FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UN SISTEMA DE ACCIONES DE INTERVENCIÓN

TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL INCLUSION: ANALYSIS OF STRENGTHS AND WEAKNESSES OF A SYSTEM OF INTERVENTION ACTIONS

Ana Luisa Herreros Hernández

Patricia Batista Sardain

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la valoración crítica de un sistema de acciones de intervención educativa dirigido a la formación docente para el adecuado manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa en instituciones de enseñanza media y media superior. Los resultados obtenidos mediante la aplicación práctica en una institución de formación pedagógica de nivel medio superior en La Habana, Cuba, permitieron analizar las fortalezas y debilidades vigentes en el diseño creado a partir de resultados diagnósticos. La experiencia de aplicación permitió, además, valorar las oportunidades y amenazas vigentes en el contexto para la aplicación de un sistema de acciones interventivas de esta naturaleza, así como para cualquier otro propósito cercano a la formación docente para favorecer la inclusión educativa. El balance entre estas fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades muestra la utilidad del sistema de acciones y explicita su alcance dentro de los contextos educativos.

Palabras claves: educación inclusiva, formación docente, programa de intervención.

ABSTRACT

The aims of the present work is to critically appraise a system of educational intervention actions aimed at teacher training for the proper management of the educational inclusion-exclusion process in middle and high school institutions. The results obtained through the practical application in an institution of pedagogical

training of upper secondary level in Havana, Cuba, allowed to analyze the current strengths and weaknesses in the design created from diagnostic results. The application experience also made it possible to assess the current opportunities and threats in the context for the application of a system of interventional actions of this nature, as well as for any other purpose close to teacher training to promote educational inclusion. The balance between these strengths, weaknesses, threats and opportunities shows the usefulness of the action system and makes explicit its scope within educational contexts.

Keywords: *inclusive education, teacher training, intervention program.*

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es el paradigma que lidera el pensamiento y acción de las actuales políticas educativas nacionales e internacionales. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible establece entre sus objetivos de prioridad garantizar una educación equitativa, de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos. No solo comprende la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, como se concebía en los referentes iniciales, sino que amplía su mirada hacia otros sectores que encuentran barreras para el aprendizaje y la plena participación. Diferencias étnicas, culturales, de acceso económico, género, orientación sexual, trayectoria académica y otras condiciones se convierten en desventaja para determinadas poblaciones estudiantiles. Por tanto, se hace énfasis en "la importancia de ampliar el concepto de inclusión para abarcar a todos los niños, partiendo del supuesto de que todos los alumnos cuentan por igual y tienen derecho a recibir oportunidades educativas efectivas" (Ainscow, 2019, p. 6).

La diversidad es una cualidad natural de todos los grupos escolares y gestionarla es un verdadero desafío para las instituciones y el profesorado. Es reflejo de sociedades cada vez más heterogéneas que tiende a abrir paso a la discriminación y desigualdades. Su atención y un manejo positivo es premisa fundamental de la educación inclusiva. Se asume desde una perspectiva de oportunidad para favorecer el aprendizaje cooperativo, sin que las diferencias supongan un pretexto para la exclusión, alejado de enfoques asistencialistas, compensatorios o focalizados que pertenecen a la lógica de la integración. Su concepción parte entonces de que sean los sistemas de enseñanza quienes creen las condiciones y estrategias necesarias para responder a las necesidades de sus estudiantes y grupos.

Sin embargo, asumir teóricamente un paradigma educativo diferente es un proceso complejo, y lo es aun más en la práctica. Como evidencia de esto, se han constatado brechas entre las declaraciones formales

de las políticas educativas y la realidad de las escuelas. El fenómeno "postura de camuflaje" explica cómo en la actualidad se asumen los principios de la heterogeneidad y la inclusión, pero se combinan con prácticas discriminatorias y categorizadas (Muntaner Guasp, Rosselló Ramón e Iglesia Mayol, 2016). La educación reclama esfuerzos para su renovación y existe un objetivo común acerca de la mejora de los sistemas educativos. La verdadera transformación escolar está en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, en el proceso pedagógico, en el trabajo con los grupos escolares. "Exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas" (Blanco Guijarro, 2008, p. 8).

En los diferentes estudios que se realizan sobre la inclusión educativa y su estado actual, se muestra su estrecha relación con los procesos de exclusión. Se relaciona con la idea de que la inclusión no es un estado final, sino un compromiso sostenido para mejorar las condiciones y oportunidades educativas en medio de un proceso permanente de identificación y disminución de los factores que promueven la exclusión (Ainscow y César, 2006, citados por Durán Gisbert y Giné Giné, 2011). Desde esta perspectiva, se ha seleccionado el proceso de inclusión-exclusión educativa como categoría teórica-metodológica que impacta en el funcionamiento integral de la escuela. Puede definirse como un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional, asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela (Batista Sardain, 2019).

Su carácter dinámico y procesual se expresa en la relación entre dos polos de un mismo continuo, donde cada uno de los extremos supone la expresión máxima de la inclusión o la exclusión. Este continuo se halla atravesado por múltiples acciones, actitudes, factores y condiciones que expresan diferentes grados de cercanía a uno de los dos polos (Rojas Retamal, 2008). Es un proceso que permite comprender el funcionamiento escolar y ofrecer herramientas de intervención para favorecer la inclusión.

Esta categoría propone una visión sistémica a la institución escolar, teniendo en cuenta la interdependencia de tres dimensiones de análisis (Torralbas Oslé y Batista Sardain, 2020): las estrategias institucionales, el funcionamiento de la clase y el papel del docente, y la organización grupal. Dicha estructura metodológica facilita la construcción de un programa que de forma integral impacte en el manejo de la inclusión dentro de las instituciones, asumiendo para ello sistemas de acciones de intervención dirigidos a cada dimensión.

Se parte de la experiencia práctica de aplicación de un sistema de acciones diseñado para tributar a la formación de docentes con relación a la inclusión e impactar en la dimensión de la clase y el rol del profesorado. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, el siguiente ensayo tiene como objetivo analizar fortalezas y debilidades de la propuesta, complementado con valoraciones sobre las amenazas y oportunidades vigentes en el contexto socioeducativo en el cual se inserta.

1. DESARROLLO

La dimensión seleccionada involucra al docente como actor esencial en el proceso educativo y el espacio de la clase como su principal vía para influir en la formación de los estudiantes. El colectivo docente concreta los modos en que son impartidos los contenidos, legitima diferentes roles y estatus de los estudiantes dentro del aula, define el tipo de interacción y media en la comunicación y puesta en práctica de los objetivos institucionales (Batista Sardain y Torralbas Oslé, 2017). Por ello, su crecimiento profesional y personal adquiere especial atención. Los nuevos retos a los que se deben afrontar y dar respuesta, de manera que potencien una experiencia educativa inclusiva, requieren de formación y compromiso (Ainscow, 2019). Los docentes necesitan de herramientas metodológicas y organizativas que les ayuden a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación inclusiva, y habilidades para responder a la diversidad (Sanahuja Ribés, 2020).

Ramos Fundora (2019) y Gómez Padrón (2020), en sus investigaciones sobre la percepción social del proceso inclusión-exclusión educativa en el contexto cubano de las escuelas de enseñanza media y media-superior, afirman que muchos profesores están carentes de conocimientos teóricos básicos sobre este término. Otros, lo asocian rápidamente con atención y prioridad a las necesidades educativas especiales (discapacidad física, sensorial, motora, etc.), y solo unos pocos se refieren a una noción más amplia acerca de la igualdad de derechos y oportunidades. Así mismo, muestran escaso dominio sobre temáticas como liderazgo escolar, dinámica grupal, convivencia escolar, y aunque reconocen que esto supone barreras en sus prácticas diarias, tienden a depositar en sus entidades formadoras la mayor responsabilidad.

Se demuestra que la comprensión del fenómeno exclusión es identificado por los profesores, y directivos desde sus manifestaciones más extremas de segregación, cuando la escuela no permite la entrada de algún estudiante a la escuela. De esta manera se hace difícil para ellos identificar otras formas más sutiles, que aparecen naturalizadas, incluso mucho más lejos de concebirse como agentes de reproducción de exclusión (Ramos Fundora, 2019).

La reciente incorporación de la figura del psicopedagogo en algunas escuelas, como avances del Tercer Perfeccionamiento, supone una potencialidad para orientar e intervenir en el proceso educativo. Sin embargo, es importante que ese trabajo trascienda el diagnóstico e intervención a estudiantes individuales para que ayude a aprovechar la riqueza de la subjetividad grupal, además se debe incluir a los profesores, para que desde la propia clase se enfoque el aprendizaje cooperado y la aceptación de la diversidad.

En el año 2019, entre los meses de octubre y noviembre tuvo lugar una experiencia de aplicación del sistema de acciones que, como parte de un "Programa para el adecuado manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de enseñanza media y media superior", se centró en el trabajo con el colectivo docente. La experiencia tuvo lugar en una escuela de formación pedagógica de enseñanza media superior en La Habana, Cuba. Se trabajó con el colectivo compuesto por 15 docentes encargado de formar a estudiantes para desempeñarse como profesores y profesoras en Secundaria Básica.

El programa, y en particular este sistema de acciones, asume como principales directrices el trabajo sobre las percepciones que los docentes tienen sobre el proceso de inclusión-exclusión y contribuir a su incorporación como objetivo educativo en el diseño e implementación de sus prácticas pedagógicas en el aula. Incluye formación sobre el diagnóstico de la inclusión en el grupo escolar, así como de herramientas de transformación posibles desde la clase. Las acciones se desarrollan en grupo, potenciando los aprendizajes grupales y la cooperación.

1.1. CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA PROPUESTA

En la escuela se entrecruzan un conjunto de procesos cuya articulación deviene en las resultantes del proceso docente educativo. Por eso, el diseño e implementación de sistemas de acciones de intervención en dicho contexto constituye un verdadero reto. El alcance de la intervención y lo que ofrece a las instituciones debe ser valorado como parte de una mirada a lo interno de la propuesta. La aplicación en el campo permitió reflexionar a partir de sus resultados sobre las fortalezas de su diseño, y sobre algunas debilidades a tener en cuenta en el ajuste de expectativas durante su puesta en práctica y también su perfeccionamiento.

La primera de las fortalezas detectadas radica en que da respuesta a dos demandas realizadas desde entidades nacionales e internacionales: una formación docente que se corresponda con las necesidades del contexto educacional emergente y la posibilidad de favorecer la inclusión educativa en los escolares. Este sistema de acciones, en correspondencia con las características de los objetivos previstos, está enfocado en movilizar la transformación en el rol de los docentes desde el nivel cognitivo y afectivo, con

un impacto más moderado en el comportamental. Resulta así pues los resultados del diagnóstico realizado arrojaron que eran los dos primeros componentes en los que se debía iniciar con mayor fuerza el trabajo de intervención y conseguir así promover prácticas inclusivas con una base de conocimientos sólida.

La evaluación empírica del sistema de acciones (Herreros Hernández, 2020) muestra que el proceso de intervención requiere flexibilidad y ajuste al contexto escolar en el que se inserta. Por ello, la elaboración de este sistema de acciones parte de una evaluación diagnóstica inicial que se enriquece con observaciones al centro y entrevistas a todos los actores educativos, permitiendo la caracterización del proceso y percepción de docentes y directivos sobre su relación con otras dinámicas escolares. Dicho momento previo a la implementación contribuyó con fuerza a garantizar la adecuación de la propuesta con las demandas peculiares de la institución en cuestión.

La decisión de los contenidos a abordar en el sistema de acciones parte de una profundización teórica sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa. La aplicación demostró que la definición de los temas para el trabajo con los docentes constituye una fortaleza para el cumplimiento de los objetivos previstos, siendo coherentes con las funciones del rol, las exigencias al ejercicio profesional y las necesidades reconocidas por ellos. En este sentido, fueron considerados por ellos de carácter relevante y novedoso, sobre todo por la ausencia de su abordaje en los espacios tradicionales de preparación pedagógica.

Algunos elementos asociados a los contenidos dificultan su proceso de comprensión y difieren de los referentes teóricos que actualmente persigue la inclusión educativa y asume esta propuesta, lo cual impone retos a la intervención por la necesidad de hacer énfasis específicos durante las sesiones. Se relacionan con sus representaciones iniciales acerca de la inclusión educativa circunscrita solamente a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, y también con la fuerte tendencia de otorgarle a la diversidad cualidades negativas.

Otro de los componentes del diseño de esta propuesta que constituye una de sus mayores fortalezas es la utilización de trabajo grupal con el colectivo docente. En el sentido de la intervención, esta modalidad permite lograr una mayor efectividad de la actividad de aprendizaje y potenciar la influencia del grupo como agente social de transformación en el crecimiento personal de sus miembros (Castellanos Noda, 2002). La experiencia en el proceso de aplicación así lo evidenció, pues al propiciar la reflexión, el diálogo grupal y el compromiso con una tarea compartida se potenciaban resultados significativos y sólidos de cara a la experiencia de los docentes. El intercambio de experiencias, actitudes, valores y sentimientos permitió disminuir las barreras de comunicación que existían entre profesores jóvenes y otros con más experiencia y la reproducción de los efectos negativos de las dinámicas de subordinación por la presencia de algunos docentes que fungían como superiores por sus responsabilidades (jefes de

cátedra o asignatura). Aunque quizás no como un objetivo explícito de este sistema de acciones, este espacio para los docentes significó también la oportunidad de vivir una experiencia de aprendizaje diferente, inclusiva, que es en esencia lo que deseamos que ellos puedan trasladar a sus prácticas pedagógicas.

No obstante, a pesar de las bondades del trabajo grupal, el mismo está sujeto a múltiples retos para los responsables de conducirlo. En este sentido, el proceso demanda de lecturas constantes a las expresiones naturales de la subjetividad colectiva por parte de un equipo de coordinación con habilidades en el manejo de grupos, que velen por el cumplimiento de la tarea y un desarrollo armónico del grupo. La dificultad para confrontar y respetar criterios diferentes y la complicidad entre los docentes como obstáculo para trabajar temas sensibles relacionados con sus estereotipos y prejuicios en el ejercicio de su rol fueron manifestaciones que atentaban contra ello.

Es importante tener en cuenta que en este trabajo con el grupo confluyen un conjunto de dinámicas que en muchos casos preexisten al sistema de acciones en sí mismo. Son relaciones que existen como parte del desarrollo del colectivo docente, y que en muchas ocasiones no son de cooperación ni funcionalmente positivas, y aunque el tipo de dinámica que promueve esta propuesta logra trabajar con ellas, sin dudas constituyen un factor que complejiza el éxito de la intervención.

La selección de los recursos técnicos a emplear contribuye decisivamente a la apropiación de los conocimientos, fomentar el deseo de participación de los docentes y su movilización en dirección a la tarea. El aprendizaje en general, y en particular el grupal, requiere de ambientes flexibles, lúdicos y reflexivos que lo hagan agradable y significativo para sus miembros. Por ello es fundamental que las técnicas diseñadas fomenten la interacción entre todos, propicien un proceso de participación horizontal, despierten el interés y los deseos de estar (Centros de Integración Juvenil, 2013).

La combinación de presentaciones de tipo intelectual y vivencial, y recursos de expresión de distinta naturaleza (verbal, con dibujos, objetos o gestos) son elementos claves que enriquecieron el impacto de la propuesta en los docentes. El carácter variado de las técnicas, principalmente en el momento de desarrollo o producción grupal, y la utilidad de homogenizar tareas como las técnicas de iniciación, permitieron preparar un clima de familiaridad y comodidad con el espacio.

Constituye también una fortaleza de este sistema de acciones la propuesta de recursos de aprendizaje, como los materiales didácticos. Favorecieron la familiarización con los contenidos y fueron un apoyo durante todo el proceso. Le hacían fotos a los mapas conceptuales que realizábamos con tarjetas, se las compartían y anotaban sus ideas en los resúmenes que les entregábamos al final de cada sesión, que luego seguían utilizando. Sin embargo, la experiencia demostró la necesidad para ediciones posteriores de

priorizar ejercicios más lúdicos y atractivos, que hacen responder a los docentes con mayor interés y motivación. Fortalecer este factor motivacional es una de las principales tareas de la intervención, pues de él depende en gran medida que los docentes se dispongan a actuar y transformar.

El proceso de aplicación mostró progresos en los docentes y modificaciones en el ejercicio de su rol, lo que otorga a este sistema de acciones evidencias significativas del impacto real que tiene en las prácticas pedagógicas cotidianas. Los resultados parten de dos avances fundamentales: la identificación de su responsabilidad en el manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa, reconociéndose como agentes de cambio, y la delimitación de las funciones de su rol en contraste con la disminución de culpabilización a factores externos (las enseñanzas precedentes, la educación en la familia o el entorno social de los estudiantes).

La demanda con énfasis de herramientas de solución para las dificultades individuales de sus estudiantes se trasladó con fuerza a reconocer el trabajo grupal como espacio para abordar las problemáticas existentes. Esto fue posible por el reconocimiento de la subjetividad colectiva y de su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para encaminar este trabajo grupal, los docentes se plantearon la posibilidad de utilizar diferentes espacios educativos (Reflexión y Debate y Festivales de Clase) que hasta el momento solo eran empleados para contenidos académicos pendientes o no eran diseñados con plena conciencia de cuánto pueden favorecer a la formación de los estudiantes, como sucedió con los matutinos escolares. La solicitud de materiales educativos, audiovisuales, textos y recomendaciones a la coordinación dio muestra de su interés por poner en marcha estas iniciativas.

El contexto escolar en que se llevó a cabo esta experiencia de aplicación concede valores añadidos al alcance e impacto que tiene esta propuesta. La implementación en una escuela pedagógica constituye la posibilidad de contribuir a la formación de docentes que tienen la responsabilidad de preparar a los profesores que llegarán a las aulas de diferentes niveles de enseñanza, en este caso de nivel medio.

El análisis de estos resultados positivos no desconoce la relación entre la inclusión educativa y lo institucional, y por tanto el carácter determinante de esta última en la solidez y sostenibilidad de dichos avances. En la dependencia de este sistema de acciones hacia los que se realizan en las otras dimensiones del proceso de inclusión-exclusión educativa radica una de sus principales limitaciones, y dificulta la posibilidad de ofrecer transformaciones absolutas para favorecer la inclusión. Esto sucede con fuerza con la dimensión institucional, pues es esta la que conduce un conjunto de procesos básicos que transversalizan el funcionamiento general de la escuela. Así mismo, existen problemáticas escolares que trascienden los marcos de la inclusión y demandan de su mirada e identificación para lograr una educación equitativa y de calidad.

1.2. EL RETO DE TRANSFORMAR A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: AMENAZAS Y OPORTUNIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La implementación de cualquier programa de intervención educativa conlleva grandes retos. La multiplicidad de factores sociales, políticos, culturales e históricos que influyen en el contexto escolar complejizan la acción de llevar a cabo este tipo de estrategias de transformación. Las dinámicas cotidianas de las escuelas, las exigencias desde niveles superiores, la relación con la familia y la comunidad en la que se inserta la institución son algunos de estos elementos. Los responsables de la intervención deben identificar y analizar el impacto que tienen en el sistema de acciones, ya sea desde su condición de oportunidad o amenaza, para velar por el cumplimiento de los objetivos previstos.

La experiencia de aplicación demostró la necesidad de condiciones básicas en el contexto socioeducativo: el establecimiento de políticas educativas inclusivas que reconozcan la necesaria transformación de los sistemas de enseñanza y que por tanto respalden la pertinencia de este sistema de acciones; y el compromiso de las instituciones escolares con estrategias que promuevan la inclusión.

La educación constituye una alta prioridad para el Estado cubano. Nuestras políticas educativas buscan el diseño y fortalecimiento de estrategias que contribuyan al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible y las metas educativas para el 2030 asociadas. Desde el Ministerio de Educación se revelan resultados significativos y se destinan esfuerzos a lograr mayor calidad mediante el desarrollo del Tercer Perfeccionamiento. En el marco de este proceso se convoca a una apertura y redimensionamiento en el alcance de la inclusión educativa, que la coloca en el amplio diapasón educacional que abarca la atención educativa de todas las poblaciones estudiantiles (García Torrell y Tamayo Collado, 2018).

Una de las líneas de acción encaminadas al logro de estos propósitos es el mejoramiento de la formación de los profesores. Se destaca que promover la inclusión exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientados al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016). Las instituciones escolares están convocadas a generar sus propios espacios de capacitación a docentes con esta naturaleza. Por tanto, la propuesta de este sistema de acciones es bien acogida desde los principales niveles de dirección educativa, pues responde a las demandas que se hacen a la academia y la investigación.

Fue posible encontrar directivos escolares que muestran interés en recibir apoyo para diseñar y ejecutar estas alternativas de capacitación. No obstante, el reconocimiento de este tipo de actividad como prioridad para la escuela es un proceso complejo. La novedad que caracteriza las dinámicas de estas

acciones y el abordaje de temas que, aunque reconocidos como importantes, en muchas ocasiones son solapados o analizados con poca profundidad, son elementos que contrastan con el compromiso de la institución por favorecer la inclusión.

Las dinámicas y el funcionamiento interno de la escuela constituyen también elementos que complejizan la implementación. La cotidianidad escolar está inmersa en múltiples procesos docentes-educativos que requieren de una adecuada organización que permita avanzar en los objetivos de prioridad con resultados positivos. La incorporación de una nueva actividad como un programa de intervención, y en este caso el sistema de acciones, demanda de acuerdos fundamentales antes y durante el proceso. Constatamos, por ejemplo, la necesidad de definir en conjunto, la dirección de la escuela y el equipo de intervención, los horarios de las sesiones grupales, de manera que las dinámicas escolares básicas se afectaran lo menos posible y minimizar también las interferencias con el desarrollo de la aplicación.

Durante este proceso también constatamos la influencia del contexto social-educativo en que se encuentra insertada la escuela, relacionado con el funcionamiento institucional y las respuestas a exigencias de niveles provinciales y ministeriales. Estas últimas matizaron la intervención por incorporar prioridades a la dinámica escolar que en ocasiones dificultaban la implementación de acciones previamente planificadas. Las respuestas rápidas que debía dar la dirección de la escuela provocaban cambios en los horarios de las sesiones grupales, la posibilidad de que algún docente no pudiera estar a tiempo completo en el encuentro, o bien que durante esta la atención de ellos se limitara.

El contexto social también influyó a partir de la interiorización de prejuicios asociados a la formación docente que empobrecen su valoración social. Por esta razón, los avances alcanzados con el grupo de profesores en ocasiones eran evaluados con pesimismo por su parte, al argumentar que la desmotivación de los estudiantes y sus características personológicas supondrían dificultades para la implementación de las herramientas aprendidas.

Este sistema de acciones requiere que los responsables de su implementación estén capacitados en tres líneas de trabajo fundamentales: el contexto de las políticas y prácticas educativas, el trabajo con grupos y el proceso de inclusión-exclusión educativa. Al revisar los planes de estudios donde los futuros profesionales se preparan para interactuar con el contexto educativo, constatamos que en la formación de psicólogos, pedagogos y psicopedagogos encontramos regularidades que son potencialidades a la hora de responsabilizarse con la implementación de este sistema de acciones. Por tanto, la replicación de esta propuesta se favorece con la disponibilidad de los recursos humanos necesarios.

Sin embargo, la conformación de un equipo de trabajo para la intervención requiere un entrenamiento previo que pueda ser aplicado para los tres perfiles posibles. Dicha preparación debe incorporar las

peculiaridades de este sistema de acciones, asumiendo ya la formación en los conocimientos y habilidades básicas.

Las transformaciones en la gestión de proyectos a partir de programas nacionales y sectoriales ofrecen el marco propicio para la articulación de acciones como estas. La posibilidad de gestionar un presupuesto, conformar equipos de trabajo multidisciplinarios con la participación de estudiantes y profesionales de varias entidades, así como la posibilidad de contar con los avales y permisos para la implementación, son potencialidades que viabilizan la posibilidad de acceder a recursos materiales y humanos.

CONCLUSIONES

A las puertas del 2030, como meta para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es necesario potenciar la búsqueda de alternativas transformadoras que favorezcan la deseada educación inclusiva y con calidad para todos. La propuesta analizada brinda principalmente un abordaje multidimensional de la inclusión, con énfasis en la formación de sus docentes para afrontar sus retos. En un mundo azotado por la pandemia de la COVID-19 y donde la educación se encuentra en una de sus mayores crisis, es pertinente encontrar herramientas lo suficientemente flexibles como para asumir los nuevos retos.

Las fortalezas de este sistema de acciones radican en su flexibilidad y ajuste contextual, vital en un momento en el que la alternancia entre escolarización presencial y no presencial coloca a los sistemas escolares ante serias disyuntivas. Por eso la escuela no puede solo reaccionar a lo que el contexto va imponiendo; debe ser proactiva, y para ello los períodos de escolarización presencial deben ser aprovechados no solo en la reproducción y continuidad de un currículo previsto y atemporal. Los docentes deben estar más listos para las nuevas condiciones. La inclusión, la socialización, la educación emocional, el respeto y la convivencia diversa y armónica deben ser recolocados como prioridad educativa.

En este sentido, es vital el trabajo con las emociones de los estudiantes, propiciarles espacios para su expresión y manejo saludable, comprender cómo el grupo puede contribuir a gestionar de mejor modo las sensaciones que experimentan sus miembros, tener en cuenta de qué modo influyen en los procesos de aprendizaje. Para ello es importante continuar atendiendo a la preparación de los docentes en las habilidades para abordar estos temas en las aulas, y ofrecerles espacios para trabajar las propias, aprender cómo manejarlas y conocer la influencia que tienen en el ejercicio de su rol.

El contexto entonces no solo ofrece oportunidades, sino que impulsa la demanda concreta de complementar la práctica educativa con programas de intervención que atiendan la formación docente e

impacten en dinámicas institucionales. La investigación centrada en la trasformación, particularmente educativa, necesita avanzar en la autorreflexión de sus propuestas para que perfeccione sus modos de insertarse. El sentido de la actuación profesional en la intervención educativa debe centrarse en promover el desarrollo humano y la inclusión, en un marco de equidad y respeto a la diversidad (Díaz Barriga *et al*., 2006).

El uso de técnicas y recursos novedosos y no tradicionales constituye un aporte no solo a esta experiencia concreta de aplicación, sino que señala caminos por explorar a profundidad en los diseños de intervención. Trabajar desde el grupo, con el grupo y para el grupo, aun con los retos de las medidas de distanciamiento físico, es imprescindible para perpetuar la esencia del ser humano. Debe buscar el equilibrio entre la formación de aspectos cognitivos y emocionales con la finalidad de lograr el desarrollo integral de los estudiantes.

La educación es un pilar básico para hacer frente las nuevas condiciones; solo con educación podrán ser eliminadas conductas de riesgo que agudizan la crisis sanitaria. Solo con una educación plural y ciudadana será superado el paradigma actual donde el padecimiento de sectores y grupos vulnerables es consecuencia también de comportamientos individualistas que complejizan el escenario.

La UNESCO ha convocado a repensar la educación mediante el lanzamiento de la iniciativa “Los futuros de la educación: aprender a convertirse”. Se basa en la apertura a debates y análisis acerca de cómo replantear y recontextualizar el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad e incertidumbre. Como parte de esto, en noviembre de 2021 se publicará una agenda para la acción y el diálogo con los responsables de las políticas y prácticas educativas nacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2019).

A la educación le compete reflexionar sobre el tipo de sociedad a la que se aspira. Debe rediseñar sus formas y estilos de encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se consoliden aprendizajes significativos para la vida (Medina Peña, Medina de la Rosa y Moreno Montañez, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2019). Documento de discusión preparado para el *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Colombia.

Batista Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Universidad de La Habana*, (288). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000200186

Batista Sardain, P., y Torralbas Oslé, J. E. (2017). Inclusión educativa: retos para la enseñanza media superior en Cuba. *Temas*, (89-90), 97-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323225445_Inclusion_educativa_retos_para_la_ensenanza_media_superior_en_Cuba

Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres* (pp. 5-14). Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf?fbclid=IwAR3OA5LqB56c2a1GSwHfKcAa41T8ojN41XuivpkqdCHBY6L0wJIb75iaXqg

Castellanos Noda, A. V. (2002). La actividad de aprendizaje grupal: una propuesta teórica. *Revista Cubana de Psicología, 19*(2), 99-105. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/02.pdf

Centros de Integración Juvenil. (2013). *Manual de técnicas y dinámicas grupales. Volumen II.* Recuperado de http://www.intranet.cij.gob.mx/Archivos/Pdf/MaterialDidacticoPreventivo/MANUALDETECNICASYDINAMICASGRUPALES.pdf

Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y prácticas profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, *XXXV*(137), 11-24. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/604/60413702.pdf

Durán Gisbert, D., y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profesorado_para_la_educacion_inclusiva_Un_proceso_de_desarrollo_profesional_y_de_mejora_de_los_centros_para_atender_la_diversidad

García Torrell, I. C., y Tamayo Collado, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (66). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300010

Gómez Padrón, M. (2020). *Percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores y directivos de enseñanza media superior* (Tesis de licenciatura). Universidad de La Habana.

Herreros Hernández, A. L. (2020). *Validación empírica de un sistema de acciones de intervención educativa dirigido a docentes para el adecuado manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa* (Tesis de licenciatura). Universidad de La Habana.

Medina Peña, R., Medina de la Rosa, R. E., y Moreno Montañez, M. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios. *Universidad y Sociedad*, *9*(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400023

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., e Iglesia Mayol, B. de la. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 31-50. Doi: https://doi.org/10.6018/j/252521

Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, *8*(4). Recuperado de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449

Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2019). Los futuros de la educación: aprender a convertirse. Recuperado de http://unesco.org/futuresofeducation

Ramos Fundora, H. (2019). *Caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores, directivos y familiares de escuelas de enseñanza media* (Tesis de licenciatura). Universidad de La Habana.

Rojas Retamal, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última Década*, *16*(29), 71-99. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362008000200005

Sanahuja Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *11*(2), 403-429.

Torralbas Oslé, J. E., y Batista Sardain, P. (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. *Revista de Psicología*, *19*(2), 65-87. Doi: https://doi.org/10.24215/2422572Xe065