2015, p. 16)

2.4. Enfoque catalán para apoyar las necesidades de los niños inmigrantes y refugiados

La realidad educativa de Catalunya y la legislación vigente están en evidente tensión, como se ve, pues no existe una estrategia nacional al respecto en ninguno de los sentidos siguientes:

- No existe una definición única y clara de alumnado inmigrante y refugiado (diferentes definiciones, concepciones y malas interpretaciones coexisten).
- No hay un plan catalán específico para atender sus necesidades educativas.
- No hay un plan específico para formar a los maestros (in-service or pre-service) en esta cuestión.
- No hay un enfoque político claro que oriente la práctica.

2.5. Oportunidades para cambiar esta situación

Como contrapartida a todo esto, en diferentes contextos geográficos catalanes se han ensayado (con anterioridad al Decret d'Inclusió) iniciativas municipales que intentan dar respuesta al reto social y educativo que supone la inmigración. El más destacado sería el que representa la ciudad de Vic, con los llamados "Espai de Benvinguda Educativa (EBE)", que implican diferentes acciones globales centradas en la familia (no solo en la escuela y en el niño). Estos EBE implican un protocolo que acompaña a la familia desde su llegada y que centralizan todos los servicios sociales y educativos que necesiten hasta su arraigo en la comunidad. Y, por supuesto, implican la desaparición de la escuela de barrio (escuela gueto) y la distribución homogénea de la población escolar (Simó, 2011). El EBE tiene una dimensión comunitaria que considera, entre otras acciones, el apoyo lingüístico, el apoyo a los docentes, la reducción del impacto negativo de los agrupamientos escolares de refuerzo, la formación a los docentes para la diversidad (Carrasco,

Pamies y Narciso, 2012), de tal forma que la inmigración se convierta en una oportunidad y no un problema en las escuelas.

3. El diagnóstico a partir de las visiones de padres, familias y stakeholders

Si de todo esto se confirma la importancia de atender educativamente a toda esta cambiante población en los diferentes países europeos, es lógico considerar que los maestros deben ser formados para poder hacer frente a ese reto, de magnitud tan importante como creciente. Con todo, las competencias que estos profesionales de la educación requieren para hacer frente a ese reto no se pueden dar por descontadas dentro del perfil tradicional del docente de Educación Primaria. Por ello, nos planteamos realizar como primera fase del proyecto un diagnóstico de esas competencias (saberes, habilidades y actitudes) que los/as maestros/as necesitan para atender a los/as niños/as refugiados e inmigrantes, a partir de los colectivos adultos que mayor trato directo tienen con ellos: sus familias, sus maestros y agentes relevantes del mundo educativo con opinión informada al respecto (*stakeholders*).

El objetivo de esta sección, por tanto, es referir una síntesis de ese proceso de diagnóstico y, más en concreto, cubrir los resultados de la investigación de grupos de discusión que forma parte de la asociación estratégica Erasmus+ para el proyecto de educación superior “Competencias de los profesores para la inclusión social de los inmigrantes y refugiados en la educación infantil (BE-IN)”. La investigación se llevó a cabo como punto de partida para el desarrollo del material de enseñanza y aprendizaje que tiene como objetivo abordar las lagunas en la formación del profesorado para una mejor promoción de la pedagogía inclusiva, especialmente en lo que respecta a la inclusión de los niños refugiados/migrantes en los entornos de educación infantil. El análisis de necesidades se llevó a cabo en los siete países asociados: Portugal, Bélgica, Países Bajos, Lituania, España, Reino Unido y Turquía. Para preparar la investigación de los grupos focales, todas las instituciones asociadas realizaron una investigación documental en sus países mientras analizaban las políticas nacionales de inclusión social y educación inclusiva en relación con la inclusión de los niños inmigrantes/refugiados. El objetivo de esta parte era reunir conocimientos teóricos y preparar las entrevistas de los grupos focales. En los encuentros participaron padres refugiados/migrantes, profesores y otras partes interesadas con el objetivo de identificar las barreras y las buenas prácticas de la educación inclusiva en la primera infancia para los niños refugiados/migrantes, así como para identificar las expectativas de los padres refugiados/migrantes, profesores y otras partes interesadas en relación con las competencias clave (conocimientos, habilidades y actitudes) y los desafíos organizativos de trabajar con niños migrantes y refugiados en entornos de educación infantil.

En cada uno de los países asociados se organizaron dos entrevistas de grupos focales por separado: una con profesores, miembros de ONG y otras partes interesadas; la otra, con padres de alumnos refugiados/migrantes. Dos socios, los Países Bajos y España, organizaron un tercer grupo de discusión adicional en el que participaron conjuntamente profesores y padres. Aunque las preguntas de las entrevistas preparadas para los padres y los profesores no eran exactamente las mismas, podían agruparse en 7 temas principales: preguntas de introducción; necesidades y bienestar de los niños; entorno de aprendizaje; tecnologías inclusivas; didáctica de la inclusión; alianza escuela/familia; y competencia intercultural. En el informe del proyecto (Simoniukštytė et al., 2021), recogido en la página web (<http://www.beinproject.eu>), los datos recogidos se presentan según la secuencia de los temas y preguntas mencionados. En la primera parte, se resumen los datos de las entrevistas con los profesores y otras partes interesadas, en la segunda, los datos de las entrevistas con los padres, y en la tercera, los datos de la discusión común final.

Todas las entrevistas de los grupos focales se realizaron en el período comprendido entre noviembre de 2018 y febrero de 2019. Las entrevistas fueron filmadas para su transcripción, tras recibir el consentimiento de los informantes. El texto fue transcrito y analizado. Se garantizó la privacidad de los informantes y no se mencionaron los nombres ni las escuelas exactas en el infor-

me de esta investigación. Todo ello se llevó a término bajo la coordinación de la Vilniaus kolegija/UAS con la contribución de todos los socios.

En líneas generales, las conclusiones de este diagnóstico pueden agruparse en cuatro grandes líneas, que se desarrollarán a continuación de modo específico: 1) la importancia de atender las necesidades y el bienestar de los/as niños/as; 2) neutralizar las dificultades que el profesorado encuentra en la concreción de un modelo de educación inclusiva (también para los/as niños/as migrantes y refugiados/as; 3) fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela; y 4) la importancia de garantizar en los/as maestros/as el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para atender a este tipo de alumnado.

3.1. Atender las necesidades y el bienestar de los niños

Resumiendo, la opinión de los profesores, la mayor necesidad de los alumnos refugiados/migrantes es la necesidad de seguridad. Es especialmente relevante para los niños refugiados, pero también es importante para los niños inmigrantes. Según los informantes, la seguridad incluye un entorno seguro, una relación de confianza con el profesor, la aceptación por parte de compañeros, la recuperación de la estabilidad después de experiencias traumáticas. Los profesores creen que el bienestar emocional de los alumnos también depende de la seguridad que sientan. Los niños que se sienten inseguros pueden comportarse de forma destructiva. Los profesores son conscientes de que la barrera del idioma es una parte importante de la inseguridad de los niños refugiados.

Los profesores señalan que las escuelas deberían esforzarse por decorar sus aulas con imágenes que creen un ambiente hogareño (una madre también observó que las aulas no son acogedoras y, pintadas de blanco, parecen más bien un hospital que un espacio para el aprendizaje). Es especialmente importante que los profesores animen a los niños refugiados a sentirse orgullosos de su herencia cultural y de las lenguas que hablan, en lugar de centrarse en lo que no pueden hacer. Los profesores comprenden el importante papel que desempeñan en la autopercepción y la confianza de los niños.

Los profesores son conscientes del importante papel que desempeñan en la autopercepción y la confianza de los niños, por lo que deben defender a los niños de su clase, animarles a soñar y creer en sí mismos desde una edad temprana.

Los profesores advirtieron sobre el enfoque etnocéntrico en la enseñanza, sugiriendo ser conscientes de aplicar métodos de enseñanza que son familiares en la cultura occidental, pero quizás no en otras culturas. Los profesores deben conocer el duelo migratorio y las etapas de adaptación. Las habilidades de observación serán útiles para evaluar el desarrollo de los niños y sus necesidades. Los profesores también deben ser capaces de reconocer las experiencias traumáticas de los niños refugiados y su impacto en el comportamiento, además de estar preparados psicológicamente para trabajar con niños que han vivido un trauma. Muchos profesores destacaron que las habilidades de comunicación son lo más importante, ya sea para hablar con los niños, con sus padres, con otros colegas y con los trabajadores sociales.

Los padres plantearon los problemas causados por las barreras lingüísticas y de comunicación y por las diferencias culturales. Algunos padres se quejaron de la incapacidad o falta de voluntad de los profesores para reconocer y responder a las necesidades de los alumnos refugiados/migrantes. En opinión de los padres, el bienestar social y emocional de sus hijos depende en gran medida de la actitud del profesor hacia ellos y de su capacidad para establecer una relación de confianza con los alumnos. Los padres creen que un profesor que no es culturalmente sensible no podrá establecer una buena relación con los alumnos.

Los padres subrayaron que, para satisfacer las necesidades de los niños, es esencial que los profesores cumplan las expectativas de los padres, ofrezcan retroalimentación, hablen sobre el desarrollo y el progreso de los niños, hablen con los padres sobre el plan de estudios, individualicen los métodos de enseñanza y evaluación, muestren preocupación y atención, y tengan conocimientos culturales que abarquen varios países y realidades culturales.

En general, los padres evaluaron la preparación de los profesores de preescolar para trabajar con un grupo de alumnos culturalmente diverso mejor que la preparación de los profesores de primaria. Esta evaluación podría estar influida por las mayores expectativas de los padres hacia los profesores de primaria, así como por las diferencias objetivas entre la educación de sus hijos en el jardín de infancia y en la escuela.

3.2. Dificultades que encuentran los profesores en la educación inclusiva de los niños refugiados/migrantes

La mayoría de los encuestados de todos los países señalaron la falta de metodologías de inclusión o metodologías insuficientes que deberían mejorarse o cambiarse. A pesar de que algunos países ofrecen formación adicional para los profesores refugiados/migrantes, la mayoría de los encuestados considera que no se proporcionan materiales específicos, es decir, manuales y directrices específicas clasificadas por culturas, signos especiales, tarjetas, libros bilingües, etc. Algunos profesores propusieron crear ellos mismos el material didáctico junto con los niños, utilizando medios tradicionales (como dibujos) o tecnologías de la información (por ejemplo, haciendo libros o cuentos digitales). La mayoría de los profesores compartían la utilidad de todo tipo de métodos artísticos y afines en el proceso de inclusión de los alumnos refugiados/migrantes y les gustaría aprender más sobre ellos. Los profesores también sienten la falta de conocimientos psicológicos y les gustaría mejorar sus competencias interculturales. Sólo el 9% de los profesores entrevistados admiten estar plenamente familiarizados con la cultura de los alumnos refugiados/inmigrantes. Los principales obstáculos en varios contextos diferentes se denominaron barrera lingüística y diferencias culturales que los profesores no estaban seguros de cómo tratar. La mayoría de los profesores evaluaron sus habilidades de colaboración con los padres como medias. Los profesores señalaron que una razón importante detrás de la brecha de rendimiento existente entre los alumnos inmigrantes y los nativos es que las expectativas de los profesores hacia los alumnos inmigrantes son menores. Los profesores que trabajan con refugiados e inmigrantes demuestran colectivamente unas expectativas más bajas en relación con la capacidad de sus alumnos para cumplir los estándares educativos. Estas bajas expectativas se convierten en profecías autocumplidas. Los profesores, a menudo de forma inconsciente, comunican estas bajas expectativas en sus comentarios, desafiando a los alumnos o dándoles oportunidades de participar en clase. La investigación reveló que los profesores rara vez utilizan la diferenciación, la individualización y la personalización de los métodos de enseñanza y evaluación en sus aulas.

3.3. Alianza escuela/familia

Las preguntas de la categoría Alianza escuela/familia se formularon para conocer el nivel de colaboración entre las familias de refugiados/migrantes y los centros educativos. Las respuestas de los informantes revelaron que los padres no participan ni en el nivel de desarrollo de la estrategia escolar ni en el nivel de puesta en marcha de la estrategia escolar. A lo sumo, se limitan a participar en la aplicación de la estrategia. Las entrevistas revelaron las razones de la escasa participación de los padres en las actividades escolares, como la falta de conocimiento de los hábitos culturales que rodean a la escolarización, la barrera lingüística y el escaso conocimiento del sistema educativo. Algunos padres se sienten alienados y culturalmente alejados, tímidos o que no encajan en la comunidad escolar, por lo que evitan una mayor participación en las actividades escolares.

Durante las conversaciones con los profesores se puso de manifiesto un amplio abanico de problemas comunes que interfieren en la colaboración entre padres y profesores, incluidos los factores culturales y sociales. Sin embargo, los profesores encuentran nuevas formas de superar estos factores mediante el uso de diferentes aplicaciones, como “WhatsApp”, “Seesaw”, “Class Dojos”, y diferentes aplicaciones de traducción que ayudan a comunicarse con los padres. Para los profesores, el mayor obstáculo para el éxito de la comunicación y la colaboración es la barrera del idioma y las diferencias culturales.

3.4. Conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un profesor integrador que trabaje con un grupo de alumnos culturalmente diverso

Durante los debates de los grupos de discusión, los profesores señalaron la importancia de conocer las reglas y normas cotidianas establecidas en las diferentes religiones, así como el conocimiento de la historia y la situación actual del país del que proceden los alumnos, incluida la cultura pop, las películas u otras cosas que puedan interesar a los niños refugiados/migrantes. Todos estos conocimientos pueden ayudar a establecer una buena relación con los niños, que es un requisito previo para el bienestar de los alumnos en la escuela. En cuanto a la didáctica, los profesores piensan que la capacidad de adaptar el plan de estudios a las necesidades del niño es muy esencial. Otras habilidades mencionadas por los profesores son la comprensión intercultural; la sensibilidad intercultural; el conocimiento del impacto de la cultura en el niño; el conocimiento del procesamiento del trauma; la creatividad, la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos, la escucha activa y las habilidades de reducción del estrés; el conocimiento de los ejercicios para entrenar a los estudiantes a concentrarse y mantener su concentración durante más tiempo. En cuanto a las actitudes, los informantes piensan que los profesores de educación inclusiva deben evitar ser etnocéntricos; deben rechazar los estereotipos, los juicios, los prejuicios y la sobreestimación de la influencia cultural en el niño. Los informantes señalaron que los profesores no deberían tener miedo de admitir que necesitan ayuda o información, y de buscarla. Las habilidades de trabajo en equipo son esenciales.

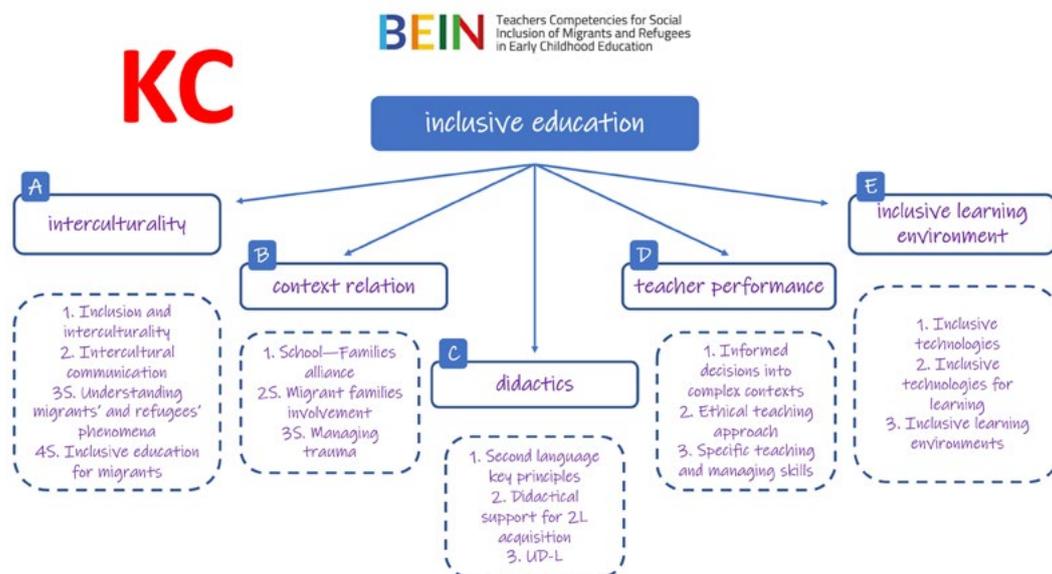
Los padres creen que los profesores tienen que ser conscientes de los diferentes conocimientos culturales y los diferentes patrones comunicativos que los alumnos refugiados/migrantes traen a la escuela. Según los padres, los profesores integradores deben conocer la historia y las diferentes tradiciones culturales de los países de los que proceden sus alumnos e incorporar elementos de las diferentes culturas en el proceso de aprendizaje. A los padres les preocupa mucho la capacidad de comunicación del profesor. Los profesores tienen que saber cómo establecer una buena relación con los alumnos, cómo trabajar con niños que tienen experiencias traumáticas, deben mostrar iniciativa en la comunicación con los padres. Curiosamente, los padres, y no los profesores, mencionaron la necesidad de que los profesores integradores identifiquen y aborden las necesidades de los alumnos, los posibles problemas de aprendizaje, y de individualizar el proceso de enseñanza en consecuencia, sabiendo cómo adoptar el material de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza y la evaluación. Otra característica que no fue mencionada por los profesores, pero que no pasó desapercibida para los padres, es la concentración de los profesores inclusivos no sólo en los logros académicos de sus alumnos, sino más bien en su bienestar y desarrollo holístico. Según los padres, los profesores inclusivos deben tener inteligencia emocional, gran empatía y apertura mental, y respeto por los alumnos. Los profesores no deberían desatender las peticiones de los padres, especialmente en lo que respecta a la identidad cultural de un alumno.

Resumiendo los resultados de la investigación de los grupos focales, se puede afirmar que ambos grupos de informantes (profesores y padres) consideraron que la competencia intercultural de los profesores, las habilidades de comunicación con los alumnos y sus padres, la capacidad de adoptar el entorno y el material de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza y evaluación, son las características más importantes de un profesor integrador que trabaja con un alumno refugiado/migrante en entornos de educación infantil.

4. ¿Cómo hemos diseñado el curso para capacitar a los maestros durante la formación inicial?

Capitalizar toda la información obtenida tanto de la revisión bibliográfica nos permitió concretar un paraguas general de educación inclusiva dentro del cual debían tener cabida diferentes competencias clave para abordar la necesidad educativa con la que trabajamos. Se recogen en el siguiente esquema:

Imagen 2. El paraguas de la educación inclusiva dentro del curso BE-IN (elaboración propia).

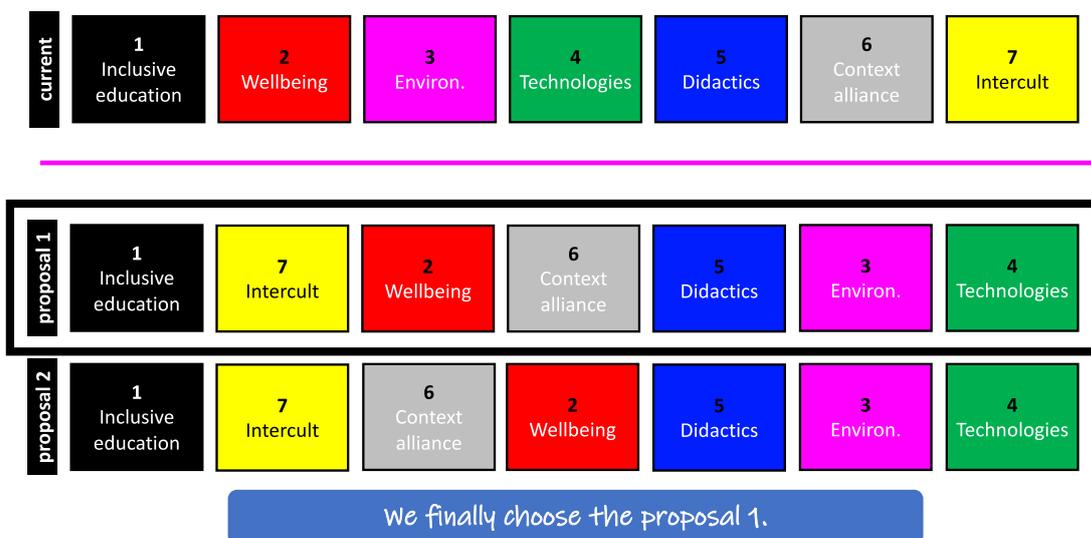


A partir de ahí, asumimos el reto de convertir todo ello en una formación que, como requisito previo, debía poder integrarse en la formación inicial de maestros de cualquier universidad europea, como materia complementaria a la formación actual. Para facilitar un marco armónico de integración, se asumieron las siguientes características formales:

- Modalidad semipresencial (1/3 de tiempo síncrono con docente). A día de hoy, el curso no está pensado como propuesta de autoformación, por lo que no puede ser autoconsumido por los destinatarios finales, sino que debe ser mediado por un formador de formadores, que oriente el proceso de aprendizaje y que pautе los momentos de interacción entre las personas que aprenden.
- 3 créditos ECTS de duración (28 h con docente; 56 h de trabajo autónomo)
- Integrable en Moodle (compatibilidad SCORM)

Inicialmente, el curso se dividió en 7 unidades temáticas, pensadas para ser administradas secuencialmente:

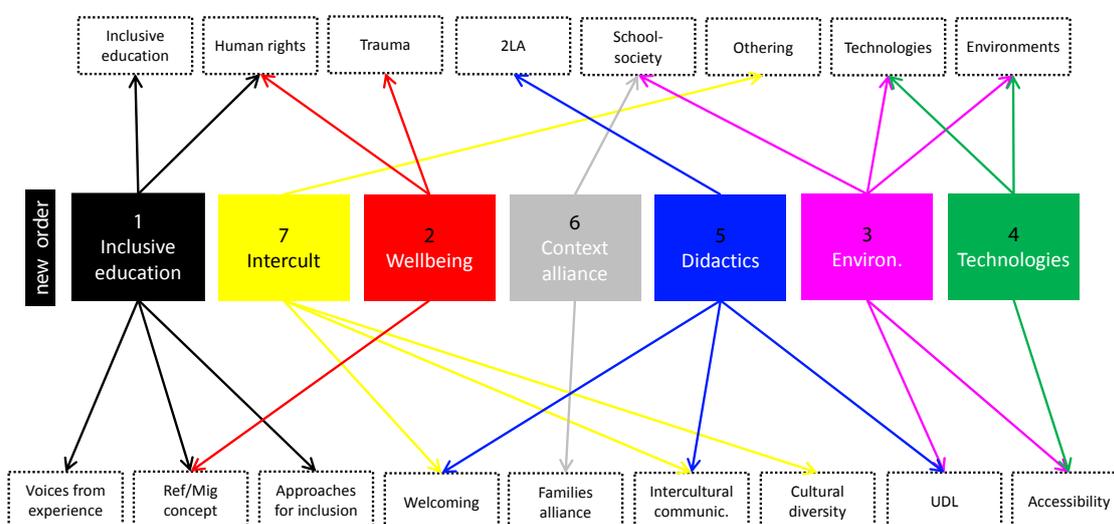
Imagen 3. Unidades didácticas del curso.



- M1. Educación inclusiva
- M2. Interculturalidad
- M3. Necesidades de los/as niños/as y bienestar
- M4. Alianza con el contexto (familias-escuela)
- M5. Aproximaciones didácticas
- M6. Entornos de aprendizaje
- M7. Tecnologías inclusivas

Estos siete módulos se desarrollan, cada uno, a lo largo de 4 horas de tiempo de aprendizaje compartido con el/la docente y 8 horas más de tiempo de aprendizaje autónomo a partir de los contenidos multimedia seleccionados y desarrollados al efecto, y alojados dentro de la plataforma del curso (<http://www.beinproject.eu/Moodle>). A pesar de la secuencialidad, se garantizó en todo momento la interrelación entre las diferentes unidades temáticas del curso, a partir de los grandes temas que se han ido abordando:

Imagen 4. Interrelaciones entre unidades didácticas y unidades conceptuales abordadas.



Y aspiraban a cubrir las siguientes competencias:

- Identificar los obstáculos y desafíos para una relación cálida/para la participación de los padres, a nivel escolar y a nivel personal
- Saber qué es o puede ser la participación de los padres
- Comprender la importancia de una relación cálida entre la escuela y los padres y de la participación de los padres en el hogar y en la escuela
- Comprender la importancia de la reciprocidad en la relación escuela-familia.
- Comprender la importancia y el papel de los padres y la comunidad en la educación de los niños inmigrantes y refugiados
- Gestionar el trauma/empatía
- Demostrar un alto nivel ético en lo que respecta a la educación intercultural (conciencia de los conceptos erróneos y los estereotipos relacionados con los refugiados y los migrantes, comprensión y defensa de los derechos de los niños refugiados y migrantes, apreciándolos en la clase como una oportunidad en lugar de un problema)
- Ser capaz de analizar las prácticas educativas en relación con la desigualdad social y la educación inclusiva
- Tener conocimientos y comprensión de las especificidades culturales
- Darse cuenta de la interconexión entre la diversidad cultural y la desigualdad social

- Entender la educación de los niños migrantes y refugiados como una herramienta importante para garantizar su inclusión social
- Establecer una relación respetuosa entre todos los padres en la escuela
- Valorar y estimular una relación cálida y la participación de los padres
- Ser capaz de comunicarse en contextos interculturales (habilidades de comunicación intercultural)
- Comprender el fenómeno de la migración y el desplazamiento forzado y la educación de los niños migrantes y refugiados como una herramienta importante para garantizar su inclusión social
- Conocer la gama de apoyos disponibles para los niños refugiados y migrantes y sus familias y profesores
- Valorar la diversidad cultural, religiosa y lingüística y establecer relaciones enfáticas y de confianza con los niños migrantes y refugiados y sus familias para fomentar su empoderamiento y sentido de pertenencia.
- Comprender el aprendizaje de una segunda lengua y las etapas de la competencia lingüística
- Comprender una serie de enfoques didácticos para apoyar el aprendizaje de los niños en una segunda lengua
- Comprender la definición y el desarrollo histórico de las tecnologías inclusivas.
- Comprender las herramientas tecnológicas inclusivas, las aplicaciones y otros materiales para la inclusión social de inmigrantes y refugiados.
- Practicar herramientas tecnológicas inclusivas, aplicaciones y otros materiales para la inclusión social de inmigrantes y refugiados.
- Definir e implementar entornos de aprendizaje inclusivos.
- Ser capaz de evaluar enfoques / herramientas y tomar una decisión informada sobre lo que es más apropiado
- Comprender el concepto de cultura, el proceso de interiorización de los valores y normas culturales y la formación de la identidad
- Darse cuenta de la necesidad de flexibilidad pedagógica apoyada en el autoanálisis y la autorreflexión permanentes de los profesionales

Y los siguientes objetivos didácticos:

Tabla 1. Objetivos didácticos (C: conceptual; P: procedimental; A: actitudinal).

| Módulo | Objetivo didáctico | Tipo |
|--------|---|------|
| M1 | Introducir y distinguir los términos de inclusión social y educativa, las características y necesidades específicas de los inmigrantes y refugiados | C |
| M1 | Valorar la diversidad cultural e identificar los conceptos erróneos y los estereotipos predominantes, sensibilizando sobre un enfoque basado en los derechos humanos/del niño | C/A |
| M1 | Identificar los retos pedagógicos y organizativos del trabajo con niños inmigrantes y refugiados en entornos de educación infantil | P |
| M2 | Motivar el comportamiento no con recompensas y castigos, sino haciendo que los niños sientan que son importantes. | P/A |
| M2 | Construir una relación significativa con los niños y sus padres basada en el respeto mutuo | P/A |
| M2 | Encontrar una respuesta a los comportamientos muy malos y peligrosos no mediante el castigo y el aislamiento, sino buscando soluciones | C/A |
| M2 | Redefinir los problemas en habilidades | P/A |
| M2 | Ayudar a los niños a tener control sobre su propio comportamiento | P/A |
| M2 | Tener una autoestima positiva y no que el profesor tenga el control | A |
| M2 | Comunicarse con los niños de forma creativa para fomentar su autoestima | P/A |
| M3 | Identificar las características de un entorno de aprendizaje inclusivo y acogedor para crear un espacio de aceptación para los alumnos refugiados/migrantes | C |
| M3 | Ser capaz de crear espacios de aprendizaje inclusivos (físicos y virtuales) | P |

| | | |
|----|---|---|
| M3 | Detectar las posibilidades de adaptación de los entornos de aprendizaje inclusivos | P |
| M3 | Implicar a las familias en el proceso de renovación de los espacios de aprendizaje | P |
| M3 | Valorar la importancia de proporcionar entornos de aprendizaje inclusivos y acogedores | A |
| M4 | Conocer los antecedentes teóricos de las tecnologías inclusivas | C |
| M4 | Comprender la naturaleza de las tecnologías inclusivas en términos de inclusión social de los inmigrantes y refugiados | C |
| M4 | Reconocer y utilizar las herramientas, aplicaciones y otros materiales adecuados para la inclusión social de los inmigrantes, los refugiados y los demás estudiantes | P |
| M5 | Comprender los principios clave del aprendizaje de una segunda lengua y aplicarlos a las necesidades de los niños inmigrantes y refugiados | C |
| M5 | Familiarizarse con los amplios enfoques didácticos de la adquisición de una segunda lengua y las actividades más eficaces relacionadas con ellos | A |
| M5 | Ser capaz de identificar la etapa de adquisición del lenguaje en la que se encuentra el niño y seleccionar los enfoques didácticos adecuados para apoyar sus necesidades inmediatas | C |
| M6 | Saber qué es o puede ser la participación de los padres. (Qué) | C |
| M6 | Tener una idea de la importancia de una relación cálida y de la implicación de los padres en el hogar y en la escuela. Ver el valor de la misma y el valor de la reciprocidad en una alianza escuela/familia. (Por qué) | A |
| M6 | Valorar y estimular una relación cálida y la implicación de los padres a diferentes niveles, de diferentes formas y maneras. Mantener las barreras lo más bajas posible. (Cómo) | P |
| M6 | Identificar los obstáculos y los retos que dificultan una relación cálida y la participación de los padres, tanto a nivel escolar como personal. | C |
| M6 | Establecer una relación respetuosa entre todos los padres de la escuela. | P |
| M7 | Desarrollar la comprensión de la compleja interconexión entre la personalidad del niño y su cultura. | C |
| M7 | Conocer y ser consciente del contexto cultural de las identidades de los niños: etnia, religión, idioma principal, género, estatus socioeconómico y necesidades especiales. | C |
| M7 | Comprender los factores culturales, socioeconómicos y políticos que determinan la posición de los distintos grupos sociales e individuos en la sociedad; comprender el papel que desempeña la educación en la reproducción o reducción de la desigualdad social | C |
| M7 | Desarrollar la conciencia de la responsabilidad del profesorado con respecto a la equidad educativa | A |
| M7 | Mejorar la capacidad de comunicación intercultural | P |
| M7 | Desarrollar la inteligencia y la sensibilidad intercultural | P |
| M7 | Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autorreflexión sobre los estereotipos, los juicios de valor, los prejuicios, los intentos de explicar todo por las diferencias culturales (esencialización cultural) | A |

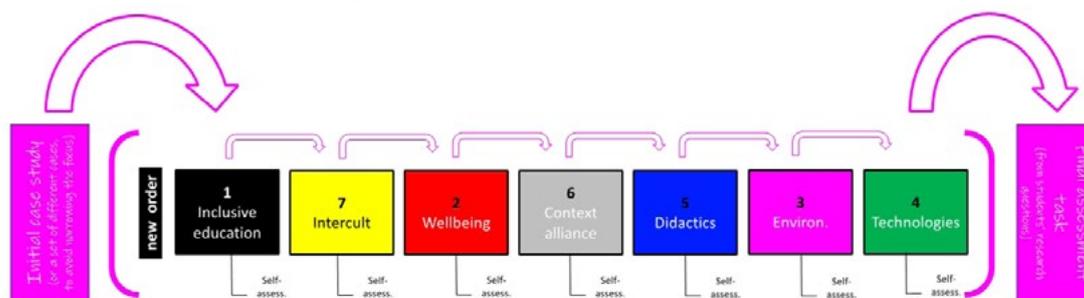
En cuanto a la estructura, de las actividades de aprendizaje de cada módulo, se ideó una ficha inicial en la que se debían ir desglosando los siguientes aspectos que orientaban la programación didáctica:

1. Resumen, con una breve panorámica del módulo
2. Competencias clave abordadas en el módulo
3. Objetivos didácticos del módulo
4. Principales contenidos
5. Principales conexiones con los demás módulos del curso
6. Marco conceptual. Ideas y conceptos más importantes
7. Recursos y materiales didácticos destacados
8. Secuencia de aprendizaje

9. Actividad de calentamiento
10. Actividades de aprendizaje (síncronas y asíncronas)
11. Actividad de reflexión final
12. Actividad de evaluación del módulo (autoevaluación)
13. Bibliografía

En cuanto a la evaluación, se diseñó una propuesta combinada entre autoevaluación (al terminar cada módulo) y un proyecto final globalizador de los aprendizajes de cada módulo, que permitiera dotar de sentido a todo el conjunto de la experiencia de aprendizaje:

Imagen 5. Propuesta de evaluación del curso.



4.1. Proceso de creación y validación

El curso BE-IN para la formación de los maestros durante la formación inicial fue desarrollado dentro del consorcio siguiendo las siguientes fases del diseño instruccional, encaminadas a garantizar su solidez conceptual y estructural:

- Revisión del mapa de competencias clave
- Definición de los objetivos didácticos
- Definición del marco de B-L
- Diseño de las actividades de formación (I)
- 1.ª revisión de las actividades de formación
- Diseño de las actividades de formación (II)
- 2.ª revisión de las actividades de formación
- Definición de la estrategia de evaluación
- Selección de los materiales existentes
- Definición de las necesidades de los nuevos recursos (seminarios web, historias de vida, viñetas, vídeos, textos, podcasts, etc.).
- Definición de herramientas de autoevaluación
- Disposición del entorno de aprendizaje y armonización del resultado
- Accesibilidad y opciones de gestión
- Validación con potenciales estudiantes

5. Reflexión final

Finalizamos este documento con una breve reflexión a modo de cierre, recogiendo las ideas principales que nos han acompañado a lo largo de esta reflexión. La llegada (masiva) de las personas inmigrantes y refugiadas al sistema educativo no genera necesariamente problemas nuevos en su esencia que la escuela del primer mundo no tuviera antes; sin embargo, sí que es cierto que supone una vuelta de tuerca más en la tensión a la que se enfrentan los sistemas educativos en su reto por materializar de forma provechosa y feliz el ideal de una escuela inclusiva en la que todos podamos acceder (accesibilidad) en las mejores condiciones, lo que Ghedin et al. (2018) definirían en términos de *accesso fruibile*, que salta de lo técnico a una visión mucho más rica y compleja de la inclusión, que permite a todos los niños y niñas avanzar en el sueño de una vida

florecente. Y decimos que se trata de una vuelta de tuerca porque los restos de la escuela inclusiva son los mismos (acoger, dar espacio, permitir el crecimiento en su más amplia acepción), pero su intensidad resulta aún más completa, precisamente por la impronta que deja en estos niños y niñas, de tan corta edad, unas experiencias personales y familiares tan duras, intensas y en ocasiones traumáticas como la huida, el exilio, la llegada a una cultura desconocida y a menudo fría, la itinerancia, la carestía.

En ese contexto, desde luego, los riesgos de guetización a los que apunta en general López Falcón (2011), cuando asimila el barrio gueto y la escuela gueto, son más evidentes aún. Y la espada de Damocles del fracaso escolar, que ya se documenta con un marcado sesgo social en Bonal et al. (2015), cae con mayor peso en una parte de nuestra sociedad, venida de lejos, que puede ser revictimizada ad infinitum en el contexto escolar si no intentamos atacar de raíz el problema. Sin duda, una de las claves para caminar en una dirección diferente es incidir en la formación docente (Carrasco et al., 2012); y es ahí donde tiene su contexto el proyecto que nos ocupa, que perseguía diseñar la formación que acabamos de describir: un curso semipresencial que pueda complementar la formación inicial de los maestros con una mirada de educación inclusiva especialmente sensible a la realidad de los niños de entre 3 y 8 años que han vivido en primera persona o en sus familias situaciones de emigración o exilio. Partir de las necesidades identificadas por los agentes implicados (Simoniukštytė et al., 2021) y enlazarlas de forma operativa con el acervo conceptual y pedagógico de la inclusión ha permitido generar un itinerario que parte de la educación inclusiva y la perspectiva intercultural para adentrarse en los aspectos más concretos que necesitarán movilizar los futuros maestros y maestras en su intervención educativa: establecer alianzas con las familias, planificar experiencias de aprendizaje inclusivas desde el punto de vista didáctico, procurar el bienestar de los niños y niñas en el aula, proporcionarles espacios inclusivos y usar las tecnologías a su disposición del modo más seguro y provechoso posible. Diseñado y validado el curso, quedará para el futuro monitorear su funcionamiento a efectos de mejora, al servicio de una educación más inclusiva también para el alumnado inmigrante y refugiado.

Bibliografía

- Bayona, J. & Domingo, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives demogràfiques*, 11, 1-4.
- Bonal, X. Castejón, A., Zancajo, A. & Castel, J. L. (2015). *Dossier de premsa. Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S., Pamies, J. & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Donoso-Vázquez, T. & Rajadell-Puigròs (2017). Catalunya, un poble d'acollida. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, XV(1), 337-350.
- Generalitat de Catalunya (2017). DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Barcelona, Departament d'Ensenyament. Downloaded at: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Ghedini, E., Aquario, D., Boggino, N., Pais, I., y Boggino, P. (2018). *Accessibilità e universi possibili*. Aracne.
- López Falcón, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documentos d'anàlisi geogràfica*, 57(3), 551-562.
- Observatorio de la infancia (2007). *La infancia en cifras (2)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España. Downloaded at: <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/documentos/laInfanciaCifras2.pdf>.
- OECD (2018), *Development Co-operation Report 2018: Joining Forces to Leave No One Behind*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dcr-2018-en>.

- Sánchez Hugalde, A. (2009). La segregació escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Avuació*, 13. 55-76.
- Simó, N. (2011). L'acollida de l'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Simoniukštytė, A., Chockevičiūtė V. and Radzevičiūtė R. (2021). *Focus Group Research Report*. Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. https://www.beinproject.eu/wordpress/?page_id=1500
- STC (2019), Barómetro de la infancia. *Infancia en movimiento*, Madrid, Save the Children. Downloaded at: <https://www.savethechildren.es/barometro-infancia/infancia-migrante>.

Educación inclusiva y trabajo colaborativo entre docentes: una aproximación desde una pedagogía crítico-constructivista

PATRICIA CANCEC-MURILLO¹, RODRIGO SANHUEZA-MENDOZA², DOMINGO BAZÁN-CAMPOS³

Resumen: En este artículo, en primer lugar, se aborda los aspectos legales y de contexto de la atención a la diversidad en las aulas chilenas para entender el desafío del trabajo colaborativo y de la co-docencia entre profesores. Se revisa, en segundo lugar, las nociones de trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista, proponiendo una mirada compleja y social del fenómeno de *trabajar juntos* al interior de la escuela, lo que supone un problema político no menor asociado a la formación y desempeño de los educadores y especialistas en inclusión. Paralelamente, se revisa distintos abordajes empíricos sobre el trabajo colaborativo y la co-docencia, lo que permite precisar de mejor modo los aportes de los estudios previos. En un tercer momento, se expone tres estrategias y propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia, en el marco de proyectos de integración y educación inclusiva que hacen posible alentar la hipótesis de que la experiencia del *trabajar juntos* entre docentes y otros profesionales mejora las posibilidades de construir una cultura inclusiva.

Palabras claves: *educación inclusiva, trabajo colaborativo, codocencia, pedagogía crítico-constructivista*

Inclusive education and collaborative work between teachers: an approach from a critical-constructivist pedagogy

Abstract: In this article, firstly, the legal and contextual aspects of attention to diversity in Chilean classrooms are addressed to understand the challenge of collaborative work and co-teaching among teachers. Secondly, the notions of collaborative work and co-teaching are reviewed from a critical-constructivist approach, proposing a complex and social view of the phenomenon of working together within the school, which supposes a political problem that is no less associated with the training and performance of educators and inclusion specialists. At the same time, different empirical approaches on collaborative work and co-teaching are reviewed, which allows to better specify the contributions of previous studies. In a third moment, three strategies and proposals for collaborative work and co-teaching are exposed, within the framework of integration projects and inclusive education that make it possible to encourage the hypothesis that the experience of working together between teachers and other professionals improves the opportunities to build an inclusive culture.

Keywords: *inclusive education, collaborative work, co-teaching, critical-constructivist pedagogy*

¹ Profesora de Ed. Básica y Licenciada en Educación (PUC). Magíster en Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje (PUC). Coordinadora Pedagógica Escuela San José de Recoleta, Santiago de Chile. Académico de la Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile. pacamu@gmail.com

² Educador Diferencial (UCSH), Magíster en Educación (UMCE) y Doctor en Educación (UAHC). Académico e Investigador de la Universidad de las Américas, Chile. rsanhueza@udla.cl

³ Pedagogo y Licenciado en Educación (PUC), Diplomado en Ciencias Sociales (ILADES) y Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (UNAB). Miembro de CESPE-Chile. Académico de la Universidad Andrés Bello (UNAB, Chile). domingobazancampos@gmail.com

1. Propósitos y enmarcamiento epistémico-teórico

Pensar los temas educativos desde un enfoque crítico-constructivista (Barreto, 2006; Bazán, 2008; Hernández, 2006; González, 2012; Vygotsky, 1993) representa siempre una oportunidad para mirar e interrogar una realidad educativa o social que parece fija, inmutable u objetiva. Este enfoque representa, de hecho, una oportunidad altamente necesaria para tensionar el discurso oficial y movilizar conceptos y prácticas educativas resignificadas ahora desde nuevas categorías pedagógicas, tales como la búsqueda de autonomía, la existencia de valores sociales situados o las pretensiones de emancipación de las personas.

Lo anterior también cabe para los desafíos de construcción de una escuela inclusiva, esto es, para otorgar un sentido emancipador y transformador a la actitud inclusiva que se desea promover, también para el despliegue de prácticas inclusivas y en la edificación de una cultura escolar con sello inclusivo (Bazán, 2019a). En cada uno de estos desafíos -a la manera de un verdadero cambio de paradigma- es posible sostener que *la educación inclusiva ha de ser crítico-constructivista o, finalmente, no será inclusiva*.

En este contexto, a un nivel macrosocial, todavía prevalece en la experiencia chilena el conservadurismo educativo impuesto en dictadura (1973-1990) y un conjunto de políticas socioeducativas gestadas en democracia más preocupadas de afianzar el modelo económico que de transformar la cultura local (Bazán, 2008, 2011).

Al interior de esta tensión, una de las variables más valoradas en la construcción de una escuela inclusiva es el desafío de potenciar el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales que protagonizan la labor educativa e inclusiva (Cancec-Murillo, 2022). Esta iniciativa se ha plasmado -al menos en Chile- en distintos cuerpos legales, en un número creciente de estudios empíricos y, sobre todo, en la presencia explícita de la idea de la codocencia y el trabajo colaborativo en programas de formación docente, tanto inicial como continua. Sin embargo, esta es una tesis central del presente artículo, un sistema educativo y una formación docente históricamente no críticos y parcialmente constructivistas, difícilmente van a promover prácticas educativas e inclusivas de carácter crítico-constructivista (Bazán, 2008; Pinto y Osorio, 2014; Ruz, 2006).

De este modo, se revisa, en primer lugar, algunos aspectos legales y de contexto de la atención a la diversidad en las aulas chilenas; lo que permite -siempre en un plano normativo- comprender la relevancia del desafío de trabajo colaborativo y de la co-docencia entre profesores.

En un segundo momento, se aborda las nociones de trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista, proponiendo una mirada compleja y social del fenómeno de *trabajar juntos* al interior de la escuela, lo que supone un problema político no menor asociado a la formación y desempeño de los educadores y especialistas en inclusión (Bazán, 2019a; Manghi, et. al. 2012). También se mapea distintos abordajes empíricos sobre el trabajo colaborativo y la co-docencia, especialmente en Chile, lo que permite precisar de mejor modo los aportes de los estudios previos.

En un tercer momento, se recoge tres estrategias y/o propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia, en el marco de proyectos de integración y educación inclusiva que hacen posible alentar la hipótesis de que la experiencia del *trabajar juntos* entre docentes y otros profesionales mejora las posibilidades de construir una cultura inclusiva (Cancec-Murillo, 2022).

2. Aspectos normativos y de contexto de la atención a la diversidad y la inclusión

2.1. Inclusión y atención a la diversidad como preocupación del Estado chileno

América Latina -incluyendo a Chile- ha sido comprendida siempre como un continente conformado por muchas sociedades desiguales. Dicha desigualdad se manifiesta en distintas formas

de exclusión social caracterizadas por la falta de participación de importantes sectores de la población en cuanto al acceso y uso de diversos derechos y deberes propios de la vida social, política, económica y cultural (CEPAL, 2019). Para muchas personas, esta exclusión representa un problema ético y político que apela a una solución que pasa por mejorar la educación que viven los niños, niñas y jóvenes de un país (Rivero, 2005; Sotelsek, 2007).

Se trata de formas de exclusión asociadas a la clase social de la persona, a su orientación sexual, etnia, localización geográfica y, en especial, a sus capacidades intelectuales y físicas para aprender y desarrollarse (Rizo López, 2006). Ante este fenómeno social ha habido variados esfuerzos que buscan que los niños, niñas y jóvenes estén dentro de la escuela, haciendo frente “a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006, p. 5).

En el caso chileno, desde los años 60 hasta fines de los 80, “se consolida la existencia de las escuelas especiales, como la exclusiva respuesta educativa a la discapacidad” (Ramos, 2013, p.39). Se asiste, entonces, a la emergencia de un complejo dispositivo que operacionaliza la educación inclusiva a través de normativas y recursos de gestión que regulan hegemónicamente la modalidad de atención. Esta opción de la Educación Especial vino a retardar la tarea de integración en las escuelas regulares, configurando una suerte de “inclusión excluyente” (Bazán, 2019a); ello, pues, las personas diferentes -consignadas como discapacitadas- eran atendidas en una educación diferente a la del resto del sistema educativo (Godoy, Meza y Salazar, 2004). De este modo, se crearon tempranamente planes y programas específicos para cada discapacidad, coexistiendo las aspiraciones de integración educacional con un currículum específico para las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y de la comunicación) (Bazán, 2019a). Esta tendencia, en Chile, vino a decaer recién a mediados de los años 90, momento en que se retoma con más fuerza la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares (Ramos 2013; Sanhueza 2016).

En este contexto, en 1990, se publica el Decreto de Educación N.º 490, cuyo propósito central fue fijar normas para poner en ejecución los primeros programas de integración escolar, incluyendo una subvención especial por alumno integrado como incentivo para sostener esta política pública chilena. Posteriormente, en 1994, se promulga la Ley 19.284 (hoy, 20.422), que consigna al Estado chileno la responsabilidad de fijar normas que favorezcan la integración social de personas en situación de discapacidad en el sistema educativo.

Cuatro años después, se dicta el Decreto N.º 1, orientado a hacer posible la instalación de los Programas de Integración Escolar (PIE), concebidos como la estrategia mediante la cual se obtienen los recursos humanos y materiales necesarios para dar respuestas educativas pertinentes a niños, niñas o jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1998), en relación con la existencia de discapacidad o de trastornos específicos del lenguaje en la educación regular (Bazán, 2019a).

El camino hacia la integración -hoy, inclusión- se va transformando, de uno u otro modo, en una modalidad que contiene escuelas que implementan grupos de alumnos diferenciales o integrados, alternando entre aulas regulares y aulas de recursos, apuntando esencialmente a NEE de carácter leve o transitorias. Se excluye, aquí, a personas con necesidades permanentes que debían continuar asistiendo a escuelas especiales, con planes y programas específicos (Marfán, 2013).

A fines de la primera década del siglo XXI, se promulga en Chile la Ley 20.201, cuerpo legal que modificó la Ley de Subvenciones de 1998 (2007), haciendo posible enmendar errores generados por la modalidad PIE, como la necesidad de crear controles más rigurosos de carácter financiero, diferenciando entre un PIE que cubría NEE transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta opción vino a implicar la existencia de un nuevo reglamento para los PIE (2009). Así, el Decreto Supremo N.º 170 (DS N.º 170/09) permite definir las formas de realizar los procesos de evaluación y diagnóstico de las personas en situación de NEET o NEEP, junto con establecer orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados (Marfán, 2013).

En general, el Decreto 170 trajo consigo cambios relevantes en la educación en tanto explícita y releva la necesidad de integrar a las personas con dificultades de aprendizaje en el aula, gatillando que la profesora de educación básica y la educadora diferencial empiecen a trabajar en conjunto para diseñar las adecuaciones curriculares requeridas y a operacionalizar los métodos de enseñanza que se aplicarán en el aula común, en relación a niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas o colegios.

Pese a esta aportación, el Decreto 170 ha sido cuestionado, entre otros motivos, por poseer una mirada médico de la atención a la diversidad, tensionando a las autoridades ministeriales a proponer una nueva normativa, el Decreto 83 (2015), que busca responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes sobre la base de la autonomía de las escuelas, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las personas atendidas en el sistema escolar (Peña, 2013).

Estos criterios -fruto de los aprendizajes de profesores, de las escuelas y del propio MINEDUC- se orientan a asegurar la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar su desarrollo y sus aprendizajes, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad. El Decreto 83 enfatiza, en consecuencia, directrices de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica, aportando una mejor definición de la Educación Especial o Diferencial, permitiendo ahora el reconocimiento del concepto de NEE desde un modelo educativo (no médico), proponiendo finalmente estrategias de inclusión más constructivistas y situadas, como son la diversificación curricular y el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) (Véliz et al., 2020).

Sin perjuicio de lo anterior, se acepta que la implementación de estrategias de trabajo colaborativo en nuestro país ha sido impulsada por el Decreto 170 (2009), abriendo un interesante camino investigativo y de mejoramiento de las prácticas inclusivas en las escuelas chilenas (Urbina et al., 2017).

En la actualidad, de hecho, se reconoce que la forma más común de comprender el trabajo colaborativo es la co-enseñanza, existiendo distintas acepciones de esta modalidad de *trabajo conjunto* (Arriagada-Hernández et al., 2021):

Tabla 1. Tipos de co-enseñanza

| Co-enseñanza | Descripción |
|---------------------------------------|--|
| Co-enseñanza de observación | El profesor dirige la totalidad de la clase, mientras el otro recoge información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular. |
| Co-enseñanza alternativa | Un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro docente trabaja con la clase completa. |
| Co-enseñanza de apoyo | Un profesor toma el rol de conducir la clase, mientras el otro se rota entre los estudiantes, aportando apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. |
| Co-enseñanza en grupos simultáneos | Los educadores dividen la clase en dos grupos, a los cuales enseñan en forma paralela. |
| Co-enseñanza en equipo | Los educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles al conducir y apoyar la clase. |
| Co-enseñanza en estaciones, | Los educadores dividen el material y los estudiantes en estaciones que funcionan en forma simultánea; durante la clase los estudiantes rotan entre las estaciones (una de las estaciones puede trabajar sin profesor). |
| Co-enseñanza complementaria | Un profesor realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor. |
| Co-enseñanza de rotación entre grupos | Los educadores trabajan con grupos diferentes de estudiantes, los docentes se rotan entre grupos y uno de los grupos trabaja sin presencia continua del profesor. |

Nota. Arriagada-Hernández et al. (2021).

Siempre en relación con el fomento de la inclusión en Chile, en 2015, se aprueba la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), fruto de distintas demandas sociales y políticas de la época. Este cuerpo normativo se caracteriza por hacer posible la entrega de mejores condiciones para que los niños y niñas, jóvenes y adultos que asisten a colegios públicos puedan recibir una educación de calidad, eliminando el lucro en la educación pública y minimizando los sesgos de la selección en el ingreso a las escuelas, iniciativa que comienza a regir de forma gradual, en la línea política de hacer de la educación un derecho. En términos más jurídicos, según Descalzi y Torres (s/f), los cambios que esta Ley propone se expresan en modificaciones a las normas establecidas en tres materias fundamentales: (a) las que regulan aspectos tales como el cambio de estado civil de los padres y apoderados, el establecimiento de requisitos mayores a los fijados en la ley para continuar en un establecimiento educacional y la repitencia; (b) la obligatoriedad de apoyar a los alumnos y alumnas en su proceso educativo; (c) y la normativa a la que debe atenerse el proceso de admisión a los establecimientos educacionales.

Como puede notarse, Chile cuenta con un cuerpo integrado de normativas orientadas a la eliminación de la exclusión social, especialmente en el acceso y permanencia a la educación de personas con NEE. Esto representa un logro relevante en el plano jurídico y de la política pública, sin embargo, dada la magnitud y complejidad de la tarea inclusiva, aún no sabemos si se ha logrado afectar la cultura escolar y la forma de pensar de sus distintos actores (Ocampo, 2016), especialmente en lo relativo a los modos de gestionar el proceso de inclusión y el desarrollo de un trabajo colaborativo con los profesionales implicados.

2.2. El trabajo colaborativo y la co-docencia como propuesta pedagógica y de política pública

En Chile, el Ministerio de Educación, respecto a la relación entre el docente regular y el especialista, indica de forma oficial que esta relación debe darse con una metodología de trabajo colaborativo y de co-docencia. Para esto, los docentes especialistas tendrán tiempo semanal para desarrollar un trabajo colaborativo con los profesores de aula regular. Así, el trabajo colaborativo debe darse en la planificación, evaluación y seguimiento del programa, siendo relevante que el especialista debe llevar un registro de planificación y evaluación de actividades en las que se consideran reuniones con los profesores de aula (Ávila, 2018).

De este modo, el Ministerio de Educación declara que el trabajo colaborativo, en líneas generales, se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos.

Para algunos autores (Gallego, 2002; Gutiérrez, 2020), resulta clave que, en los grupos colaborativos de trabajo para la atención a la diversidad, no se planteen jerarquías ni diferencias, sino que se posibilite abordar en conjunto las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad. En consecuencia, el trabajo colaborativo, entre diversos actores de la comunidad educativa, constituye un aspecto importante para crear escuelas inclusivas, siendo una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los y las estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Por otro lado, para Rodríguez y Ossa (2014), según los distintos cuerpos normativos explicitados previamente, la co-enseñanza constituye una estrategia fundamental, reconocida a nivel internacional por favorecer el aumento de la eficacia de las escuelas. Ello, pues, se trata de una estrategia orientada a cambiar las prácticas entre docentes y potenciar los aprendizajes de los estudiantes con N.E.E individuales o comunes de un grupo curso, a partir de la instalación de un trabajo mancomunado y eficaz, que conjuga las diferentes miradas y experticias de cada profesional participante (Rodríguez y Ossa, 2014).

Esto debe entenderse en función de la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), según las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), conside-

rando elementos esenciales de la co-enseñanza, tales como: (a) coordinar los objetivos para mejorar los aprendizajes y la articulación de la participación, de los estudiantes, familia y el equipo PIE; (b) compartir ideas respecto a la experticia del área de conocimiento de cada profesional; (c) demostrar paridad entre el equipo de aula respecto a la validación del trabajo en conjunto; y, (d) distribuir funciones específicas de liderazgo y responsabilidad de forma homogénea.

Según Rodríguez (2014), en la tarea de co-enseñanza se recogen también las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación, vinculadas explícitamente al quehacer pedagógico de los docentes en su práctica, elementos de la co-docencia que son necesarios para llevar a cabo la aplicación de esta estrategia: (a) funciones para realizar antes, durante y después de la clase; (b) determinar la dinámica de la clase y roles a desempeñar; (c) elección de los recursos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes con NEE; (d) determinar quién proporciona información a la familia responsable; y, (e) organizar la forma de compartir habilidades entre cada docente.

De este modo, la co-enseñanza -tal como se la concibe hoy- convoca a los profesionales a compartir sus experiencias y articular sus saberes pedagógicos previos (sus conocimientos y habilidades), con vistas a crear ambientes en los que la enseñanza sea, a la vez, rigurosa y flexible (Rodríguez y Ossa, 2014). También, la co-enseñanza debe estar basada en estándares de calidad y demostrar alta adaptación y pertinencia a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Rodríguez, 2014). Por ello, la co-enseñanza se concibe como una estrategia que exige competencias personales y profesionales para interactuar con otros docentes, intercambiando conocimientos, estrategias o técnicas de trabajo, en procura de facilitar la construcción de nuevos aprendizajes, según las necesidades que emergen en el aula y en correlación con las diferencias propias de los educandos (Rodríguez y Ossa, 2014).

Si lo pensamos en términos de co-docencia, ésta puede definirse como la interacción de dos o más personas que están de acuerdo en (a) coordinar su trabajo para lograr metas comunes; (b) compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-docencia cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria; y (c) demostrar paridad (cuando los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas).

Como ya se ha señalado, existen diferentes modelos de trabajo de co-enseñanza (Gutiérrez, 2020; Rodríguez, 2014), en donde cada uno de ellos puede presentar fortalezas para el aprendizaje de los y las estudiantes, siempre y cuando se consideren las necesidades de éstos, los estilos de los y las docentes, los objetivos de aprendizajes esperados y las condiciones concretas de la sala de clases o espacio de enseñanza. Estos modelos se pueden agrupar en la siguiente trilogía (Gutiérrez, 2020; Rodríguez, 2014):

Tabla 2. Trilogía de modelos de co-enseñanza

| Modelos de Co enseñanza | Características |
|--|--|
| Uno enseña, uno observa | Este tipo de co-enseñanza hace posible que uno de los docentes realice una observación detallada de las necesidades de los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje, mientras el otro está a cargo de liderar y conducir la clase. |
| Uno enseña y el otro circula o atiende necesidades | Un profesor mantiene la responsabilidad primordial de la enseñanza, mientras que el otro profesional (docentes o participantes; profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circula a través de la sala de clases, proporcionando asistencia discreta o apoyo a los estudiantes según sea necesario. |
| Enseñanza paralela | En la enseñanza paralela, los profesores dividen al grupo curso en dos y enseñan a la vez una misma información. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los y las docentes que están aprendiendo a trabajar juntos, en co-enseñanza. |

Nota. Adaptado de Rodríguez (2014) y Gutiérrez (2020).

Estas versiones de co-enseñanza, así como los lineamientos pedagógicos sobre trabajo colaborativo, constituyen un avance muy relevante para el desarrollo de procesos inclusivos en el aula

y la escuela, tanto por las fortalezas teóricas con que se presentan como por las prescripciones legales con que se han fomentado en Chile. Empero, como se verá en la sección siguiente, la escuela chilena parece estar más cerca de un proceso de innovación recién iniciado que de uno genuinamente aquilatado en la praxis educativa.

3. Trabajo colaborativo y co-docencia desde un enfoque crítico-constructivista

En términos amplios, el *trabajo conjunto entre docentes* ha sido abordado a partir del uso de varios conceptos (Rodríguez, 2014). Según esta autora, existen tres grandes categorías de conceptos:

- Los *modelos de consulta* (corresponde al asesoramiento que hace un experto a un consultado en el marco de una relación jerárquica).
- Los *modelos colaborativos* (donde los apoyos son entregados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado).
- La *co-enseñanza* (también llamada modelo colaborativo o de equipo).

Se desprende de esta tipología la exigencia de mayor profundidad teórica al momento de analizar la praxis de la co-docencia, así como la necesidad de procurar esfuerzos para la modificación práctica del contexto escolar. En efecto, de acuerdo con esto, el trabajo colaborativo y de codocencia constituye una prerrogativa relevante de las actuales políticas educativas, empero, no está exento de las complejidades y contradicciones que vive todo saber social y pedagógico en términos de una cierta polisemia y de una natural pluralidad de enfoques que definen esta práctica educativa: desde *la noción del apoyo* a *la noción del trabajo en equipo* (Gutiérrez, 2020).

Por ello, es relevante enmarcar las preocupaciones de este artículo en un enfoque que connote las dimensiones éticas, sociales y políticas del *trabajar juntos*. Así, siguiendo los planteamientos de algunos autores (Bazán et al., 2019), una lectura de la realidad social y educativa denominada crítico-constructivista permite reconocer en la educación inclusiva los siguientes elementos:

a) la *intersubjetividad*, como elemento relacional y propio de lo humano, en el develamiento y valoración de las condiciones de reciprocidad y coexistencia que son inherentes a lo educativo (y a la diversidad); b) el *diálogo*, como elemento constitutivo de lo social y de lo educativo en tanto crea realidad social y configura el encuentro de dos logos que pueden y desean vivir juntos bajo reglas de entendimiento, expresión y comunicación; c) el *saber situado*, como elemento socio-epistémico del saber que se construye en el acto educativo, connotando una limitación/condicionante real a éste en tanto contexto social, cultural e histórico particular de lo educativo (y de la diversidad), fuera del cual nada es posible como experiencia fructífera de formación humana; d) y la *emancipación*, como elemento ético y político de lo educativo (y de la diversidad) que define y tensiona las prácticas sociales y educativas orientándolas por un interés de cuestionamiento de las relaciones humanas y de las formas de opresión que impone la sociedad presente, haciendo de la liberación de las personas y su autonomía el sentido mayor de educar (y de vivir las diferencias) (p. 58).

Lo anterior pone de relieve que el trabajo colaborativo y de codocencia no puede ser concebido sólo como una actividad de apoyo de carácter instrumental entre docentes, al contrario, representa un desafío pedagógico mayor en relación con la construcción de unas prácticas educativas e inclusivas genuinas y de cuestionamiento permanente a la cultura escolar dominante, cultura que es reconocidamente opresora y normalizadora (Bazán, Sanhueza y Cayul, 2020). Del mismo modo, puesta la escuela en un escenario social mayor, también es menester señalar que la cultura escolar dominante es tributaria de una sociedad que ha perdido los vínculos y las formas de relación de orden solidarias y valóricas (Alarcón, 2013; Bauman, 2003; Freire, 2008; Naranjo, 2014).

De acuerdo con este enfoque, en consecuencia, pensar el trabajo colaborativo y la codocencia implica indagar en los aspectos socioculturales y psicosociales en que ocurre y se valora el

trabajar juntos. A propósito de esto, se presentan a continuación evidencias -a nivel nacional e internacional- que reportan diversos resultados en torno al trabajo colaborativo.

En efecto, un estudio realizado con profesores de escuelas básicas del sur de Chile (Rodríguez y Ossa, 2014), detectó algunos grados de colaboración entre los docentes, sin embargo, también se apreció la existencia de concepciones antagónicas entre las modalidades de educación regular y educación especial, desde la percepción de los participantes. Rodríguez y Ossa (2014) interpretan que el trabajo colaborativo se ve mermado por la baja cohesión social que existe en la cultura y la organización escolar.

Otro estudio, también en el sur de Chile, en Temuco (Agüero et al., 2019), apuntó a describir el trabajo colaborativo de profesores de enseñanza básica y educadores especiales, identificando facilitadores y obstaculizadores en dicho proceso. De acuerdo con estos hallazgos, a partir del trabajo colaborativo implementado se ha logrado potenciar los aprendizajes de los educandos y el fortalecimiento de las duplas de trabajo, debido a la existencia de horas asignadas y de un espacio *ad hoc* para esa labor. Sin embargo, no se logra involucrar al resto de los profesores, dando cuenta, según Agüero et al. (2019), de una co-docencia limitada en función de un contexto organizacional que no fomenta la relación entre pares en tanto no evalúa el trabajo colaborativo ni ofrece una estrategia integral de trabajo conjunto a nivel de la escuela.

En esta misma línea argumentativa, un estudio reciente -en la sureña Región del Bío-Bío- se abocó específicamente al tema de la gestión del tiempo para propósitos de trabajo colaborativo e inclusión (Sagredo, Bizama y Careaga, 2019). En este estudio se refuerza la idea de que esta es una variable de alta incidencia en el contexto organizacional con relación a la existencia de trabajo colaborativo e inclusivo. Estos autores concluyen que el tiempo para el trabajo colaborativo al interior del currículum no sólo es escaso (en términos objetivos) sino que es limitado y mal distribuido (según la subjetividad de los propios docentes), lo que afecta los procesos de planificación, ejecución y evaluación real de las acciones de trabajo colaborativo en las escuelas.

Toledo y Aparicio (2020) se suman a estos hallazgos, dando cuenta de un estudio que releva las dificultades fácticas de desarrollar co-planificación, co-instrucción y co-evaluación en algunas escuelas, acciones que se consideran ejes vertebradores para asegurar éxito en toda práctica de co-docencia. En un sentido positivo, Toledo y Aparicio (2020) connotan la necesidad de asociar el trabajo colaborativo docente con el desarrollo profesional docente, relevando adecuados procesos comunicacionales, dialógicos y reflexivos por parte de los profesionales de la educación, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Hace poco, los investigadores Monroy-Correa y García-Spelucín (2021) lograron establecer una correlación positiva aunque moderada entre el trabajo colaborativo y el desempeño docente, en una red de colegios de educación básica de Perú, mayor en la dimensión *Enseñanza y aprendizaje de los estudiantes*, menor en las dimensiones *Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad* y *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente*, evidenciando que lo colaborativo incide más en el aula que en el plano más amplio de la institución escolar.

Por otro lado, algunas aproximaciones empíricas al problema de *trabajar juntos* -en el plano nacional e internacional- dan cuenta de un cierto nivel de desconocimiento por parte de los educadores de las implicancias del trabajo colaborativo en la escuela (Deucaman y González, 2019; González, 2010). Este desconocimiento parece depender de la inexistencia de apoyos y capacitaciones que piden los docentes, pero también de un contexto escolar fuertemente fragmentado en sus saberes y actividades.

También se ha observado que la práctica del trabajo colaborativo puede mejorar sencillamente con la experiencia sostenida del trabajo colaborativo, esto es, en un proceso de innovación que reúne cuotas importantes de reflexividad situada y de condiciones propicias para el diálogo pedagógico, como propone el enfoque crítico-constructivista (Bazán et al., 2019), de ello da cuenta, por ejemplo, Ávila (2018). Otra forma de entender esto es reconocer que, cuando existen condiciones claras y potentes de liderazgo pedagógico al interior de la escuela y de los PIE, en orden a potenciar reflexividad y horizontalidad en las prácticas educativas, las posibilidades de mejora de los procesos inclusivos aumentan (Rivera Medina, 2020).

En suma, según la literatura revisada, sigue prevaleciendo en las escuelas una noción de apoyo entre profesionales, específicamente del educador especial hacia el docente de aula, relación en la que lamentablemente ambos profesionales están de acuerdo (Chávez et al., 2016), lo que incide fuertemente en una baja presencia de trabajo colaborativo (Belmares y García, 2017; Rodríguez, 2015).

4. Estrategias y propuestas de trabajo colaborativo y de co-docencia

4.1. El trabajo colaborativo y de co-docencia como problema pedagógico

Es sabido que el saber pedagógico -tanto en sus fuentes doctas como en el saber cotidiano de la vida en las aulas- no correlaciona directamente con los avances en materia normativa o de política pública, en tanto se confrontan racionalidades de distinto interés cognitivo (Bazán, 2011; Briones et al., 2002; Giroux, 2002; Gimeno Sacristán, 2007; Grundy, 1991; Osandón et al., 2018). En el caso del trabajo colaborativo y de co-docencia ocurre algo similar, esto es, la dificultad detectada para implementar una modalidad de trabajo en equipo en las escuelas es anterior y posterior a los respectivos cuerpos jurídicos que en Chile orientan su existencia (Bazán, 2008, 2019b). Esto hace pensar que la naturaleza y las exigencias del trabajo en equipo -fundamento esencial del trabajo colaborativo y de co-docencia- no logran penetrar una cultura escolar y societal dominantes, naturalmente no dispuestas al *trabajar juntos*.

En efecto, según Bazán (2008, 2019a) la sociedad moderna ha privilegiado procesos sociales basados en una racionalidad instrumental y funcionalista (positivismo) en la que los valores como la solidaridad o la preocupación por el bien común no son centrales (racionalidad valórica). En este contexto, la escuela, como institución centrada en la reproducción social y en la necesaria adaptación de los niños y niñas a la sociedad, muestra poca capacidad para revertir y transformar un orden social individualista y eficientista (Bazán, Sanhueza y Cayul, 2020).

El argentino Carlos Skliar va más allá, argumentando críticamente la existencia de una escuela y una educación especial que han hegemonizado y medicalizado el discurso de la diversidad y la inclusión, reduciendo al otro a un mero diferente a normalizar, pero que no han sido capaces de cambiar la mirada con la que se enfrenta a ese otro (Skliar, 1998, 2014; Skliar y Téllez, 2008). En este sentido, la inclusión (y la atención a la diversidad) constituyen un proceso transversal a todos los actores educativos, proceso que exige repensar profundamente los sentidos de educar y, especialmente, responder a las preguntas: *¿Por qué queremos vivir con ese otro? ¿Qué estoy dispuesto a hacer por ese otro?* Estas preguntas son éticas, en tanto suponen un fundamento valórico; pero también son políticas, en tanto exigen poder para modificar las condiciones adversas de la escuela y la sociedad para vivir juntos.

Es posible inferir, finalmente, que las posibilidades de trabajo en equipo en la escuela usualmente se han dado en un contexto social y cultural adverso, un contexto epistémico-social en la que la presencia de recursos humanos, técnicos y materiales, así como de políticas *ad hoc*, no parecen ser suficientes si no se modifica sustantivamente los sentidos ético-políticos de la inclusión (Alarcón y Bazán, 2019; Skliar, 1998).

En lo que sigue, se presentan distintas aportaciones teórico-prácticas que han asumido este desafío, es decir, la implementación del trabajo colaborativo y de co-docencia en la escuela, destacando más por los criterios y modalidades propuestas (racionalidad axiológica) que por sus resultados efectivos (racionalidad instrumental).

4.2. La metáfora del “viaje hacia la inclusión” (Themis)

Azorín y Ainscow (2018) plantean que la inclusión educativa puede ser concebida como un viaje de mejora en el que debe embarcarse la escuela y la sociedad toda. De este modo, resulta relevante que en este viaje participen todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad). Proponen, además, un nuevo instrumento

de revisión escolar, denominado *Themis*. Themis es una diosa griega vinculada con las nociones de *justicia social, derecho e igualdad*, con lo cual se quiere representar aspectos esenciales de una verdadera filosofía inclusiva en sus dimensiones éticas y políticas. Para estos autores, el camino inclusivo implica cambiar la realidad a partir de pequeños pasos, orientado a un cambio socio-educativo profundo, pero con más garantías de lograr resultados prácticos y reales. Aquí radica el aporte del Themis, inspirada en el *Index for Inclusion*, cuyo propósito básico es permitir la valoración del progreso de las escuelas hacia la inclusión, inclusión que debe ser entendida con respecto a contextos particulares, en tanto las barreras al aprendizaje y la participación de los educandos difieren de un lugar a otro.

De este modo, es importante la reflexión de los profesores en relación con los contextos en que se sitúan. De hecho, la estructura de Themis permite esto, relevando la comprensión de los recursos disponibles para incluir y atender a la diversidad en cada escuela (lo que supone alcanzar significados compartidos entre sus actores, así como identificar fortalezas y debilidades en el camino hacia la inclusión).

Themis está conformado por tres partes: una batería de 27 preguntas de reflexión; un cuestionario con 65 ítems y cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones sugeridas; y, una sección final abierta, para indicar aspectos positivos y negativos de la atención a la diversidad. Además, Themis posee indicadores heterogéneos, tales como: situación socioeconómica, diversidad cultural, política educativa, relación profesorado-alumnado, colaboración del profesorado, enlaces de la familia y el centro escolar, participación de la comunidad, redes de colaboración, planificación de la enseñanza, variedad metodológica, heterogeneidad y flexibilidad de los cursos, organización de espacios y tiempos, apoyos, evaluación y tránsito entre etapas educativas, entre otros.

El instrumento Themis ha sido empleado como una estrategia para analizar la práctica escolar, siguiendo estas fases:

Tabla 3. Fases del Método Themis

| Fase | Descripción |
|--------|---|
| Paso 1 | Debatir las preguntas de reflexión en grupos de discusión (formados por personal directivo y docente de las escuelas). Se invita a pensar sobre el sentido y significado de la inclusión que comparten las partes interesadas y resolver posibles contradicciones. |
| Paso 2 | Responder el cuestionario de forma individual. |
| Paso 3 | Analizar los datos, procurando detectar fortalezas y debilidades. Según Azorín y Ainscow (2018), en su pilotaje, las principales fortalezas se ubicaron en la dimensión procesos, mientras que las debilidades se encontraron en la dimensión contextos (con un escaso compromiso entre las escuelas y sus comunidades). |
| Paso 4 | Seleccionar las líneas de cambio para la puesta en marcha de proyectos de mejora (prioridades sobre las que se pretende avanzar). Según Azorín y Ainscow (2018), acorde a los resultados, las líneas de cambio elegidas versaron sobre: redes de apoyo entre escuelas; aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; bienvenida del alumnado; acción tutorial; atención a la diversidad; tránsito entre etapas; participación de la comunidad; convivencia en la escuela; y colaboración docente. |

Nota. Elaboración propia, basado en Azorín y Ainscow (2018).

Para Azorín y Ainscow (2018), la herramienta propuesta es útil en forma situada y en virtud de su capacidad para fomentar la reflexión de los docentes y sus directivos sobre los contextos, recursos y procesos que caracterizan su trabajo. En otras palabras, el camino a la inclusión debe basarse en el debate promovido en las escuelas y la autorreflexión.

4.3. La co-enseñanza como una forma de aprendizaje colaborativo y constructivista

Diversos autores han instalado y/o reforzado la idea de una práctica educativa adecuada para la existencia de una educación inclusiva, relevando la integración efectiva de las dimensiones curriculares, didácticas y evaluativas de la educación (Ávila, 2018; Rodríguez, 2014; Castro y Rodríguez, 2017). En este sentido, el problema del trabajo colaborativo y de co-docencia debe ser concebido como un problema pedagógico en sí mismo, más allá de los enfoques de trabajo conjunto existentes y de las debilidades detectadas en su implementación (Marfán, 2013).

Así, concebir la educación y el aprendizaje humano desde una perspectiva constructivista social (Barreto, 2006; González, 2012; Hernández, 2006; Vygotsky, 1993) probablemente venga a integrar y unificar el sentido de educar, en términos de que la relación entre las personas -ante un problema- se define como el encuentro de miradas diversas de la realidad, implicando la necesidad de negociar significados y de co-construir una versión de la realidad común basada en los saberes previos de los involucrados, en un proceso dialógico y participativo, situado en un contexto particular y concreto (Castro y Rodríguez, 2017).

Según esta lectura, el trabajo colaborativo -al igual que el aprendizaje de los educandos- es también una forma de aprendizaje constructivista para los profesores, especialistas y directivos de una escuela, aportando respuestas divergentes, situadas y legitimadas para los actores involucrados en la co-enseñanza.

Esta labor de *aprendizaje colaborativo* debe operar en los tres ámbitos educativos, esto es, en lo curricular (referido a los procesos de planificación y acceso al currículum entendido como los contenidos y opciones propias de un cierto saber dominante), en lo didáctico (referido a los procesos de enseñanza para lograr aprendizajes) y en lo evaluativo (referido a la comprensión efectiva de los aprendizajes logrados por los educandos para su mejoramiento).

El siguiente cuadro precisas las principales acciones de cada una de estas dimensiones:

Tabla 4. Ámbitos del aprendizaje colaborativo

| Dimensiones | Descripción |
|-------------------------------|---|
| Planificación de la enseñanza | <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos. |
| Didáctica del aula | <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Estrategias didácticas utilizadas. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos. |
| Evaluación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza. |

Nota. Rodríguez (2014).

Para Rodríguez (2014) la *planificación de la enseñanza* en aula común es el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza, de modo que el ejercicio de la co-planificación es el inicio de todo trabajo colaborativo. En efecto, aquí deben definirse adecuadamente los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo, junto con sus recursos y talentos personales, asegurando tiempos de trabajo estables (Ávila, 2018). Le corresponde al profesor de educación

regular ofrecer una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares; mientras que al profesor de educación especial le toca entregar una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con NEE. Rodríguez (2014) dice que es importante que “las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán” (p. 223), contando siempre con un libro de planificación de la co-enseñanza.

En lo referido a la *dimensión didáctica*, Rodríguez (2014) la sitúa en los momentos de instrucción en el aula regular, potenciando una enseñanza diversificada y respetuosa de los distintos modos de aprendizaje de los educandos. Aquí tiene sentido el uso del marco referencial del DUA para lograr esta diversificación, tal como ha sido promovido por el MINEDUC (2012).

La comunicación entre los docentes es clave (Ávila, 2018), debiendo cautelar “el uso discreto de signos para comunicarse durante la clase, señalando cuándo es tiempo de pasar, cuándo se debe dar más tiempo, cuándo un profesor necesita atender una emergencia y cuándo se requiere algún instrumento o apoyo” (Rodríguez, 2014, p. 223). En este contexto, la capacidad para resolver problemas emergentes es importante y anticipar para cada clase las metas y habilidades que se trabajarán (agenda).

Coherentemente con un enfoque constructivista en el aula, el tema de las normas de conducta exige alta concentración en su aplicación, siendo buena idea solicitar la ayuda de un asesor para observar la clase y entregar retroalimentación, con vistas al mejoramiento de las prácticas educativas desplegadas.

En la *dimensión evaluativa*, Rodríguez (2014) incluye tanto la evaluación curricular como la evaluación de las NEE, sumando las de la propia actividad de co-enseñanza. Se recomienda, en cualquier caso, la diversificación de técnicas y modalidades evaluativas, en concordancia con el logro de aprendizajes de carácter constructivista. Del mismo modo, es importante atender simultáneamente al proceso (incluyendo el esfuerzo realizado) y al producto, dando la oportunidad a los educandos de elegir algunas modalidades evaluativas, compartir rúbricas y abrirse a la posibilidad de conocer la corrección de las evaluaciones para mejorar la comprensión de sus propios aprendizajes.

Se trata, en suma, de unas prácticas evaluativas no de control ni de supervisión (Marfán, 2013), sino basadas en el diálogo, apuntando a la autorreflexión y comprensión por parte del educando de sus propios aprendizajes, tal como las ha orientado el español Santos Guerra (1993, 2005) y como las operacionaliza y promueve el DUA (Alba Pastor, 2012; Ginnerup, 2010).

4.4. Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente

Existe una línea de abordaje del trabajo colaborativo que sitúa esta práctica en un escenario mayor de análisis: el *desarrollo profesional docente*, entendida esta como “una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros” (CHILE, 2016), pero también como un camino más largo de construcción social y político de la identidad de los profesores en un proceso pendiente de profesionalización, acorde a parámetros de la modernidad y de la cientificidad (Ruffinelli, 2016).

En tal lógica, la comprensión de la labor educativa de los profesores se sitúa sobre un telón de fondo que contiene exigencias históricas y legislativas que definen su rol y, sobre todo, determinan altas y complejas exigencias de calidad. Estas exigencias son más duras aún si sumamos las tareas inclusivas al quehacer docente, terreno que, al parecer, la identidad del docente no ha podido aquilatar (Valdés y Monereo, 2012).

En cualquier caso, el desarrollo profesional docente -que incluye la formación inicial y la continua- tiene como gran desafío modificar las creencias implícitas de los profesores, lo que la vuelve un motor de cambio muy importante en las tareas inclusivas (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021). Por ello, el análisis y abordaje de los procesos de construcción y desempeño pro-

fesional docente representa una mirada relevante para potenciar el desarrollo de prácticas colaborativas, toda vez que se está hablando inequívocamente de “la necesidad de reforzar una competencia esencial para la docencia: la de reflexionar en y sobre sus prácticas” (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021, p. 51).

En efecto, de acuerdo con esta mirada, el trabajo colaborativo representa un factor clave del desarrollo profesional de los educadores, exigiendo entre los profesionales involucrados la presencia de estos elementos (CPEIP, 2019):

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Del mismo modo, según el CPEIP (2019) la importancia de promover trabajo colaborativo radica en los siguientes aspectos: (a) aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula; (b) genera cohesión y sinergia en el equipo docente; (c) incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa; y, (d) optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Siguiendo esta lógica de análisis, una de las modalidades de trabajo colaborativo que pueden desarrollar los profesionales de la educación es la denominada *Investigación-Acción*. Esta modalidad ha sido definida como una forma de investigación aplicada que genera saber pedagógico, desde un enfoque crítico de la realidad, aportando innovaciones y la capacidad de resolver problemas educativos de forma situada, dialógica y reflexiva (Elliot, 1993; Stenhouse, 1998).

La Investigación-Acción, se ha dicho, es “un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización” (Bazán, 2019b, p. 57). A lo largo de todo este proceso, los actores abordan reflexivamente temas de gestión curricular, de lo didáctico y lo evaluativo, pero también de dimensiones más cualitativas de lo educativo, tales como la convivencia escolar, la formación ciudadana, el desarrollo emocional de los educandos o los aspectos esencialmente ligados a la inclusión social (necesidades educativas especiales, migración, interculturalidad, entre otros). Lo más relevante aquí es que se pueden fortalecer las habilidades de grupo, mediante un trabajo de equipo, tanto en la formación inicial (Pincheira y Otondo, 2016) como en la continua (Basualto, Durán y Miranda, 2016).

Si bien la experiencia de la Investigación-Acción no es nueva (se la conoce desde los años sesenta), es más reciente su valoración como una herramienta de potenciación de la cultura inclusiva en la escuela (Bazán, 2019b). En este sentido, según esta fuente, la práctica social y educativa de abordar un problema propio por parte de un grupo de profesionales, en una escuela concreta, va generando oportunidades de negociación de sentidos a partir del diálogo y la reflexión que implica la metodología de la Investigación-Acción en sus distintos momentos. En este derrotero, los actores revisan sus propias creencias y deconstruyen los prejuicios y estereotipos asociados a la normalidad y las diferencias, al aprendizaje y el desarrollo humano, justamente aspectos que constituyen barreras para la inclusión y la participación plena de los miembros de la comunidad educativa.

Cabe señalar, finalmente, que, de acuerdo con Educación 2020 (2020), los equipos PIE cuentan con óptimas condiciones para liderar, en tiempos de pandemia, todo esfuerzo de profundización de las prácticas inclusivas en el camino de potenciar una cultura colaborativa para la valoración de la diversidad, pues, “el trabajo colaborativo con los equipos PIE es un elemento clave para el crecimiento profesional y el bienestar de toda la comunidad educativa, pues fomenta el desarrollo de una cultura escolar que valore la diversidad.” (p. 5).

5. Algunas reflexiones e interrogantes finales

Al cerrar este artículo, se refuerza la noción de que, efectivamente, el trabajo colaborativo y de co-docencia representan una herramienta de alto valor emancipador y transformador para sus protagonistas, especialmente cuando las decisiones de fundamentación y operacionalización emergen desde un enfoque crítico-constructivista; pero también para sus beneficiarios directos e indirectos: estudiantes y familias, en el desafiante camino de la inclusión educativa en una sociedad escasamente inclusiva.

Esta afirmación genérica también se ajusta a la experiencia chilena en relación a la capacidad que muestra este país para responder -en lo teórico y lo legal- a los nuevos desafíos inclusivos. En efecto, se puede apreciar un interesante derrotero de creación de decretos y normativas que connotan el respeto a las diferencias y la instalación de ciertas prácticas educativas y de gestión de tono inclusivo. Del mismo modo, se aprecia un volumen interesante de publicaciones académicas que dan cuenta de un abordaje científico y educativo preocupado de acoger las nuevas conceptualizaciones y orientaciones teóricas sobre el problema de *vivir juntos* en y para la inclusión.

Empero, no parece suficiente lo que se ha logrado, pues, la profundidad de lo realizado y el impacto real en la cultura escolar y social no logran satisfacer las altas demandas derivadas de enfoques crítico-sociales de la educación. Es decir, al parecer, aún no ha sido posible traspasar el plano normativo de la experiencia de trabajo colaborativo y de co-docencia -como experiencias en y para la inclusión- para llegar a contar con una praxis educativa en que el diálogo, la reflexión, el aprendizaje situado y, sobre todo, el interés emancipador, representen los mejores indicadores de una cultura y unas prácticas genuinamente inclusivas.

En otras palabras, aunque ya sabemos que la existencia de prácticas educativas colaborativas y de co-docencia (promovidas legal y conceptualmente) son requeridas para asegurar el acceso de los educandos al conocimiento, poco de ello ocurre; aunque tenemos claro racional y académicamente que la experiencia humana de *vivir juntos* requiere dialogar y reflexionar, poco de ello ocurre.

Con todo, se acepta aquí que “problemas complejos, requieren soluciones complejas”, lo que se puede expresar -desde un enfoque hermenéutico-crítico y complejizador- en los distintos abordajes de la educación inclusiva que se observan, hoy por hoy, yendo desde las normativas y políticas públicas de un país hasta las distintas experiencias innovadoras que las escuelas particulares realizan; yendo de experiencias investigativas a la creación de programas de formación inicial o continua de los docentes; yendo de experiencias internacionales al reconocimiento de los aprendizajes locales en esta materia.

En este sentido, todo intento de indagación y de intervención orientado a develar y transformar estas barreras y tensiones de la vida en las aulas (y de la política pública), constituyen esfuerzos de la mayor necesidad y relevancia.

Referencias

- Agüero, F.; Barriga, N.; Elgueta, C.; Quezada, D. y Tapia, C.P. (2019). Trabajo colaborativo entre profesores de educación diferencial y educación básica en una escuela municipal. *Paideia*, N. ° 65 (81-107). <https://doi.org/10.29393/Pa65-12FATC50012>
- Alarcón, P. (2013). *Intimidación educativa coexistencial: el valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Santiago: UAHC.
- Alarcón, P. y Bazán, D. (2019). Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro? En: Bazán, D. (Comp.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. HomoSapiens.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: Navarro, J.; Fernández, M. T.;

- Soto, F.J. y Tortosa, F. (Coord.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Arriagada-Hernández, C; Jara-Tomekowiack, L. y Calzadilla-Pérez, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLVII, N° 1, pp. 175-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávila, P. (2018). *Potenciar el trabajo colaborativo de los equipos de aula, a través de la utilización de un diseño de aula que permita sistematizar la planificación, enseñanza y evaluación en el proceso de co-enseñanza*. Proyecto de Innovación Educativa. Facultad de Educación. Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Concepción: UDD. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2638/Documento.pdf?sequence>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiando a las escuelas en su camino hacia la inclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*.
- Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2016). *Una perspectiva situada de las prácticas co-docentes: La experiencia de una dupla en el marco de un Programa de Integración Escolar*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Bazán, D. (2008). La escuela aporreada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re) conocer y resolver. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Número 5, pp. 47-61. <https://doi.org/10.25074/07195532.5.489>
- Bazán, D. (2011). Educación Entre la ficción, la burla y la ignorancia. *Revista de la Academia*, N.º 16, primavera 2011, pp. 123-127. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2887>
- Bazán, D. (2019a) (Coord.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. Homosapiens.
- Bazán, D. (2019b). *Investigación-Acción y Educación Inclusiva. Propuesta de mejoramiento para potenciar la actitud inclusiva de los miembros de la comunidad educativa del Colegio Providencia*. Seminario de Grado Para optar al Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Proyectos Educativos. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales y Educación, UNAB.
- Bazán, D., Sanhueza, R. y Cayul, M.A. (2020). Escuela, certidumbre y servidumbre (“todo cuesta arriba” para la inclusión y la convivencia”). *Revista Rumbos TS*, (22), 9-24. Escuela Trabajo Social, UCEN. <https://doi.org/10.51188/rrts.num22.405>
- Bazán, D.; Sanhueza, S.; Valladares, M.A. y Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias (cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro). En: Bazán, D. (2019) (Coord.). *Escuela Inclusiva. Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Rosario: Ed. Homosapiens.
- Belmares, E.G. y García, Ma. de L.(2017). Una mirada a la práctica docente en el servicio de educación especial: ¿qué hay de la inclusión educativa? *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*. San Luis de Potosí, México.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Briones, L.; Fuentealba, R. y Noguera, M.I. (2002). La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas. *Persona y Sociedad*. ILADES. Pp. 50-63. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8939>
- Cancec-Murillo, P. (2022). *Trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en contextos de un programa de integración escolar*. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la

- Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Santiago de Chile.
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Estrategias pedagógicas para una Educación Inclusiva*. Santiago: UST-RIL Editores.
- Chávez, F.; Chávez, M.; Grandón, P.; Olea, D. y Zambrano, K. (2016). *Vivencias de equipos de aula bajo la estrategia de co-enseñanza*. Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.
- CHILE (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *Panorama Social de América Latina*. (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago de Chile. https://200.9.3.93/bitstream/handle/11362/44969/S1901133_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- CPEIP (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Santiago: MINEDUC.
- Descalzi, C. y Torres, M. (s/f). *Ley de Inclusión: Un desafío para la gestión educacional*. Informe N.º 7. Santiago: Fundación SEPEC – Fundación de Servicios Cooperativos. https://issuu.com/cedlechile/docs/serie_ley_de_inclusi_n_n_7
- Deucaman, R. y González, M.I. (2019). *Trabajo colaborativo entre docente de aula y docente PIE para el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de primer año básico de una escuela básica de la Comuna de Doñihue*. Tesis para optar al Título de Profesor de Educación Diferencial, Facultad de Pedagogía. Santiago: UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5193>
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M.L. (2021). *Escuelas inclusivas. Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. Santiago: OEI-Chile. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- EDUCACIÓN 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. Santiago: Educación 2020 – Fundación Mis Talentos. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones_documento4.pdf
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 83-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66891/008200330018.pdf?sequence=1>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el diseño universal*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social - Secretaría General de Política Social y Consumo - Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imserso).
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (1), pp. 21-33. <https://doi.org/10.25074/07195532.1.527>
- Godoy, P.; Meza, L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos. Presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- González, A. (2010). *El Trabajo Colaborativo entre Personal de Educación Especial y la Escuela Regular*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo. México: Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570151>
- González, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural -IDIE. Organización de

- Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4660>
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. V.5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, Vol.30, N° 122, México, pp. 38-77. <http://scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Manghi, D.; Julio, C.; Conejeros, Ma. L.; Donoso, E.; Murillo, M.L. y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Vol. 51, núm. 2, pp. 46-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965471>
- Manosalva, S. (2003). La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Número 2, pp. 159-172. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.525>
- Marfán, J. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Santiago: Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. MINEDUC: Santiago de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Monroy-Correa, G, y García-Spelucín, L. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación en el marco de buen desempeño docente: un estudio con profesores de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. Volumen 5, Número 6. P. 13-25. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1311
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Ocampo, A (2016). (Coord.). Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Vol.1. Santiago, Chile: CELEI.
- Osandón, L. et. al. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. Reflexiones en curso, N.º 20, Serie Cuestiones actuales y fundamentales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. IBE-UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5885/Estado%2C%20mercado%20y%20currículum%20escolar%20la%20experiencia%20chilena%20%281964-2018%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psico-perspectivas*. Vol. 12, N.º 2, pp. 93-103. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Pincheira, J. y Otondo, M. (2016). Habilidades de co-docencia en alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. REXE. Vol. 15 N.º 29, pp. 95-108. [doi:10.21703/rexe.201629951086](https://doi.org/10.21703/rexe.201629951086)
- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina. Vol. II. Lima: Derrama Magisterial. <http://www.comunidadvinculos.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pedagogi%CC%81a-Cri%CC%81tica.pdf>
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>

- Rivera Medina, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Vol. 59(2). pp. 27-44. P.U.C. de Valparaíso. DOI:10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055
- Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2, 2005. [10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055)
- Rizo López, A.E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 5, núm. 15. https://www.redalyc.org/pdf/305/Resumenes/Abstract_30517306018_2.pdf
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015, pp. 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2: 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez, Ma. C. (2015). *Equipos de Aula: estudio comparativo de las visiones de los docentes de aula y diferencial sobre el trabajo colaborativo*. Tesis para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación Mención Dificultades del Aprendizaje. Facultad de Educación. Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje. Santiago: PUC.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sagredo, E.; Bizama, M. y Careaga, M. (2019). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sanhueza Mendoza, R. (2016). *La escuela como no-espacio para el sordo. Sentidos que la comunidad sorda de una escuela especial otorga a la educación de estudiantes sordos* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4002>
- Santos Guerra, M.A. (1995). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, (5): 1. Pp. 69-80. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REE/article/download/47513/49551>
- Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. En Divito, M.I. (Comp.), *Debates actuales en educación especial*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Skliar, C. (2014). La orientación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y lo excede, cubre el arco de la vida entera. *EDUCAWEB*. Entrevista aparecida en: <https://www.educaweb.com/noticia/2014/02/24/entrevista-carlos-skliar-monografico-educacion-orientacion-inclusiva-8054/>
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sotelsek, D. (2007). Exclusión social y pobreza en América Latina. *Revista Española del Tercer Sector*, N°5, enero-abril de 2007.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Eds. Morata.
- Toledo, J. y Aparicio, C. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la Región del Biobío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 145-161. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2810>

- Urbina, C.; Basualto, P.; Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 2, pp. 355-374. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>
- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, N.º 2, pp. 193-208. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>
- Véliz, P.; Martínez, M.J.; Parra, H. y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 20, número 2, pp. 1-29. [10.15517/aie.v20i2.41709](https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709)
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Vol. 2. Madrid: Visor.

Perché è utile sostituire il concetto di inclusione con quello di accessibilità: riflessioni tra dati e teoria

LOREDANA LA VECCHIA¹

Abstract: The work is a reflection on the concept of “inclusion” and the need to make a change in pace to go beyond this in favour of “accessibility”. In fact, the concept of “inclusion” subsumes exclusion in the sense that inclusion refers to the idea of placing an entity in an existing category, from which it was evidently excluded. It is also noted that continuing to talk about inclusion denotes the achievement, for pedagogy, of that moment of normality in which conceptual theories and instruments can be considered consolidated. However, this is a contradiction to the idea of pedagogy as a “science under construction”, which identifies the weaknesses of the path taken for achieving educational equality while respecting diversity, thus able to recognize accessibility as the key to breaking down all kinds of barriers and ensuring the participation of all people in the enjoyment of all tangible and intangible assets.

Keywords: *Inclusion, accessibility, rights, education*

Why it is useful to replace the concept of accessibility with the concept of inclusion: reflections between data and theory

Abstract: Il lavoro è una riflessione sul concetto di “inclusione” e sulla necessità di effettuare un cambio di passo tale da superarlo, incentivando quello di “accessibilità”. Si constata infatti come insito nel concetto di “inclusione” sia sussunta l’esclusione: l’includere infatti rimanda all’idea di inserire un’entità in una categoria preesistente, da cui, evidentemente, essa era esclusa. Si osserva inoltre che continuare a parlare di inclusione denota il raggiungimento, per la pedagogia, di quel momento di normalità in cui le teorie e gli strumenti concettuali si considerano consolidati. A ciò, si contrappone l’idea di una pedagogia quale “scienza in costruzione”, capace di individuare le debolezze del percorso compiuto per il raggiungimento di un’eguaglianza educativa nel rispetto delle diversità, e pertanto in grado di riconoscere nell’accessibilità la chiave per abbattere ogni tipo di frontiera e garantire la partecipazione di tutte le persone al godimento di ogni bene, materiale e immateriale.

Parole chiave: *inclusione, accessibilità, diritti, educazione*

¹ Università degli Studi di Ferrara

Inclusione e problemi aperti

Nell'ambito degli studi pedagogici dedicati alla disabilità, il concetto più consolidato indubbiamente è quello di "inclusione". Esso, in estrema sintesi, rimanda all'idea di un sistema educativo capace sia di accogliere una grande espressione di diversità sia di ristrutturare i propri processi di formazione in ragione di quelle diversità. Si tratta, altrimenti detto, di un'educazione che tiene in conto i bisogni di studenti e studentesse, ne rispetta i diritti, le capacità, mirando anche alla giustizia sociale e all'uguaglianza. Si legge infatti nella Dichiarazione di Salamanca (p. IV) che le scuole con orientamento inclusivo sono i mezzi più efficaci per combattere le discriminazioni e creare, appunto, una società inclusiva. Le differenze individuali si trasformano così da problema a opportunità di arricchimento e, nel riconoscere il valore delle differenze, la società civile avvia **sé stessa** verso forme di democrazia più dialoganti, più rispettose, più aperte (Navarro Mateu, Amaro, 2016). Del resto studi sull'educazione di matrice femminista sin dagli anni '70 del secolo scorso indicavano la necessità di prendere in considerazione le qualità specifiche dei differenti gruppi che partecipano della vita scolastica, perché l'inclusione va oltre la disabilità e la pedagogia speciale (Yates, 1993) Come affermano Armstrong e Barton (2007), un'educazione inclusiva non è di per sé un fine, piuttosto è il modo per approcciare questioni legate ai diritti umani, all'equità, alla giustizia sociale, è una forma di lotta contro ogni discriminazione.

Eppure, nonostante la grande attenzione posta al tema, non esiste una declinazione di "educazione inclusiva" accettata e perseguita universalmente; piuttosto si registra una numerosità di modi, di prospettive, di sguardi nel significato da attribuirle, tanto da eroderne la portata (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Ainscow *et al.*, 2006). Da una meta-analisi della letteratura internazionale, effettuata nel primo decennio del XXI, ad esempio, emergevano cinque (Ainscow *et al.*, 2006) modi di pensare l'inclusione: (i) la forma attraverso la quale seguire studenti e studentesse con disabilità e bisogni educativi speciali; (ii) risposta alle esclusioni disciplinari; (iii) qualcosa di riferibile a gruppi vulnerabili, passibili di esclusione sociale; (iv) come promozione di una scolarizzazione per tutti, omogeneizzando le diversità in una sorta di normalità standard; (v) come educazione per tutti. Non solo. La ricerca rilevava anche idee estreme, opposte alla filosofia dell'inclusione, come quelle di alcune associazioni di persone con disabilità uditiva che rivendicavano il diritto ad un'istruzione con la lingua dei segni, attraverso servizi separati e di natura specialistica. Rivendicazione che chiama in causa i *Disability Studies*, area di ricerca interdisciplinare nata dall'attivismo di persone con disabilità che, appunto, rigettavano e si contrapponevano all'idea politicamente dominante della normodotazione. Una prospettiva quella dei *Disability Studies* che ha contribuito a cambiare lo sguardo sulla disabilità, a superare il modello medico, analizzandola piuttosto come fatto complesso, costruzione socio-culturale, e che ha anche dialettizzato il significato del termine "diritto". Muovendosi in questo sfondo, l'educazione inclusiva riguarda i contesti scolastici, sono quest'ultimi che devono agire cambiamenti nella direzione dell'inclusione, lavorando soprattutto sul versante organizzativo della didattica, del curriculum, della valutazione, della classe, dei ruoli (Medeghini *et al.*, 2013).

Secondo Eicheta Sarrionandia (2013) non necessariamente la miriade di visioni sottese all'educazione inclusiva è da considerarsi in termini di disaccordo: si potrebbe infatti parlare di "complementarietà". La molteplicità, vale a dire, è giustificata, secondo l'Autore, dalle tipologie di analisi che si utilizzano, se l'analisi presenta un carattere sociologico allora si tenderà a porre l'accento sulle relazioni esistenti tra variabili sociali, personali e processi scolastici, risultando molto utile ai fini delle politiche educative; mentre se l'analisi ha un carattere pedagogico si tenderà a concentrare l'attenzione su quegli elementi, etici e valoriali, che fondano l'azione insegnativa "inclusiva". Pur riconoscendo la validità argomentativa posta dall'Autore, c'è da chiedersi se la questione sia altra, ossia, arrivando all'oggi, se nel parlare di "inclusione" in realtà non si perpetui, sul piano semantico e pratico, una ulteriore prepotenza e allo stesso tempo non si sia, come comunità scientifica, vittime di una prospettiva dagli orizzonti troppo scontati, tipica dei periodi "normali" di una scienza (Khun, 1962). Emerge il dubbio che dietro al concetto di inclusione soggiacciono visioni pedagogiche allineate in qualche modo alle idee di efficien-

za, razionalità aziendale, competitività; idee che generano la categoria dello studente ideale, le cui caratteristiche vengono considerate come la norma, e per converso danno forma a quella dello studente non-ideale. Parimenti sorge il sospetto che “inclusione” sia una sorta di parola d’ordine, obbligatoria nelle conversazioni delle persone benpensanti; grazie all’effetto alone che l’accompagna, proferirla equivale a qualificarsi come progressisti, aperti, riformatori (Thomas & O’Hanlon, 2001).

Piano semantico e piano pratico

È impossibile non riconoscere il corto-circuito che il concetto di “inclusione” crea all’interno di una qualsiasi esperienza che si voglia dire democratica. Si può infatti applicare il termine “inclusione”, nei confronti di un soggetto, di un gruppo o di una comunità, solo se si presuppone l’esistenza, separata, di un altro soggetto, un altro gruppo o un’altra comunità. Includere rimanda all’idea di inserire un’entità in una categoria, in una serie, in un insieme preesistenti, da cui, fino a quel momento, essa era esclusa; non è in fin dei conti un termine che evochi accoglienza, rimarca invece i sentimenti dell’estraneità e della diversità. Come dire, pensando l’inclusione implicitamente si sostanzia e si giustifica l’esclusione: l’inclusione presuppone, concettualmente, un confine esterno, una teoria dell’inclusione non può pertanto prescindere da una teoria dello sbarramento. La logica sottesa al termine è dunque quella “de la frontera, que separa, discrimina y excluye” (Boggino & Boggino, p. 32). Su questa scia, poi, si può ben immaginare come l’azione dell’includere assuma la caratteristica di un agito benevolo, un atto di concessione dovuto evidentemente alla superiorità morale della comunità che ingloba.

L’approccio morale è sempre stato una costante della storia della disabilità, dalle società più antiche a quella della Grecia classica, dalla Roma imperiale all’Alto medioevo, la disabilità è interpretata come un castigo divino – l’espiazione di una colpa, a ragione di una violazione compiuta nei confronti dell’ente supremo (Di Santo, 2013). Come segnala Zappaterra (2016), la disabilità coincideva con l’esclusione, la persona disabile non era nemmeno annoverata tra i marginali, e pratiche violente quali infanticidio e abbandono erano l’ovvio epilogo. E le cose non cambiano nemmeno a seguito dei progressi compiuti in ambito medico nei secoli a venire, basti pensare, ad esempio, al Seicento, durante il quale si assistette ad un vero e proprio proliferare di strutture di reclusione e di manicomi, luoghi dove finivano rinchiusi persone che, sotto qualche aspetto, non rispondevano ai canoni della normalità sociale (Di Santo, 2013). Anche la normalità è un concetto collegato al campo semantico dell’inclusione che ne rafforza le contraddizioni, per dirla con Foucault (1975), definendo ciò che rientra nella norma si stabilisce un principio ordinativo che serve a mantenere in equilibrio le società. Dunque, ammettere la dicotomia normale/anormale equivale a categorizzare le persone, a dividere il mondo, a istituzionalizzare il potere esercitato di chi, del tutto occasionalmente, risponde ad uno standard.

In termini di discorso, la situazione richiama la riflessione di Derrida (2003, p. 137) intorno al concetto di “tolleranza”:

“è sempre la ‘ragione del più forte’, è un segno della sovranità; è il buon viso della sovranità che, dalla sua altezza, fa capire all’altro: non sei insopportabile, ti lascio un posticino a casa mia, ma non dimenticarlo”.

Se così non fosse non si spiegherebbe come mai dall’indagine PISA 2018 emerge che, in media, un quindicenne su 5 afferma di sentirsi un estraneo a scuola, mentre si arriva a quota 30% nel Brunei, in Francia, negli Stati Uniti, nella Repubblica Dominicana. In somma, lo spaccato che emerge è quello di una *eguaglianza artificiale* (Colombetti, 2017), ragazzi e ragazze hanno cioè formale accesso all’istruzione, ma poi nella prassi risultano emarginati perché non trovano reali condizioni per esserne parte e prenderne parte. Da una delle più recenti indagini nazionali (Tintori et al., 2023), condotta in 45 scuole pubbliche secondarie di II grado e che ha interessato 4.288 studenti e studentesse, emerge che 6 rispondenti su 10 hanno subito, almeno una volta, atti di violenza e discriminazione a scuola, le vittime, nello specifico, sono ragazze e stranieri, con status culturale familiare basso. Risulta, inoltre, che verso gli insegnanti scolastici studenti

e studentesse nutrono poca fiducia: solo il 6,4% dei rispondenti si fida molto di loro, mentre il 20,7% non si fida affatto, d'altra parte 6 rispondenti su 10 indicano di provare senso di appartenenza verso la propria scuola e alla comunità ad essa afferente, gli altri chiaramente provano sentimenti di estraneità che di certo non giovano al loro benessere individuale e sociale. Per fermare tali dinamiche occorre pensare la scuola come una comunità capace soprattutto di creare relazioni, sollevando studenti, studentesse e insegnanti dall'ingenuo e semplicistico precetto di includere chi è escluso.

Comunità scientifica e prospettiva ingenua

Indubbiamente il dibattito intorno al tema di un'educazione per tutti e tutte, negli anni, si è sempre più assestato, e l'inclusione scolastica quale premessa per la costruzione dell'inclusione sociale è parte, almeno idealmente, dell'immaginario scientifico. Basti pensare, a conferma, alle convenzioni internazionali e ai documenti prodotti in merito – dalla prima Conferenza mondiale sull'istruzione per tutti (tenutasi a Jomtien nel 1990) alla Dichiarazione di Salamanca, dal Forum di Dakar alla Dichiarazione di Incheon Obiettivi di Sviluppo del Millennio, dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con Disabilità fino ai Nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030. Eppure, indagini dopo indagini, la narrazione dell'inclusione sociale si è dimostrata difficile da raggiungere: in Italia, ad esempio, i dati sull'occupabilità mettono in chiaro la distanza che intercorre tra la narrazione e lo stato delle cose. Tra i 15 e i 64 anni è occupato solo il 32,1% delle persone con limitazioni gravi contro quasi il 60% di quelle senza limitazioni (ISTAT, 2020a); stessa situazione per quel che riguarda l'indipendenza dalla famiglia e l'autonomia abitativa: la metà circa delle persone d'età compresa tra i 18 e i 49 anni, con limitazioni gravi, vive con la famiglia d'origine (ISTAT, 2020a). A dire, le tappe fondamentali nella costruzione della propria identità adulta sono, nel mondo reale, fortemente minate. Emblematico poi è quanto accaduto durante il periodo di emergenza sanitaria legata al virus SARS-Cov2. Studenti e studentesse con disabilità hanno goduto poco dei benefici della DaD, tra aprile e giugno 2020 oltre il 23%, dei circa 70.000, non ha partecipato alle lezioni on-line (ISTAT, 2020b), e nel Mezzogiorno la quota è arrivata al 29%, mentre lo studio effettuato dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) indica che per il 55% di alunni/alunne si è dovuto rimodulare il Piano Educativo Individualizzato.

Non solo, in ognuno dei momenti corali sopramenzionati, si è assistito al continuo slittamento in avanti della data in cui l'inclusione di tutti doveva diventare un fatto conclamato. Il problema è che non si può giungere ad una convivenza basata sul rispetto, sulla giustizia, sulla democrazia, sulla cittadinanza attiva per via normativa né attraverso la purezza astratta del ragionamento scientifico. Seguendo l'idea della Nussbaum (2003), i diritti si riducono a mera parola scritta se poi non vengono resi reali, ossia intervenendo sulle condizioni sociali e culturali in cui ognuno di noi si trova immerso. Dunque garantire un diritto ad un soggetto significa metterlo nella posizione di essere capace di agire in quell'ambito, pertanto è la "potenza d'agire" che un diritto dà a renderlo reale.

Ora, immaginare che sia l'inclusione il diritto chiave che promuove *potenza d'agire* alla diversità pare, a chi scrive, frutto di una prospettiva ingenua. La comunità, a dire, potrebbe essere entrata in quel meccanismo referenziale del discorso scientifico: la verità delle affermazioni è data dallo stesso discorso che si effettua intorno all'oggetto considerato o dai rinvii ad altri discorsi già tenuti su di esso. Così facendo, la bontà delle affermazioni non è valutabile rispetto ad un referente extralinguistico, lo è piuttosto rispetto ai referenti del discorso stesso (Traini, 2007). È dunque grazie al funzionamento della retorica scientifica che alcuni concetti diventano autorevoli e finiscono con l'esercitare nei confronti delle società civile potere epistemico quando non morale. In quest'ottica, il concetto di inclusione può essere visto come una delle scatole nere (ossia un prodotto consolidato, sicuro, non più problematico, della prassi scientifica) di cui si serve la scienza (Latour, 1987). Pur essendo il suo significato molteplice e semanticamente contraddittorio verso il progetto che sottende, è comunque concetto indiscusso, stabilizzato e

incontestabile, si dà per scontata la sua validità, il suo utilizzo è rassicurante e in alcuni casi è addirittura considerato necessario,

Tutto ciò concorre, seguendo la lezione latouriana, a rendere parte della pedagogia una “scienza pronta per l’uso”, che considera, vale a dire, l’insieme delle proprie teorie, dei propri strumenti concettuali, consolidato e i fatti che ne discendono certi. Di contro, sempre nel senso indicato da Latour (1987), si riconosce che c’è una parte della ricerca pedagogica che alimenta “la scienza in costruzione” e vale a dire quella del dubbio, che individua i punti deboli del percorso compiuto, che rimette in discussione teorie e fatti, riconoscendone la loro natura provvisoria, non definitiva. In questo senso, la domanda da porsi è se davvero possiamo ancora servirci del concetto di inclusione o se invece non sia giunto il tempo di superarlo, di rifiutarne l’uso (la storia della scienza è costellata di teorie e relativi concetti che sono stati abbandonati perché inconsistenti, si pensi, ad esempio, al flogisto, al miasma, alla razza umana), avendo il coraggio di identificarne i limiti, le contraddizioni, i paradossi, l’inopportunità.

Si tratterebbe, in buona sostanza, di riavvolgere il nastro e guardare le cose da un altro punto di vista, interrogandosi non già su quale “posticino” offrire nelle scuole alle persone con disabilità, ma su come rendere possibile l’accesso alla conoscenza ad ogni persona. La sfida dunque non è rappresentata dall’inclusione quanto dall’accessibilità.

Il concetto di accessibilità: perché può sostituire quello di inclusione

Il concetto di “accessibilità” rimanda a due idee, entrambe significative e importanti per la pedagogia, che hanno a che fare, l’una, con la sfera materiale, l’altra, con la sfera culturale. Per la prima, ci si riferisce alla caratteristica *di ciò in cui si può facilmente entrare* – un luogo, un edificio, un ambiente fisico; per la seconda, alla caratteristica *di ciò che è dotato di chiarezza, intelligibilità* – un testo scritto, un testo iconico, un ambiente virtuale, un artefatto. Come è intuibile, le due declinazioni non sono separate né alternative, dimensione materiale e dimensione culturale diventano tra loro complementari, permeabili, arrivando a intrecciarsi quando si ragiona in termini di accessibilità quale modo di accrescere la partecipazione degli individui a qualcosa (Aquario et al.2017). Ma per accrescere la partecipazione è necessario, a monte, considerare cosa potrebbe inficiarla, sì da adoperarsi affinché ne venga azzerato l’effetto. Anche se può sembrare banale ricordarlo, sono le barriere, sotto qualsiasi forma si presentino, a frenare, rallentare o anche a impedire la realizzazione dei nostri progetti, ed è sempre a causa delle barriere che si può scivolare nella zona grigia dell’emarginazione sociale, dell’esclusione dalla comunità. A ragion di ciò, porre l’accessibilità al centro della riflessione pedagogica significa lavorare in direzione di una società più giusta e più equa. Altrimenti detto, effettuando un cambio di passo, si tratterà di progettare azioni educative per studenti e studentesse intesi come gruppo unitario seppur diversificato all’interno, consapevoli del fatto che dovrà essere il progetto stesso ad adattarsi ai diversi bisogni, alle diverse abilità e competenze, garantendo condizioni di uguaglianze, in particolare per chi ha una disabilità. Tale visione, come è noto, nasce dall’architetto Mace che nel 1989 propose l’Universal Design come modalità di progettare qualcosa concepandola fin dall’inizio senza barriere, e proprio per questo adeguata a tutte le persone – a dire, *se ciò che si propone risulta adeguato a chi ha una difficoltà, a maggior ragione la proposta risulterà adeguato a chi difficoltà non ha.*

I principi su cui si basa l’Universal Design sono i seguenti: equità (l’oggetto deve essere utilizzabile da chiunque); flessibilità (si adatta a diverse abilità); semplicità (lo scopo del prodotto è facile capire ed è altrettanto facile usarlo); percettibilità (le informazioni per l’utente sono comunicate efficacemente, indipendentemente dalle condizioni ambientali e dalle abilità sensoriali del fruitore); tolleranze all’errore (sono minimizzati i rischi derivanti anche da azioni accidentali); contenimento dello sforzo fisico (l’utilizzo avviene in condizioni minime di fatica e di dispendio di energia); misure e spazio sufficiente (le dimensioni sono appropriate per l’acces-

so, l'approccio, la manipolazione indipendentemente dalla statura, dalla postura, dalla mobilità del fruitore e lo spazio d'utilizzo è adeguato all'impiego di ausili e/o all'assistenza personale).

Ora, gli stessi canoni progettuali dell'Universal Design possono essere applicati in ambito educativo – *Universal Design for Learning* (UDL). La proposta nasce dal Center for Applied Special Technology (CAST), organizzazione di ricerca no-profit, fondata, nel 1984 nella città di Salem (Massachusetts), da cinque medici del North Shore Children's Hospital. Il loro intento era quello di trovare un modo, attraverso le tecnologie, per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse con difficoltà. Ad oggi il lavoro di CAST rappresenta il riferimento più accreditato per chi guarda con interesse il tema dell'accessibilità: ha creato infatti il framework dell'UDL per migliorare e ottimizzare l'apprendimento di tutte le persone, senza alcuna distinzione e senza la necessità da parte degli insegnanti di interventi per adattare, in tempi successivi, il curriculum alla situazione della classe, abbracciando l'idea che la diversità non è una variabile ma una costante, l'istruzione di conseguenza non può essere organizzata immaginando l'esistenza di uno studente medio, che incarna la normalità. La chiave sta nel prevedere fin dai primi momenti della progettazione didattica forme plurime di fruizione delle attività, lasciando agli studenti e alle studentesse l'autonomia di scegliere quella più confacente. I principi cardine su cui basarsi sono: (i) fornire numerosi mezzi di rappresentazione, perché il modo in cui ogni individuo percepisce e comprende le informazioni si differenzia da quello di un altro; (ii) fornire molteplici mezzi per coinvolgere e motivare, perché non esiste un unico modo per suscitare interesse e per appassionare le persone rispetto ad una certa attività; (iii) fornire più opzioni per le funzioni esecutive, perché a seconda di come si affronta un compito cambiano i procedimenti per effettuarlo e per mostrare quanto si sa fare (CAST, 2018).

È bene poi ricordare che il Comitato economico e sociale europeo (CESE), nel gennaio del 2014, ha indicato l'accessibilità "diritto umano", valido per tutte le persone, ritenendola altresì una preconditione per la sostenibilità, un elemento chiave per la lotta alla povertà e alla emarginazione. La sua mancanza invece è considerata di per sé una discriminazione.

La disabilità è direttamente collegata alle tre forme-base dell'attività umana: il sensoriale, la comunicazione, la comprensione; pertanto un progetto costruito secondo il frame dell'accessibilità dovrà in primo luogo tenere in conto la serie di ostacoli che tipicamente riducono le capacità di movimento, di visione, di udito, di comunicare, di comprendere e usare informazioni, e ciò indubbiamente rende il progetto stesso adatto a tutte le persone, al di là di ogni disabilità o condizione di fragilità (CCEPLAN, 2003). Inoltre, si può ragionevolmente sostenere che un progetto fondato sull'accessibilità promuoverà nei suoi fruitori libertà di scelta e autonomia di giudizio (insito nel concetto di accessibilità, vi è quello di azione, di agentività – chi accede è un soggetto in azione) motivazione, autovalutazione, autodeterminazione; come dire, esso funzionerà su molteplici dimensioni interconnettendole. Sotto questo aspetto si conferma il pensiero di Boggino (2014, p. 41): "[el] concepto de *accesibilidad* está dado desde el *paradigma de la complejidad*".

Sembra utile ricordare l'etimologia del termine "complessità"; esso deriva dal latino "complexor" e significa cingere, avvolgere, tenere insieme più parti, rimanda dunque all'idea di un tutto fatto di intrecci, strutturato a rete, dove un elemento non predomina sugli altri, ma esiste un flusso continuo di relazioni tra gli elementi stessi e, parimenti, una retroazione dell'effetto sulla causa. Come è noto, i sistemi complessi sono: aperti, interagiscono cioè con altri sistemi; formati da elementi a loro volta complessi; ogni elemento è connesso agli altri in modo reticolare e non gerarchico; le relazioni tra gli elementi sono fondate su feedback, sì che il risultato finale modifica gli elementi (o fenomeni) stessi; in grado di riorganizzarsi nel caso di rottura del loro equilibrio; in grado di produrre, grazie alla loro stessa organizzazione/riorganizzazione, fenomeni emergenti, cioè non prevedibili rispetto al precedente assetto del sistema; al *marginale del caos*, e vale a dire dinamici, passibili di cambiamenti continui, senza per questo scivolare nell'indeterminismo totale (in tal caso risulterebbe impossibile qualsiasi forma di organizzazione). In effetti, il progetto per l'accesso di tutti e tutte alla conoscenza si può dare solo se ci si muove competentemente negli spazi non lineari della complessità, declinando le caratteristiche appena

menzionate in termini di azioni didattiche atte a far emergere cambiamento (e quindi apprendimento) nel modo di pensare, di agire di studenti e studentesse. Per dirla con Morin (2007, p. 46):

“Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la conoscenza delle totalità, né l’analisi per la sintesi: si deve coniugarle”.

Il proposito dell’accessibilità, inoltre, è un disegno che non finisce mai, l’accessibilità, infatti, non è un prodotto né un obiettivo che si raggiunge in via definitiva, è invece qualcosa che abbisogna di continue verifiche, di messa in discussione sulla base di molteplici variabili quali evoluzione dei saperi, rigenerazione dei valori individuali e collettivi, mutazione delle narrazioni e sovrastrutture sociali, trasformazioni tecnologiche. Non solo. La valutazione che si può esprimere circa l’accessibilità, materiale e/o culturale, contempla risposte che vanno oltre la polarizzazione del sì e del no, oltre il pensiero binario, rimanda piuttosto ad una gradazione di soddisfacimento; gradazione riferibile, sempre a ragione della complessità, ai differenti modi di sentire degli individui e a fattori contestuali (Arengi et al., 2016).

Si pensi per comodità al viaggiatore che giunge nei pressi di una città. Egli sceglierà, in base a una gamma di fattori individuali (per esempio, la stanchezza) e non (per esempio, l’ora d’arrivo, le condizioni atmosferiche), il punto d’entrata più confacente; e una volta attraversata la soglia strutturerà il suo percorso tra i monumenti, ammettiamo, valutando sempre ciò che più di ogni altra cosa potrà appagare le sue curiosità artistiche. Se non ha mai goduto della bellezza di un’opera come *La Primavera* del Botticelli, cercherà indubbiamente la via che più facilmente gli consentirà di arrivare ad essa. Ma il medesimo viaggiatore in un tempo altro e a condizioni mutate entrerà nella stessa città da un’altra porta, e si muoverà al suo interno a seconda dei bisogni che dovrà soddisfare. La città, d’altro canto, deve offrire garanzie elevate di accessibile, ad esempio, deve possedere più punti di entrata (una sola porta ridurrebbe drasticamente le possibilità a chi è spazialmente lontano da quella, ad esempio), le vie interne devono avere punti di raccordo e non finire tutte in zone cieche, i servizi devono essere funzionanti e non seguire logiche aleatorie e così per altri aspetti. Ugual cosa vale per la scuola: come luogo dell’accessibilità deve giocoforza far leva su strategie idonee a facilitare processi educativi per tutti e per tutte, progettando azioni didattiche sensate, tali, vale a dire, da pre-figurare le aspirazioni, i bisogni, gli interessi, il coinvolgimento della classe (un gruppo unitario che contiene differenze da rispettare e valorizzare). Il che corrisponde ad:

“aprire varchi di partecipazione e promuovere flessibilità nell’individuazione di percorsi multipli per l’accesso alla conoscenza” (Aquario et al., 2017, p. 96).

L’accessibilità in azione: a mo’ di conclusione

A fronte di quanto detto, e per rafforzare l’idea portante di questo lavoro, si dà conto di un caso in cui, proprio grazie al concetto di accessibilità, la perdita della vista è stata superata, consentendo all’astrofisica Wand Diaz-Merced di *vedere* il cosmo, di indagarlo, senza usare gli occhi.

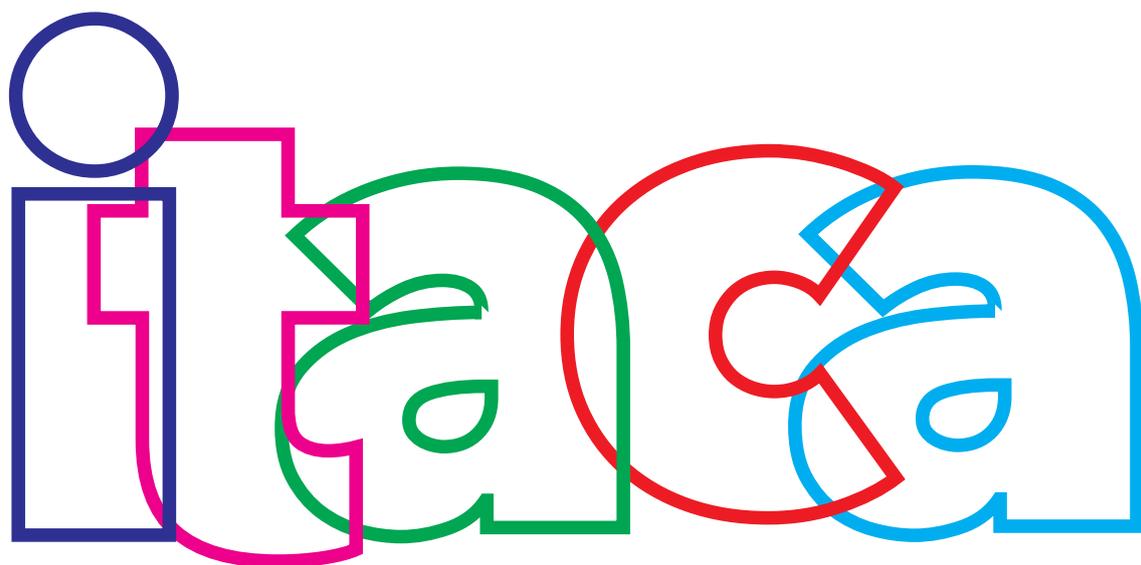
Diaz-Merced è cieca a causa di una retinopatia degenerativa; ha perso la vista proprio mentre frequentava la facoltà di Fisica a Rio Pedras, ma non si è arresa alla disabilità. Lavorando per così dire sul concetto di traduzione linguistica di tipo “intersemiotica” è riuscita a mettere a punto un sistema che consente di accedere alla luce attraverso il suono - lei oggi è un’autorità nel campo della *sonificazione*, la tecnica che consente di rappresentare in forma di suono i dati provenienti dai telescopi (al seguente indirizzo è possibile ascoltare i suoni di un nuovo sistema planetario, grazie alla sonificazione dei dati effettuata dalla NASA, <https://www.youtube.com/watch?v=2BCiOTJjcQQ>). E quando, nel 2016, Diaz-Merced è stata invitata da Obama a partecipare alla conferenza su futuro e innovazione, *Frontiers*, ha parlato proprio della necessità di rendere l’esplorazione della scienza accessibile anche a chi ha una disabilità che, d’acchito, lo escluderebbe.

Ora, il caso emblematico dell'astrofisica è uno stimolo per l'intero corpo insegnanti, dimostra infatti che la soluzione di certi problemi non è poi così complicata da raggiungere se si pensa e si agisce al di là degli schemi convenzionali, e ancor più quando si consideri la possibilità di accedere al bene istruzione un diritto universale. In tal senso e concludendo, l'elemento che gioca un ruolo determinante è la competenza progettuale dell'insegnante, la capacità cioè di immaginare più codici linguistici per rappresentare i contenuti dei diversi saperi disciplinari, di scegliere al contempo i mezzi più idonei per far agire e coinvolgere gli studenti e le studentesse nonché le strategie più opportune, anche di tipo emotivo, per motivare la classe ad apprendere.

Bibliografia

- Ainscow, M., César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology Education*, 21, 231-238.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Aquario, D., Pais, I., Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(2), 93-105.
- Arengi, A., Garofalo, I., Lauria, A. (2016). On the relationship between universal and particular in architecture. In Petrie, H., Darzentas, J., Walsh, T., Shallow, D., Sandoval, L., Lewis, A., Power, C. (Eds), *Universal Design 2016: learning from the past, designing for the future: proceedings of the 3rd International Conference of Universal Design (York, UK, August 21-24)*. Amsterdam: IOS Press, 31-39.
- Boggino, N., Boggino P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogia Critica*, 13(15), 31-51.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- CAST, (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2, <http://udlguidelines.cast.org>
- CCEPLAN – Plan de Accesibilidad (2003). *Libro blanco*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.
- Colombetti, E. (2017). L'uguaglianza artificiale. In M. Carrozzino, P. Ruffinato (Eds), *Uguaglianze difficili e mondi della disabilità*. Atti del VI Congresso Internazionale (Milano 19-21 ottobre 2015). Bergamo: Velarr, 146-156.
- Derrida, J. (2003). Decostruire il terrorismo. In G. Borradori, *Filosofia del terrore. Dialoghi con Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Santo, R. (2013). *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni*. Milano: Franco-Angeli.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard.
- ISTAT (2020a). *Indagine Aspetti della vita quotidiana nel 2020*.
- ISTAT (2020b). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità -A.S. 2019-2020*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Khun, (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Navarro Mateu, D., Amaro, A. E. (2016). “Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva”. *Opción*, 32, no. especial 10: 376 – 393.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*, a cura di G. Zanetti, tr. it. di S. Berteà. Reggio Emilia: Diabasis.
- Sarrionandía, G.E. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *REICE*, 11(2), 100-118.
- SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf
- Traini, S. (2017). La scienza in azione: prospettive semiotiche. *WP.comunite* Dipartimento di Comunicazione dell’Università di Teramo.
- Tintori, A., Cerbara, L., Ciancimino, G. (2023). *Lo stato dell’adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.
- Yates, L. (1993). *The Education of Girls. Policy, Research and the Question of Gender*. Melbourne: ACER.
- Zappaterra, T. (2016). I prodomi. Alle origini della Pedagogia speciale *ante litteram*. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: Edizioni ETS.

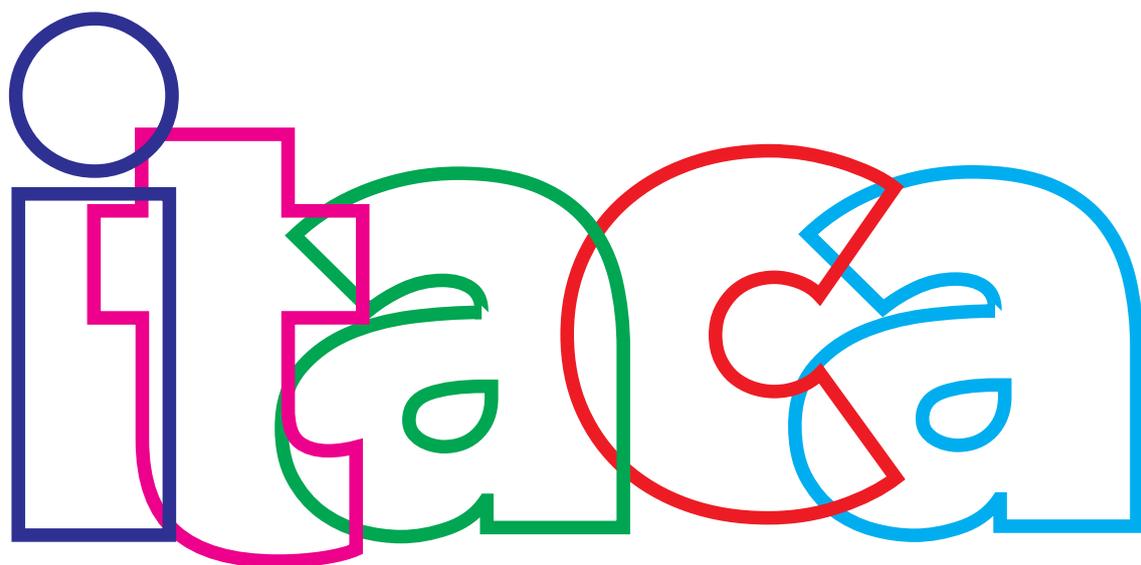


Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

Verso nuove utopie. Appunti di viaggio
Hacia nuevas utopías. Notas de viaje
Towards new utopias. Travel notes

di Debora Aquario, Norberto Agustin Boggino,
Elisabetta Ghedin, Juan González-Martínez

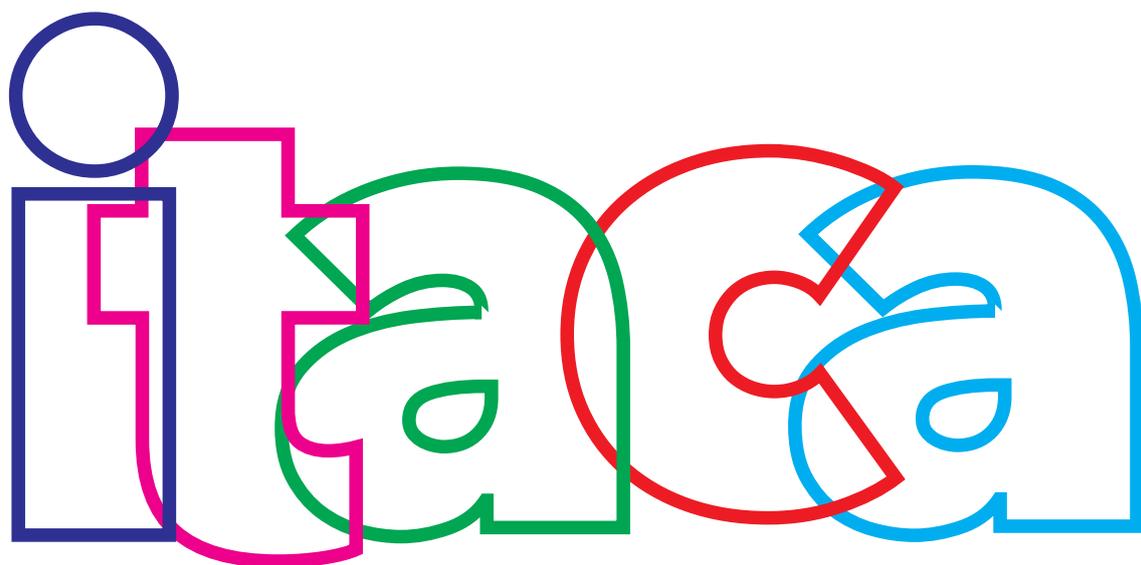


Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

El curso BE-IN para la formación de maestros en competencias interculturales. Una necesidad, un proceso y un curso como resultado

Marta Peracaula-Bosch, Rafel Meyerhofer-Parra

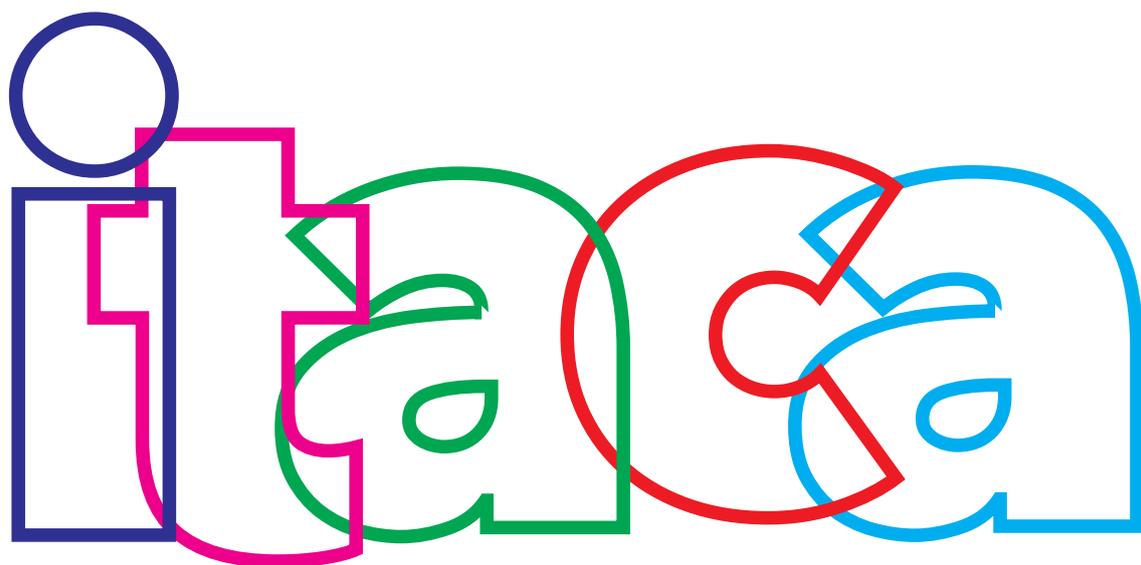


Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

Educación inclusiva y trabajo colaborativo entre docentes: una aproximación desde una pedagogía crítico-constructivista

Patricia Cancec-Murillo, Rodrigo Sanhueza-Mendoza, Domingo Bazán-Campos



Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

Perché è utile sostituire il concetto di inclusione con quello di accessibilità: riflessioni tra dati e teoria

Loredana La Vecchia