


La educación inclusiva en tiempos de COVID-19

Jesús Javier Moreno Parra, Luz del Valle Mojtar Mendieta, Arasy González Milea

Ante la compleja situación que vive la escuela en el confinamiento y la no presencialidad por la COVID-19, nos preguntamos: ¿qué está pasando con el alumnado con necesidades educativas especiales? Para descubrirlo, iniciamos una serie de encuentros con sus familias que nos permiten conocer sus experiencias y comenzar un debate sobre la escuela, sus lógicas y actuaciones.

PALABRAS CLAVE 
EDUCACIÓN INCLUSIVA
COVID-19
DESIGUALDAD EDUCATIVA
JUSTICIA SOCIAL
FAMILIA



La situación extraordinaria provocada por la COVID-19 ha obligado al Gobierno de España a impulsar e imponer distintas medidas, entre ellas el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Esta medida se traduce en la no presencialidad en los centros educativos, un nuevo y desconocido escenario que podría suponer la necesidad o, al menos, la oportunidad de repensar las lógicas de la escuela. Lógicas que se ofrecen escasas si tenemos en cuenta que, a los muchos retos y complejidades de nuestro tiempo, se le suma una crisis de escala mundial, complicando aún más un escenario sociopolítico caracterizado por el dinamismo, y la creciente diversidad cultural, social y política de un mundo globalizado (Ball, 2008; Judt, 2010; Zufiaurre y Hamilton, 2016).

En este nuevo escenario son muchos los testimonios de profesionales y familias que manifiestan las dificultades a las que se están enfrentando. Docentes que no se sienten preparados, alumnado y familias que deben tener acceso a las distintas vías de comunicación y participación, y una escuela que, sumida en sus lógicas y sus tareas, necesita emplear a las familias para seguir avanzando en lo que considera importante e incuestionable: los contenidos.

La diversidad se torna desigualdad y se olvida la importancia del contexto y la interacción para desarrollarnos

Para nosotros y nosotras no hay duda: a pesar de que la palabra *inclusión* está en boca de todos y forma parte de cualquier discurso en nuestros días, se legitiman prácticas segregadoras que, desde la idea de la enseñanza individualizada, pretenden reparar aquello que se escapa de la violenta normalidad. Clasificamos y cosificamos, llevando a cabo prácticas que, pese a la evidencia científica y a las nuevas teorías de la inteligencia, parecen olvidar que es el aprendizaje el que promueve el desarrollo. Por tanto, una subeducación, raquítica y vacía, tendrá como resultado el subdesarrollo (Calderón y Habegger, 2017; López Melero, 2018). Por estas razones, afirmamos que el alumnado con NEE sufre discriminación y segregación en la escuela, donde la diversidad se torna desigualdad y donde se olvida la importancia del contexto y la interacción con los demás para poder desarrollarnos.

Tenemos que entender la educación como un derecho de todos y todas, pues existe una amplia evidencia científica que, desde visiones críticas, exigen la necesidad de

una escuela inclusiva, denunciando prácticas que están vulnerando los derechos de la infancia (Barton, 2009; Calderón y Ruiz, 2015). Pero ¿cómo está afectando la no presencialidad al alumnado con NEE y a sus familias? ¿Ofrecerá el contexto que nos deja la COVID-19 una oportunidad para repensar los planteamientos de la escuela? Planteamientos psicologicistas que responsabilizan al niño, a la niña y a su herencia, desde la incuestionable normalidad y la excusa de la respuesta individualizada, de algo que podría tener una causa social y relacional (Ovejero, 2003).

CONVERSANDO CON FAMILIAS Y PROFESORADO

Para comprender el fenómeno que estamos viviendo hemos tenido una serie de encuentros con familias y profesorado, donde se ha podido compartir la experiencia del confinamiento y cómo están viviendo esta nueva situación. De estas conversaciones hemos extraído una serie de ideas y reflexiones que nos ayudan a comprender esta nueva cara de la escuela, de la que podemos destacar: la relación que se está teniendo con las familias y el alumnado, la forma de encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel que están ejerciendo las familias en esta nueva realidad educativa. Una experiencia que nos ayuda a entender un poco más las lógicas de la escuela y sus mecanismos.

Las familias con
alumnado con NEE
se han sentido
abandonadas,
desprotegidas e
ignoradas en la
mayoría de los casos

Relaciones y comunicación con la escuela no presencial

Durante las distintas conversaciones con familias de niños y niñas diagnosticados con NEE y profesorado, ha sido recurrente la idea de una deficiente comunicación entre los centros y las familias. Personas de distintas partes del país nos contaban que había elementos comunes en los distintos relatos y experiencias: por un lado, las nuevas herramientas como las plataformas virtuales de las que pareciera que se tenían que hacer expertos, así como las vías de comunicación más usadas por la escuela –correo electrónico, WhatsApp, etc.–. Además, denunciaban que las estrategias didácticas y educativas van dirigidas en la mayoría de los casos a lo que podríamos llamar alumnado normativo, sin tener en cuenta las diferencias.

Al preguntar a las familias por la relación que han tenido con el Equipo de Orientación, nos decían que era inexistente. En algunos ca-

sos, sí había contacto directo con la tutora; no obstante, no existía comunicación más allá de las tareas e instrucciones generales. Algunas familias denunciaban el sinsentido de pertenecer a los grupos de WhatsApp de clase, pues lo que allí se trataba no tenía nada que ver con sus hijos e hijas. Es un estar dentro sin formar parte, un entrar pero sin pertenecer.

Cuando les preguntamos qué es lo que más echan en falta de la escuela presencial, nos dicen que la relación de sus hijos e hijas con sus compañeros y compañeras, entendiendo así la escuela como una comunidad de convivencia y aprendizaje, destacando el valor de la convivencia frente al contenido y lo academicista (López Melero, 2013). Algo que no encaja con las lógicas hegemónicas en la escuela, que sigue ejerciendo la función clasificadora en pos de generar personas que sirvan al mercado (Gimeno, 2011; López Melero, 2018; Rivas, 2017).

En definitiva, son familias que se han sentido abandonadas, desprotegidas e ignoradas en la mayoría de los casos. Otras, en cambio, sentían que había algún tipo de comunicación, pero no como ellas demandaban, pues a veces los profesionales de la educación nos posicionamos como expertos y pretendemos dar soluciones, nuestras soluciones, sin conocer bien las diferentes situaciones, distanciándonos de las familias, perdiendo así la riqueza de un trabajo conjunto en el que prime el bien-

estar de todo el alumnado. ¿No son las familias las que conocen en profundidad a sus hijos e hijas?, ¿por qué empeñarnos en prescribir cuando deberíamos escuchar y trabajar juntos? En este sentido, otra de las madres que han participado en los distintos encuentros cuestionaba la idea de que un profesional de la educación se preocupe por ser escuchado sin antes querer escuchar. Partir desde un modelo experto, y la mayoría de las veces técnico, puede ser parte del problema y no de la solución (Freire, 2004).

Las demandas de la escuela no presencial: tareas, deberes, contenidos

Como hemos visto, profesionales y familias denuncian la escasa relación y comunicación que se ha dado con la escuela. Esta relación tenía como objetivo principal mantener a los niños y las niñas ocupados, «aprendiendo» lo que toca, como si no se pudiese pensar en otras posibilidades, demostrando así que las lógicas de la escuela tradicional resisten incluso a una pandemia mundial. **Lo importante es el trabajo, avanzar en los contenidos, continuar el temario..., aunque el mundo arda.**

La escuela continúa su avance por los temarios, temarios incuestionables; para ello, satura de tareas a los niños y las niñas. Ante la nueva situación, necesita de la ayuda de

Las bajas expectativas conducen a prácticas que persiguen mantenerlos ocupados y sin molestar al resto

las familias para continuar su marcha, reclamándolas y usándolas como herramientas poder alcanzar sus objetivos. Se apoya en las familias, pero desde una cuestionable participación. De esta manera, emplea a las familias, haciéndolas formar parte del instrumento institucional, pero no se preocupa por conocer qué realidades están viviendo y finalmente, una vez más, lo académico se olvida de lo humano.

Por ello, son muchos los testimonios de familias que protestan, sintiéndose presionadas y agotadas. Pero, cuando hablamos con las familias de niños y niñas diagnosticados con NEE, nos sorprende su respuesta: estas familias no han notado el cambio en este sentido, pues desde siempre han tenido que controlar, asistir, acompañar y trabajar para compensar los déficits que la escuela tiene con sus hijos e hijas, aunque la mayoría nos cuenta que las actividades que mandan en las clases de sus hijos e hijas no están pensadas para todos. Normalmente se sienten excluidos, pues, a pesar de que están físicamente en los mismos grupos, mantienen un proceso de enseñanza-aprendizaje en paralelo. Además, la escuela manda tareas, pero no se molesta en acompañarlos ni en facilitarles recursos.

No solo no se sienten especialmente presionados por estar acostumbrados a trabajar de cerca con sus hijos e hijas, pues hay un elemento que algunos valoran de manera positiva y otros de manera negativa: la escuela manda tareas, pero no pide nada de vuelta. La mayoría de los padres y madres de estos niños y niñas nos comentan que la totalidad de la tarea es opcional para sus hijos e hijas y, las hagan o no, no deben devolverlas a la escuela. No hay *feedback* para este alumnado.

Exigencias y expectativas

El hecho de que la escuela no exija nada a estos niños y niñas es el reflejo de las expectativas que tiene sobre el alumnado con NEE. No solo los segrega con la excusa del aprendizaje individualizado, ni le basta con condenarlos con adaptaciones curriculares significativas que suponen procesos deficitarios de enseñanza-aprendizaje, a la vez que imposibilitan titular al llegar al final de la Educación Secundaria Obligatoria, sino que las bajas expectativas que se proyectan en la mayoría de ellos y ellas conducen a prácticas que persiguen mantenerlos ocupados y sin molestar al resto. •

NOTAS

* Esta investigación se encuentra enmarcada en el Proyecto I+D+i «Retos Investigación» titulado *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* (RTI2018-099218-A-I00).

** Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU17/00385).

*** Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. (2008): *The education debate*. Bristol. The Policy Press.
- BARTON, L. (2009): «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones». *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 37-52.
- CALDERÓN, I.; RUIZ, C. (2015): «Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability», en KIUPPIS, F.; SARROMAA HAUSTÄTTER, R. (eds.): *Inclusive education twenty years after Salamanca*. Nueva York. Peter Lang, pp. 251-260.
- CALDERÓN, I.; HABEGGER, S. (2017): *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Rotterdam/Boston/Taipei. Sense Publishers.
- FREIRE, P. (2004): *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2011): *Educación en competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- JUDT, T. (2010): *Algo va mal*. Madrid. Taurus.
- LÓPEZ MELERO, M. (2013). «Proyectos

de investigación: Un modo de aprender a pensar y de aprender a convivir». *Escuela*, núm. 3972, p. 36.

LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid. Morata

OVEJERO, A. (2003): *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid. Biblioteca Nueva.

RIVAS, J.I. (2017): «La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema

educativo». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm, 27, pp. 211-222.

ZUFIAURRE, B.; HAMILTON, D. (2016): *Cerrando círculos en educación*. Madrid. Morata.

HEMOS HABLADO DE:

- Escuela inclusiva.
- Educación a distancia.
- Educación en familia.

AUTORÍA

Jesús Javier Moreno Parra
Luz del Valle Mojtar Mendieta
Arasy González Milea
 Universidad de Málaga
jesusjamopa@uma.es
luzm@uma.es
arasygm@uma.es

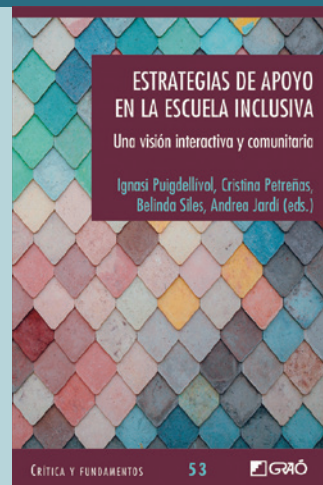
Este artículo fue solicitado por AULA DE SECUNDARIA en junio de 2020 y aceptado en julio de 2020 para su publicación.

Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva

Una visión interactiva y comunitaria

Ignasi Puigdemívol, Cristina Petreñas, Belinda Siles, Andrea Jardí (eds.)

Conseguir una escuela inclusiva requiere necesariamente pensar con rigor cómo se proporciona el apoyo a sus estudiantes. Un apoyo que debe entenderse como una parte intrínseca del funcionamiento de la escuela y que va en beneficio de todos y todas las estudiantes. Para ello es imprescindible que todos los agentes implicados con la escuela tengan plena consciencia del papel del apoyo educativo, de su finalidad y de las maneras de proporcionarlo. Por este motivo, el texto combina el rigor teórico en el análisis de las formas de apoyo con su plasmación en la práctica cotidiana de las escuelas, usando numerosos ejemplos reales.



Hurtado, 29. 08022 Barcelona info@irif.eu www.grao.com 934 080 464