

## La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad

Temimbo'ekuéra ambue tetängua oñemoingéva política educativa-pe ha ohekáva tape omoporäveva ha omopeteiva

The educational inclusion of foreign students: educational policies of quality and equity

**Andrés Escarbajal Frutos**

*Universidad de Murcia*

### **Nota del autor**

*Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación Inclusiva  
andreses@um.es*

### **Resumen**

En el presente artículo se analiza la inclusión educativa y, fundamentalmente, cómo son tratados los términos *calidad* y *equidad* en el sistema legislativo español, la relación existente entre los mismos y los diferentes problemas que conlleva el desarrollo de políticas de inclusión. Se enfatiza que los anteriores conceptos deben ser tenidos como principios educativos que impregnen las decisiones de la política educativa, tanto en la Educación Primaria como Secundaria, así como caracterizar la organización y la práctica educativa en los centros educativos. También se describe cómo la presencia de ciudadanos procedentes de otros países y otras culturas han cambiado las características del alumnado en las aulas, especialmente en los centros públicos, donde se encuentran escolarizados un total del 80% de la población migrante. Indudablemente esta situación exige cambios en las formas de trabajar en los centros educativos, con propuestas didácticas novedosas y eficaces, con una mirada hacia el otro, en la

formación del profesorado y, por lo tanto, nuevos planteamientos en el sistema educativo en su conjunto, dando suma importancia a la construcción de comunidades de aprendizaje donde participen, de forma activa, alumnado, familias, profesorado y entidades sociales del entorno, favoreciendo así que la equidad y la inclusión lleguen a todos. Por eso se aboga, como principio y modelo de desarrollo, por la educación inclusiva como alternativa para construir centros educativos para todos y conseguir una sociedad más justa e igualitaria; una educación inclusiva que también apuesta por la calidad y la equidad en la implementación de nuevos modelos educativos.

**Palabras claves:** calidad, equidad, inclusión, interculturalidad, escuela.

### Mombykypyre

Ko tembiapópe ojehecha pe inclusión educativa rehegua, mba' éichapa oñeisambyhy umi ñeimo'ä hérava "calidad ha equidad" sistema legislativo español-pe, umi mba'e omombaretéva térä omokangýva ko política de inclusión-pe. Ojehechaháicha ko'ä ñeimo'ä, calidad ha equidad, omotenonde ha ombojojáva'erä política educativa, taha'e educación primaria térä secundaria, ha opa centro educativo-pe, ko'ä principios oñemombareteva'erä. Avei umi temimbo'ekuéra ambue tetängua oñemohendáva ñane sistema educativo-pe omotenonde peteĩ tape pyahu ñande educación-pe, upeva ojekuaa umi 80% ambue atyguataha rupive oiva escuela pública-pe. Ko'äicha mba'e ogueru peteĩ ñemaña pyahu ñande rembiapo rehe, oñeikotevë tembiapo mbarete ha katupyry pe mbo'ehára ñemoarandúpe ikatu haguáicha ohupyty umi yvyporakuéra remikotevë, ko sistema educativo pyahúpe ñaikotevë ñemba'apo mbarete opa yvyporakuéra ndive taha'e temimbo'e, rogayguakuéra, mbo'ehárukuéra ha Institución-kuéra ndive ikatu haguáicha ohupytyta ha ombojojapa opavavetépe. Upévare oñeñeha'ä peteĩ educación ohupytyva opavavépe, péva pe modelo rupive ikatu oñemopu'ä ha oñemohenda centro educativo-kuéra opavavépe çuara ikatu haguáicha jaguereko peteĩ sociedad hekojojavéva ha ijoháva; peteĩ educación ohupytyva opa tapichápe,

porãngue, ha oguahëva pe môdelo educativo pyahúpe ñemohenda rupive.

***Mba'e mba'e rehepa oñe'e***: porãngue, tekojoja, ñemoingéva, interculturalidad, mbo'ehao.

### **Abstract**

This article examines educational inclusion, especially how the concepts of *quality* and *equity* and their interrelationships are treated in the Spanish legal system. Problems in the development of inclusion policy are also considered. Previous concepts must be taken as an influence on any decisions made by our educational policy in both Primary and Secondary Education, and so define the organization and educational practice in schools. Also to be described is how the presence of citizens from other countries and cultures has changed the characteristics of the student body in the classroom, particularly in state schools where 80% of classes are composed of the immigrant population. There is no doubt that this situation requires changes, in how schools function, in how we see each other and in teacher training, which in turn implies new approaches to our educational system as a whole. We suggest the need to develop learning communities where students, families, teachers and social entities of the neighborhood actively participate, thus fostering equality and inclusion for all. In order to improve this situation we propose inclusive education as an alternative so that schools for all may be set up and a fairer and more egalitarian society be achieved; an inclusive education which also places importance on quality and equity in the implementation of new educational models.

***Keywords***: quality, equity, inclusion, intercultural, school.

## Introducción

Es evidente que la globalización ha tenido como una de sus consecuencias el cuestionamiento de los sistemas educativos tradicionales, que deben adaptarse para dar respuesta a los muchos y acelerados cambios operados en el mundo; uno de ellos tiene que ver con las situaciones de pluriculturalidad, fundamentalmente por la llegada, a los países receptores, de migrantes: personas procedentes de diferentes ámbitos geográficos y culturales. Una situación que se plantea cuando ya parecía haber concluido el proceso de escolarización obligatoria de niños y jóvenes y se comenzaba a adoptar como objetivo la mejora y calidad de los sistemas educativos; ese objetivo continúa, pero ahora con la necesidad de ofrecer una atención educativa de calidad a todos los alumnos, sobre todo a quienes presentan alguna necesidad de apoyo educativo por causas individuales, culturales o sociales. Tal es así que se ha escrito que “uno de los mayores retos para el sistema educativo es entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011, p. 165).

En ese sentido, actualmente se puede constatar cómo prácticamente todas las alternativas y respuestas que emanan desde los ámbitos del pensamiento educativo se refieren a la inclusión como marco de referencia, y de aproximación al tratamiento de la diversidad individual y social; una filosofía de la inclusión heredera de un largo y difícil proceso tendiente a dar respuesta a las relaciones planteadas por personas y grupos diferentes entre sí, “propugnando la defensa de la igualdad jurídica de todos los seres humanos y del respeto a las diferentes manifestaciones personales y socioculturales” (García, 2009, p. 17). Por tanto, la inclusión se ha convertido en asunto de máximo interés para todos; no sólo porque la diversidad individual y sociocultural es un hecho incontestable que ha generado nuevos marcos de relación, sino también porque representa una vía a explorar para establecer nuevos parámetros de educación y convivencia.

En todo caso, también se debe ser conscientes de que no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural. No por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre los centros educativos y su entorno (Levinson, Sutton and Winstead, 2010).

### **Algunas reflexiones acerca de los términos calidad y equidad en el sistema legislativo español**

Los principios que sustentan las políticas educativas son diversos y pueden generar modelos más o menos equitativos, pero, es indudable que los sistemas políticos democráticos deben seguir contemplando la necesidad no sólo de garantizar la oportunidad de acceso a la educación, sin discriminación, sino también de permanecer en ella y recibirla con un nivel de calidad equitativo para todos. Por tanto, el concepto de equidad debe ser vinculado necesariamente al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta.

Conviene recordar que la calidad consiste en la correcta utilización de los recursos disponibles, tanto propios como ajenos, humanos como materiales en los centros educativos; implica desarrollar en los centros educativos una mejora continua, contrastada y valorada por todos, y que implica a todos y a todo (personas, organización, procesos, actividades, resultados) (Arnaiz, Martínez y Castro, 2008). De igual forma, la calidad educativa es un bien público, un desafío tanto personal como profesional que conlleva la responsabilidad de toda la comunidad educativa (Chavarría y Borrell, 2002). Por su parte, la equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos, teniendo en cuenta las diversas circunstancias y posibilidades de los alumnos (Marchesi y Martín, 1998). Ambos principios deben orientar las decisiones que se tomen en el ámbito educativo.

Visto desde esa óptica, la educación en un Estado de derecho y debe ser considerada como uno de los bienes democráticos fundamentales que posibilita a las clases sociales con dificultades, la posibilidad de mejora y ascenso social. Se parte del aserto de que la educación debe ser accesible a toda la ciudadanía de forma justa e igualitaria. Ello implica que el sistema educativo sea equitativo para todos los ciudadanos y ofrezca garantía de calidad por igual para toda la población, siendo la consecución de la calidad educativa acorde a la consecución de equidad social. Atendiendo al planteamiento de Colom (2003): calidad en un sistema educativo es igual a calidad para todo el sistema, sin equidad no hay calidad. Si estos requisitos no se dan y el concepto de calidad queda desvinculado del de equidad, se alejan las metas propias de un sistema democrático, propiciando la injusticia social. Por esta razón, las legislaciones educativas deben ser, por tanto, garantes de la equidad socioeducativa ya que ésta se propicia fundamentalmente a través del sistema formal de educación (Pascual, 2005).

En España, en las últimas décadas ha ido calando la preocupación por la calidad y la equidad en la enseñanza en todos los estamentos, teniendo un fuerte impulso, como se pone de manifiesto en las diferentes leyes y normativas que se han ido estableciendo, donde estos principios quedan claramente establecidos. Entre ellas cabe destacar la promulgación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en cuyo preámbulo se indica que "asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro". Posteriormente, en el título cuarto *De la calidad de la enseñanza* se hace mención a que "los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza", aludiendo con ello a la mejora de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente y los recursos educativos.

En ese contexto legislativo, en 1994, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, aparece el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, que culmina con la propuesta de

las 77 famosas medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Estas medidas se relacionan con seis ámbitos diferentes: educación en los valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros docentes, dirección y participación educativa en el gobierno de los mismos, formación y perspectivas profesionales de los docentes y evaluación del sistema educativo y de la función inspectora.

Del mismo modo, la Ley Orgánica a la Participación, la Evaluación y el Gobierno (LOPEG) de 1995, en su título preliminar, incide en la elaboración y posterior garantía de una enseñanza de calidad desde diversos aspectos, como son: el fomento a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno los centros, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el impulso constante de la formación continua, la creación de procedimientos para la evaluación del sistema educativo, etc. Más tarde, y como desarrollo de las leyes orgánicas antes citadas, se publica en 1997 una resolución de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes; y, en el mismo año aparece una Orden en la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación.

En el año 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad en Educación) estableció, como uno de sus objetivos fundamentales, el logro de la una educación para todos y estableció cinco ejes fundamentales para promover la mejora de la calidad en el sistema educativo: a) los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, b) la orientación hacia los resultados, c) el refuerzo de un sistema de oportunidades de calidad desde educación infantil hasta los niveles postobligatorios, d) la formación continua del profesorado y e) el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) se inspiró en principios tendientes a proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, sin exclusión, y en todos los niveles. Dicha ley pretende conseguir que todos los alumnos alcanzasen el

máximo desarrollo de sus capacidades, prestándoles los apoyos necesarios, y que todos los componentes de la comunidad educativa colaborasen para alcanzar una educación de calidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades. Es más, en su Título II llamado *Equidad en la Educación*, la LOE establece los recursos precisos para lograr la *inclusión e integración* de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Y recuerda que la adecuada respuesta educativa para todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social:

Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios: El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Actualmente el sistema educativo español convive con otra Ley Educativa que nació sin consenso y con polémica, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de 2013. En el Preámbulo manifiesta lo siguiente:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una



educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. Y en la Sección I proclama que:

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (...) No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación.

Sin embargo, en la LOMCE, lo referente a la diversidad (no hay apartados específicos sobre inmigración) queda subsumido en el articulado sobre calidad y equidad.

Como se puede comprobar, en el sistema legislativo español los principios de calidad y equidad están presentes y deberían impregnar tanto las decisiones de la política educativa como caracterizar la organización y la respuesta educativa de los centros de educación primaria y secundaria para atender las características de la diversidad del alumnado. Lamentablemente, en el informe de la OCDE (*Panorama de la Educación 2011*) se muestra que la calidad del sistema educativo español está por debajo de su potencial, porque lo sorprendente de este informe es que indica que la inversión en educación (en porcentaje del PIB) en España está por encima de la media europea y de la OCDE, que los docentes españoles tienen sueldos también superiores a la media, imparten un mayor número de clases y la ratio de alumnos por clase es menor que el de otros países

Europeos. Por lo tanto, en un principio parece que el problema de los déficits educativos en España no se encuentra en las carencias económicas, sino que habrá de ser buscado en otros condicionamientos sociopolíticos y profesionales a la hora de generar una educación de calidad y ciudadanos más eficientes y competentes.

Pero, aunque el problema no sea de dotación económica, si ésta disminuye se acrecientan las dificultades para conseguir una escuela eficaz e inclusiva. Y esto es lo que ha venido sucediendo en los últimos años, porque, por primera vez en los últimos 30 años, España ha rebajado su gasto público en materia educativa, sobre todo en las comunidades autónomas, olvidando que la educación no es gasto sino inversión de futuro. Las dificultades económicas de la crisis mundial y el plan de austeridad generalizado no pueden ser una excusa para recortar el gasto público en educación (Campos, 2011), sobre todo cuando los alumnos de secundaria obligatoria se incrementan por primera vez en una década (fundamentalmente debido a la vuelta a las aulas de los desempleados jóvenes) y los indicadores de abandono y fracaso escolar bajan por primera vez en diez años (aunque sigue siendo de los más altos de Europa).

De este modo, y como escribe Campos (2011, p. 3) “con buena parte de los objetivos educativos europeos para 2010 pendientes de conseguir, nos vemos abocados a encarar ya los objetivos educativos de la Estrategia Europa 2020 bajo el signo de estos recortes”. Por eso, sindicatos de todo color político (CCOO, ANPE, UGT, CSIF, STES) piden medidas más eficaces para mejorar las “plantillas necesarias para la atención a la diversidad del alumnado actual” (Álvarez y Aunión, 2011), ya que el aumento del alumnado sin el incremento de profesorado deriva en sobrecarga para este colectivo y perjudica la calidad educativa que se imparta en los centros.

### **Sobre la inclusión del alumnado extranjero en el sistema educativo español**

Las familias migrantes ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social de sus hijos. Así lo corrobora

una investigación llevada a cabo por Santos, Lorenzo y Priegue (2011), de la Universidad de Santiago de Compostela, en un estudio en la que contaron con una muestra de 111 familias migrantes cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. Además, y frente a algunos estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad, los resultados confirmaron que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable relevante para conceder a la educación más o menos importancia. Por tanto, se debería aprovechar este interés de las familias migrantes y obtener su colaboración en la educación de sus hijos. Como señalan García y Sola (2010), actualmente se hace imprescindible la participación de la familia en la escuela para que todos los alumnos, pero fundamentalmente los hijos de migrantes, puedan desarrollarse de forma integral, atendiendo a todas sus capacidades y de la forma más armónica posible.

Es indudable, por tanto, que los alumnos migrantes representan un importante desafío para el sistema educativo, pero difícilmente se podrá desarrollar una interacción positiva entre todo el alumnado que genere un conocimiento, aceptación y valoración de la otredad, si se entiende la integración como asimilación, si integrar se refiere al abandono de las señas de identidad de las personas migrantes y sus hijos para que adopten las del país receptor (Arnaiz y de Haro, 2004). De igual manera, se debe dejar de someter al alumnado de minorías culturales al plan de estudios establecido por la cultura mayoritaria para lograr la pretendida inclusión educativa.

La asimilación cultural defiende un único modelo educativo cuyo objetivo es que los grupos y minorías adopten la lengua, los valores, las normas, las señas de identidad de la cultura dominante y, de forma paralela, abandonen la suya, para incorporarse a la sociedad de acogida. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita como característica primordial la diferencia y que, como recordó Maalouf (1999), la identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en partes. Y no es que existan varias identidades, se tiene solamente una, producto de todos los elementos que la van configurado mediante una dosificación singular

que nunca es la misma en dos personas. Como puso de manifiesto Puig (1995), no se trata de justificar la interculturalidad por la existencia de diversas culturas en un territorio, sino de señalar la presencia de todos los grupos humanos y todas las culturas en cualquier punto del planeta.

¿Y qué ha ocurrido en estos últimos años en España con el rápido aumento de alumnos procedentes de otras culturas? Pues, que la educación institucional, fundamentalmente la escuela pública, ha intentado responder como ha podido a los retos de la situación de pluriculturalidad, sin tiempo para poder digerir el rápido cambio en la estructura social (Escarbajal, 2009). El importante aumento del alumnado extranjero en tan poco tiempo, la falta de preparación del profesorado y de recursos en los centros ha determinado que la principal característica de la respuesta educativa esté siendo el asimilacionismo (Arnaiz et al, 2001; 2005). La investigación educativa ha proporcionado datos preocupantes al comprobar que el modelo asimilacionista dirige las concepciones y las prácticas educativas en muchas escuelas españolas de Educación Primaria y Secundaria negando las diferencias y conduciendo al fracaso y/o exclusión a determinados grupos. Y, como señaló Meirieu (2004), el deseo de homogeneidad arruina la propia escuela, convirtiéndola en un lugar pobre, sin interacciones y sin posibilidades, que pone a prueba los conocimientos de los alumnos que piensan de modo distinto y aprenden de forma diferente. Diversos estudios (Bartolomé, 1997; Fernández Enguita, 1996, 1999; Fundación Secretariado General Gitano, 2002; García y Moreno, 2002; Garreta, 2003; Valero, 2002; el Informe elaborado por el Defensor del Pueblo sobre la escolarización de los alumnos migrantes, 2003; y el de García Llamas y otros, 2004) realizados en España, con la finalidad de conocer, analizar y valorar la incorporación y las respuestas proporcionadas por las instituciones educativas ante la diversidad cultural, evidenciaron las muchas dificultades para afrontar el desafío de construir una educación inclusiva.

Hay que recordar que la educación inclusiva tiene sus orígenes internacionales en el movimiento REI (Regular Education Initiative) surgido en Estados Unidos en los años ochenta como una forma de unir el sistema de educación especial y el de educación general en un único sistema educativo para educar a los alumnos compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje (Jiménez, 2010). Otros, ven los orígenes del movimiento inclusivo en los años setenta, en la Ley de 1975 sobre Education for All Handicapped Children Act de Estados Unidos (Esteve et al., (2010). A partir de ahí, hubo dos movimientos: la iniciativa de educación regular (REI) y la propuesta de la escuela inclusiva.

Actualmente, el desarrollo de teorías y prácticas educativas ha llegado a distinguir entre integración e inclusión. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración; mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna dificultad personal, cultural o social) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López Aznaga, 2011). En definitiva, “la integración es una manera de entender la diferencia. La inclusión es una manera de entender la igualdad” (Jiménez, 2010, p. 24).

Por esa razón, se debe apostar por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos. Si realmente se quiere construir un sistema educativo de calidad, eficaz, no se debe dejar de lado, menos aún ignorar, a unos alumnos para centrarse o dar prioridad a los otros, una institución educativa que apuesta por construir un sistema eficaz, debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar. Para ello, como se ha señalado anteriormente, España

cuenta con el marco legislativo adecuado, así como normativas, órdenes y decretos regionales suficientes y explícitos.

Actualmente, ante las nuevas directrices de la política educativa, se trabaja para ofrecer una educación inclusiva que garantice la equidad y la calidad para todos. Se pretende que los centros dejen de ser instrumentos de homogeneización cultural, de normalización y asimilación, que siguen los patrones de la cultura dominante, para convertirse en contextos interculturales en el marco de la escuela para todos. Educar para la convivencia se ha convertido en un tema de debate. A este respecto, todos los ámbitos y disciplinas científicas intentan aproximarse a este objetivo, ofreciendo un panorama tanto de análisis y/o valoración, como de posibles soluciones o directrices necesarias para alcanzar dicha meta.

Pero ¿qué significa convivir?, ¿se puede hablar de una convivencia pacífica y armoniosa entre los diferentes grupos culturales, entre las mayorías y las minorías, entre los migrantes y autóctonos? La convivencia alude a la conformación de un proyecto de sociedad ético basado en los derechos humanos, en la interacción y el reconocimiento de toda persona por el hecho de existir. Está referida a una determinada coexistencia, plácida, tolerante, solidaria, inclusiva, abierta a la otredad, al enriquecimiento que ello supone. Asimismo implica un proceso de aprendizaje, de construcción de un futuro común, basado en las aportaciones de todos y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad.

Lo que ha venido sucediendo en España es que, ante el hecho pluricultural, generalmente se ha partido de un criterio etnocéntrico que ha considerado las diferencias culturales como deficiencias, como problemas a resolver, integrando a los alumnos según el sistema de referencia sociocultural mayoritario. De este modo "la diferencia no se limita a conferir una identidad, sino a señalar, estigmatizar, excluir a los que no pertenecen al grupo dominante que se impone como referencia legítima de valor cultural" (Pino, 1992, p. 159). Como se puede comprobar, se niega o se olvida la dimensión social, esto es, la necesidad de un tratamiento pedagógico-social de las diferencias

culturales y lingüísticas. Lo que sucede en el aula evidentemente afecta a la equidad, a las relaciones de la escuela con el entorno y con las familias. La intervención en el aula es insuficiente y se hace patente que la escolaridad no garantiza necesariamente la equidad en educación (Calero, 2006).

Son necesarias e ineludibles, por tanto, acciones que doten de medios materiales y humanos a las escuelas, pero no sólo esto, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos; también una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias para atender la diversidad en el aula, y a que la educación se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y alcance a los padres y madres, a las Administraciones educativas locales y hasta a las propias editoriales de los libros de texto y los medios de comunicación. De esta forma se evitará que las instituciones educativas sigan con los patrones rígidos de agrupamientos de alumnos por edad y nivel de resultados de aprendizaje, así como que se enseñe lo mismo, con los mismos medios y metodologías a alumnos que son tan diferentes entre sí por sus características individuales, culturales o sociales. Hay que apostar por una pedagogía que atienda a la diversidad, adoptando itinerarios formativos a ritmos diferentes, pero no en aulas segregadas sino en aulas donde todos los alumnos puedan aprender juntos.

### **Cómo mejorar la situación**

Como se ha venido sosteniendo en este artículo, la educación inclusiva ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar conseguir los objetivos de la inclusión si se trabaja únicamente desde las instituciones educativas, por muy eficaces que éstas pudieran ser en sus prácticas educativas. Por ello, con ser fundamental, el papel que deben desempeñar esas instituciones, no puede considerarse como el único elemento a tener en cuenta, y ello por dos razones fundamentales, que ya son lugar común en las formulaciones teóricas educativas (García, 2009):

- a) El proceso educativo de las personas no se remite únicamente a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso permanente.
- b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Además, cada vez es más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales en el espacio educativo, dada la interconexión existente entre ellos. Y, por otra parte, los alumnos desarrollan una parte importante de sus vidas en un marco ajeno al escolar. Por tanto, se debe educar a todos los ciudadanos (y no sólo a los alumnos) en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para colaborar en la lucha contra cualquier tipo de discriminación. Y, jugar ese papel implica que la instituciones educativas, fundamentalmente la escuela, pueden y deben contribuir a promover y desarrollar una ciudadanía inclusiva. Así lo proclamó, en la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en 2008, su Director General, Koichiro Matsuura en el discurso de apertura: *El desafío fundamental consiste entonces en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida.* Por tanto, la escuela inclusiva debe plantearse como una de sus finalidades esenciales que todos los alumnos se formen como “ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural” (Domínguez y Feito, 2007, p. 14). A este respecto, Domínguez (2007) resumió las características de una escuela inclusiva y democrática:

- a) Es una escuela abierta a todos los ciudadanos, sin distinción de culturas, valores, religiones ni características sociopersonales. Por tanto, es una escuela que no discrimina a nadie.



- b) Es una escuela creada, dirigida y gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales.
- c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica.
- d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso con la diversidad.
- e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y, como escribieron Verdugo y Parrilla (2009, p. 16), “en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación interna y externa continuas”. Con la planificación, como es sabido, se definen objetivos, procesos actividades..., y se difunden a toda la comunidad educativa. El desarrollo sostenido exige “apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio”. Por último, la evaluación dará pistas para mejorar el proyecto docente, además de resultados del mismo.

Por tanto, fomentar en los centros educativos la convivencia, la mediación, y la interrelación cultural fomentarán una escuela más solidaria, democrática, equitativa y justa; una formación-educación que ayude a procesar el fenómeno de la diferencia cultural según un criterio creciente de complejidad y que comprenda los tres niveles del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y comportamental, que permita a todos alcanzar un mayor conocimiento de sí mismos y de su cultura porque, para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia; sólo a través de un esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar

la propia ética con la de los otros (Guidetti, 2010). Es el momento ya de concienciarnos de la necesidad de ir más allá de la coexistencia práctica de distintas culturas, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de educación para la comunidad, puesto que la inclusión significa preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Artiles y Dyson, 2005).

Se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida (Portera, 2009); una formación-educación que encuentra su máxima expresión en la oferta de las instituciones educativas, pero que tiene que consolidarse también en las instancias extraescolares, en el mundo del trabajo, en la sociedad civil, partiendo de análisis críticos de los fenómenos educativos.

En definitiva, la educación inclusiva no sólo se refiere a un cambio metodológico, sino que se constituye en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico (Artiles & Kozleski, 2007; Cortesao, 2002). Si se quiere apostar por la inclusión educativa son ineludibles compromisos activos entre todos los que conviven en un mismo espacio, lo que requiere la puesta en práctica de unos objetivos mínimos de actuación (Aguado, 2009; Grant y Sleeter, 1989; Leicester, 1989; Nieto, 1992; Portera, 2009), como son:

- Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo, en particular, y a la sociedad, en general, sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, sin discriminación.
- Incorporar y dar respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías desplazadas de su lugar de origen.
- Atender las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura, de las minorías marginadas de cada cultura específica, así como responder a las necesidades de las nuevas minorías.

- Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
- Plantear la educación intercultural como relevante para todos, no sólo para personas migrantes o las minorías culturales.
- Desarrollar esquemas conceptuales transculturales, para demostrar en la práctica educativa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas, más allá de la cultura particular de un grupo concreto.
- Tener el convencimiento de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Hacer efectivos estos objetivos supone llevar a la práctica una verdadera educación inclusiva, capaz de recoger la multiculturalidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre los alumnos, pero también entre las familias y el contexto social, una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el encuentro y la fusión con otras culturas, favoreciendo el desarrollo indiscriminado de las culturas minoritarias (Escarbajal, 2009). Dar sentido a la equidad enriqueciendo ese sentido con la dimensión de diversidad será, sin duda, una medida que fortalecerá una nueva escuela democrática.

Pero, hay que insistir en algo que se dijo anteriormente: es bastante ingenuo creer que las instituciones educativas, por sí solas, pueden conseguir la inclusión, la equidad e igualdad en el marco de la interculturalidad; esos propósitos deben contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación igualitaria que busca la inclusión de todos los alumnos supone plantear políticas que

van más allá de las estrategias educativas, supone sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que sobrepasan el sistema educativo, y que es necesario abordar, sobre todo cuando se está constatando que “el sueño socialdemócrata ha muerto y el capitalismo arrogante toma por bandera la falta de equidad, la explotación y las desigualdades: inicia un retorno de futuro que sólo conduce a la barbarie.” (Martínez i Castells, 2011, p. 85). El mundo no es homogéneo ni igualitario; en él hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y que éstas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma; al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por ello no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural; no, por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en las instituciones educativas y su entorno (Levinson, Sutton and Winstead, 2009).

### **Reflexiones finales**

Como se ha ido comprobando en este artículo, la inclusión, con la garantía de la calidad y la equidad en el sistema educativo, es un tema complejo dada la heterogeneidad del alumnado en todas sus dimensiones y circunstancias personales y sociales; no obstante a lo mencionado, es una tarea ineludible y un compromiso de todos los implicados en las comunidades educativas (alumnado, madres y padres, profesorado, administración). La diversidad en los centros educativos debe estar distribuida con la mayor normalidad posible, los grupos han de ser lo más heterogéneos posibles; sólo así la educación será inclusiva, de calidad y responderá al principio de equidad. La formación del profesorado, cuyas carencias supone muchas veces un obstáculo para conseguir esta cultura de trabajo y asumir responsabilidades docentes comprometidas con la diversidad, debe ser revisada.

No se puede seguir agrupando a los alumnos en los centros desde criterios homogeneizadores, en función del nivel de

competencia curricular; al contrario, se ha de optar por medidas organizativas flexibles, atender con la mayor profesionalidad las adaptaciones en las actividades, plantear metodologías inclusivas, utilizando el trabajo colaborativo entre los alumnos, pero también entre los profesores.

Un sistema educativo que da respuestas segregadoras y excluyentes perjudica al alumnado, al propio sistema educativo y a la sociedad en su conjunto. Por eso, una verdadera educación inclusiva se debe diseñar y desarrollar desde políticas educativas democráticas y la estrecha colaboración entre el sistema educativo y la sociedad.

La educación inclusiva es una filosofía y praxis que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por el respeto a las diversas culturas de los ciudadanos, sea cual fuere su lugar de origen, en instituciones educativas entendidas en términos de comunidades de aprendizaje. El proyecto curricular del centro educativo se debe construir no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias y entidades sociales. Y señalar también que, para conseguir prácticas educativas que caminen hacia la construcción de escuelas inclusivas, son importantísimos los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil y primaria, como los departamentos de orientación educativa en educación secundaria; con estos profesionales aumentaría la eficacia de los centros educativos.

De modo que muchos retos presenta la sociedad plural en la que se vive, pero sin duda el mayor de ellos, es profundizar en el proyecto educativo de cada país para transformar las instituciones educativas en espacios de encuentro entre culturas y construcción de sociedades interculturales, inclusivas. Por eso, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en la sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos. Esta es una premisa imprescindible de

cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales.

Pero téngase también en cuenta que la inclusión, como proceso, es interminable, está siempre en constante construcción y reconstrucción; continuamente se alimenta de nuevas experiencias de todo tipo; la inclusión supone un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo, pero España tiene que apostar por ella, fundamentalmente por los argumentos que se han esgrimido en este artículo, pero también por su responsabilidad histórica.

## Referencias

- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.
- Álvarez, P. y Aunió, J. A. (2011). El gasto público en educación cae por primera vez en 30 años. En [www.elpais.com/articulos/sociedad/fasto/publico/educacion](http://www.elpais.com/articulos/sociedad/fasto/publico/educacion). (14/09/2011).
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.
- Arnaiz, P., Martínez, R.; Castro, M. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-59.
- Arnaiz, P. et al. (2001). *Una propuesta de educación intercultural para prevenir el fracaso escolar y favorecer la integración de los alumnos de minorías étnicas*. Memoria de investigación. Fundación Séneca (PLP/1FS/97). Región de Murcia.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural-historical analysis. In D.R, Mitchell (Edt.) *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 37-62). London: Routledge.
- Artiles, A.J. & Kozleski, E.B. (2007). Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. *Language Arts*, 84(4), 351-358.
- Bartolomé, M. (Ed.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.

- Campos, J. (2011). Por un cambio de políticas educativas y la renovación democrática. *T.E.*, 325, 3.
- Chavarría, X. y Borrell, E. (2004). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.
- Colom, A.J. (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. En F. Etxebarria (Ed.), *Calidad, equidad y educación* (pp. 79-100). Donostia: Erein.
- Cortés, L. (2002). *Ser profesor. Um ofício em risco de extinção*. Sao Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue. "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: CE.
- Defensor del pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Edición electrónica. Ministerio de Educación y Cultura.
- Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez, y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.
- Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Esteve, F.M. et al. (2010). La escuela inclusiva. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.



- Fundación secretariado general gitano (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: FSGG.
- García, A. (2009). Diálogo intercultural. Una introducción. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 17-25). Murcia: Editum.
- García, J. A. y Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García, M. y Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En A. Manzanares, (Ed.), *Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Capítulo XXIII, 49. Madrid: Wolters Kluwer (formato electrónico).
- García Llamas, J. L. y Otros. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Madrid: Ediciones Témpora.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Grant, C. y Sleeter, C. (1989). Race, class, gender. Exceptionality and Educational Reform. En J.A. Banks y CH, A. Banks, *Multicultural Education* (pp.49-66). Londres: Allyn and Bacon.
- Guidetti, B. (2010). Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 183-197). Badajoz: Abecedario.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Íttakus.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education. From Theory to Practice*. Windsor: NEER.
- Levison, B. A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009) Education Policy as a practice of Power. Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Boletín Oficial del Estado de 21/11/951995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre).
- López Aznaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14 (versión electrónica).
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 165-184.
- Martínez i Castells, A. (2011). Las estafas cotidianas que conmocionan nuestras vidas. Privatizaciones, corrupción, invisibilidad de los cuidados y economía sumergida. En J.L. Sampedro *et al. Reacciona*. (pp. 45-60). Madrid: Aguilar
- Meirieu, P. (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio De Educación y Ciencia (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio De Educación y Ciencia (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2010*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). Conclusiones. *Conferencia Internacional La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*. Madrid: EU.
- Nieto, S. (1992). *Affirmimg diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.
- Pascual, B. (2005). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Puls*, 29, 43-58.
- Pino, A. (1992). La educación intercultural ante las diferencias étnicas. Diferencias culturales y procesos de aculturación. Problemática de la identidad cultural en sociedades multiculturales. Emigración y educación intercultural. En S.E.P. *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (pp. 153-168). Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-266). Badajoz: Abecedario.
- Puig, J.M. (1995). Valores y actitudes interculturales. En *Vela Mayor*, 5, 66-82.
- Santos, M. A.; Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Valero, J.R. (2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

