

CAPÍTULO 2

CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: ENFOQUE DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

Vicente J. Llorent García

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
vjllorent@uco.es

María López Gonzalez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
ed1lopgo@uco.es

María L. Gavilán Martínez

m02gamam@uco.es

1. RESUMEN

Nuestra definición de Inclusión parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, que contemple a todas las personas, en cualquier nivel de enseñanza. Tal definición apuesta por la construcción de una mirada crítica en el currículo y su transversalidad durante la formación de futuros profesionales, lo que consideramos fundamental para discutir la organización de una propuesta de Educación Inclusiva en el nivel de enseñanza superior.

El objetivo de este proyecto es profundizar en los procesos de inclusión/exclusión educativa en la formación inicial del profesorado, ya que como futuros educadores sus concepciones al respecto influirán en su práctica docente, a lo que hay que añadir la proyección social de la figura del profesional de la educación

Este estudio incorpora, además, la consideración del tema en un ámbito internacional desde una perspectiva educativa comparada, convirtiéndolo en una experiencia mucho más enriquecedora y que aporta datos de interés para otros trabajos en el campo abordado.

PALABRAS CLAVE: inclusión, formación inicial, currículum, educación inclusiva.

ABSTRACT

Our definition of inclusion originates of the proposal for an accessible and quality education, which includes everyone, at any level of education. This definition is committed to building a critical look at the curriculum and its mainstreaming in the education of future professionals; we considered the organization to discuss a proposal for Inclusive Education in the higher education level.

Examine the processes of inclusion/exclusion of education in initial teacher training is the goal of this project, because as future educators their conceptions influence in their teaching practice, to which must be added the outreach they have.

This study incorporates our interest in international comparative educational perspective, making it a much richer experience and it provides very interesting data.

KEY WORDS: Inclusion, initial teacher training, curriculum, inclusive education

2. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2004 y 2007, con el apoyo del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* (FAPERJ), se realizó una investigación titulada: “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva” (“Reconceptualizando la Formación de Profesores para una Educación Inclusiva”), trabajando con una muestra de 1007 alumnos (de un universo de alrededor de 4.500) de la formación inicial en el campo de la educación, estudiantes de la Facultad de Educación de Río de Janeiro (UFRJ)

Su objetivo general fue contribuir a una nueva orientación de la formación del profesorado de FE/UFRJ para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas de inclusión.

En las conclusiones, se consideró alcanzado, el objetivo general de la investigación, en la medida en que desencadenó un proceso reflexivo sobre el tema. Como se indica en el informe (Santos et al., 2007)

“Numerosos entrevistados indican que nunca se habían detenido a pensar acerca de ciertos aspectos, tanto del cuestionario como en los grupos focales, sobre

una convivencia pro-inclusión.. También fueron bastantes personas expresaron por escrito su agradecimiento, por haber tenido esta oportunidad” (p. 96).

En cuanto a los objetivos específicos, percibimos que la formación del profesorado aún puede mejorar en cuanto a aspectos relativos al desarrollo de culturas, políticas y prácticas de inclusión (objetivo específico 1); que la población estudiantil objeto de estudio, percibe su propia formación de una manera muy tecnicista, dirigido exclusivamente a la aplicación de técnicas y prácticas. En contraposición a una formación que una la práctica con el indispensable ejercicio de la reflexión, que proporciona un mayor desarrollo de la autonomía profesional (objetivo específico 2); y que los caminos para la mejora de la formación inicial del profesorado son múltiples. Discutimos estos resultados teniendo como base cuatro grandes ejes: Cultura Institucional, Currículo, Práctica Pedagógica y Evaluación.

De sus resultados más importantes, y en base a la continuidad de nuestras lecturas, decidimos comprobar el estado de los procesos de exclusión/inclusión en la formación inicial del profesorado con más profundidad y contando con una perspectiva comparada e internacional. ¿Son los puntos críticos encontrados en este estudio, comunes en los distintos países? ¿Qué estrategias desarrollan sus respectivas universidades para la minimización y / o solución? Las diferencias observadas entre los países, ¿pueden ser útiles para el aprendizaje, con el fin de funcionar como fuentes de inspiración para nuevas reflexiones y transformaciones de la realidad de la exclusión? ¿Se observan diferencias significativas en la situación económica de los países como un factor determinante en los procesos de inclusión/exclusión? Estas son algunas de las preguntas surgidas de nuestra investigación anterior.

La Educación Superior representa un importante papel en la constitución de las sociedades, así como el liderazgo en los procesos de transformación de estas. Sin embargo, tal vez, este papel nunca ha sido tan reconocido como lo está siendo hoy en día. Especialmente después de 1998, con la proclamación de la Declaración Mundial sobre Educación Superior, resultante de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 5 al 9 octubre de 1998).

Como se explicita en este documento, y se reconoce internacionalmente, las universidades se enfrentan al reto de promover la participación, cada vez más amplia, de ciudadanos activos y cada vez con más decisión, en el trascurso de la historia. De la Declaración Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998), cabe destacar, en particular, dos artículos.

El artículo 3, que dice que la educación superior deberá ser igualmente accesible a todos, en base al mérito y de conformidad con el artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. En consecuencia, ninguna discriminación podrá ser aceptada en el acceso a la educación superior, en base a la raza, el género, el idioma, la religión o la distinción económica, cultural o social, ni en discapacidades físicas.

En este artículo de la Declaración, se deja clara una conjunción entre el papel de la educación superior y cierta intencionalidad de inclusión. En sus inicios, el artículo hace referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la cual se inspiró, al igual que se hace en todas las declaraciones posteriores, pero el artículo también hace referencia a que este acceso a la educación superior está garantizado en base al mérito. El análisis de este agregado en el artículo, es el punto fuerte de las políticas de inclusión. Así, al afirmar que la no discriminación se aceptará, se amplía el concepto de accesibilidad, y de alguna manera, se redefine el concepto de “mérito” de una forma menos excluyente.

Este apunte es importante porque “mérito” puede tener un sentido bastante relativo, y ciertamente apunta a un juicio -que a su vez implica una “crítica”-. Dependiendo de a quién juzgan (y el contexto espacio-temporal), el “mérito” puede llegar a acepciones muy excluyentes.

En nuestra opinión, la segunda mitad de este artículo nos permite interpretar este término en el sentido de que el “mérito” no se traduce en los aspectos subjetivos de los actores involucrados, lo que, a nuestro parecer, está más cerca de una política inclusiva.

Sin embargo en nuestra opinión, vale la pena agregar, que cuando el citado artículo señala el acceso a la educación superior a través del mérito, no debería omitirse el papel del Estado como proveedor de acceso a la educación superior a todos. Aunque el artículo hace mención de repudio a las diversas formas de discriminación, la propia constitución de las desigualdades sociales puede favorecer a los miembros de las clases hegemónicas. El centrarse en la lógica del mérito, y no en la de universalización, incluso teniendo en cuenta el papel del Estado en la provisión y el mantenimiento de la educación superior, hace que esta, pase a una posición de derecho selectivo y no universal.

Por lo tanto, el texto avanza en el sentido de que menciona el tema, es decir, reconocen y no camuflan estos problemas. Pero aún así, está más lejos de lo que cabría esperar, teniendo en cuenta los tiempos y sus discursos “liberadores”.

El artículo 6 es el segundo que destacamos, porque manifiesta la relevancia de la educación superior en función de la coherencia entre lo que la sociedad espera de sus instituciones y lo que hacen. Poniendo atención especial en las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y las enfermedades, y las actividades que tienen como objetivo el desarrollo de la paz a través de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.

Cuando se nos llama a fortalecer el papel de la educación superior sobre las diferentes formas de desigualdad, reconocemos su liderazgo y su función de vanguardia en lo que respecta a la lucha contra los principales aspectos actuales relacionados con la exclusión. Y en nuestra opinión, combatir las exclusiones es promover la inclusión. En este sentido, las políticas relativas a la estructuración del papel de las universidades no pueden eludir contemplar esta importante función.

Al comparar históricamente las universidades, que cuentan con apenas un siglo de antigüedad, con otras centenarias, nos damos cuenta de que nuestras universidades están bastante marcadas por la búsqueda política de un mundo más democrático, y que tal preocupación está presente en nuestro alumnado, de una forma bastante marcada. En comparación con los estudiantes de universidades más antiguas.

No son pocos los alumnos que, al estudiar fuera, vuelven con la impresión de que sus conciudadanos tienden a preocuparse mucho más por las cuestiones relativas a la inclusión en la educación de los alumnos nativos y con otras “diferencias” (sexo, discapacitadas, orientación sexual...). No hay datos para demostrar este argumento, al menos hasta donde pudimos investigar, pero la impresión está muy fuertemente sustentada por varios académicos que tuvieron la oportunidad de vivir esta experiencia. Esto se suma a la curiosidad sobre el tema: ¿qué hace diferente a estos estudiantes? ¿Son factores culturales, históricos, personales, o todos ellos influyen?

Así, este proyecto tiene como objetivo discutir la importancia histórica del papel de las universidades en relación con las culturas, políticas y prácticas de inclusión, a partir de la exploración de la Declaración ya citada anteriormente, y de la investigación sobre la formación de las culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades de los países que pertenecen a distintos continentes.

Por lo tanto, elegimos, como foco de estudio, algunas universidades nacionales e internacionales, ya que son las principales instituciones responsables de la producción de conocimientos que, potencialmente, generan cambios sociales importantes. Así como por el hecho de que las universidades forman a los profesionales que deberían ser los actores de estos cambios, como se expone a continuación.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Nuestra definición de Inclusión parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, que contemple a todas las personas, en cualquier nivel de enseñanza. Tal definición apuesta por la construcción de una mirada crítica sobre el currículo y su transversalidad durante la formación de futuros profesionales, lo que consideramos fundamental para discutir la organización de una propuesta de Educación Inclusiva en el nivel de enseñanza superior.

La inclusión implica la participación democrática de todos, incluso aquellos que a primera vista no se ven como excluidos, pero que luego pueden sentirse así. Esto puede suceder - y ciertamente ocurre - con cualquier persona, en cualquier lugar y en mayor o menor intensidad.

Como un proceso, la inclusión no tiene un orden preestablecido y no se encuadra en un modelo único, como un manual con el que todos pueden o deben guiarse. Asume un movimiento de doble sentido que debe concentrar esfuerzos por ambos lados, tanto de aquellos que excluyen como de los que son excluidos.

La inclusión, requiere un intenso deseo de aprender a vivir cada día con las dificultades que la vida nos impone; la necesidad de reforzar los lazos de confianza y aprender a comunicarse unos con otros; la capacidad de percibir los fallos en el proceso y resolver los problemas colectivamente, de forma flexible.

En resumen, la inclusión requiere una reflexión consciente, autónoma y crítica acerca de la angustia ética y política que “matiza la forma en que es tratada y trata a los demás en la intersubjetividad, cara a cara o de forma anónima, y cuya dinámica, contenido y calidad están determinados por la organización social” (Sawaia, 2002, p.104).

Por lo tanto, la inclusión no es una propuesta de un estado al cual se quiere llegar. Tampoco se resume en simples inserciones de personas con discapacidad en el mundo del cual, por lo general, han sido privados. La inclusión es un proceso que reafirma los principios democráticos de participación social plena. En este sentido, la inclusión no es sólo una o algunas áreas de la vida humana, como por ejemplo, la salud, el ocio y la educación. Es una lucha, un movimiento cuya esencia es estar presente en todos los ámbitos de la vida humana, incluido el educativo.

La inclusión se refiere, por lo tanto, a todos los esfuerzos para asegurar la máxima participación de cualquier ciudadano en cualquier esfera de la sociedad en la que vive, a la cual tiene derecho, y sobre la cual tiene deberes (Santos, 2003, p. 81).

De esta forma, la inclusión cumple, un desarrollo continuo de culturas, políticas y prácticas de inclusión, en todos los niveles de funcionamiento de cada institución.

Dos aspectos que descubren las instituciones educativas, caracterizadas por una cultura inclusiva, por ejemplo, serían las referentes a la construcción de una comunidad inclusiva y el establecimiento de valores inclusivos en esta comunidad. A su vez, y según Booth y Ainscow (2000), la dimensión del desarrollo de políticas inclusivas se refiere a la preocupación en:

... asegurarse de que la inclusión está presente en el desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, a fin de que mejoren el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se considera apoyo a las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para responder a la diversidad del alumnado. Todas las formas de apoyo se consideran en conjunto en una estructura única, y son vistos desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, en lugar de ser vistos desde una escuela o desde las estructuras administrativas del organismo responsable de organizar la educación. Y, al mismo tiempo, la dimensión de la orquestación de las prácticas de la inclusión se une a la preocupación en hacer que las prácticas de las instituciones educativas... reflejen las culturas y las políticas de inclusión de la institución”.

En relación con ello, podríamos mencionar dos aspectos que rigen la investigación de la inclusión de una institución educativa: el desarrollo de una institución para todos y la organización de apoyo a la diversidad y otros dos que contribuyen a que las instituciones educativas investiguen el grado de la inclusión presente en sus prácticas: la forma en la que el aprendizaje se instrumenta y la forma en cómo la institución moviliza recursos. El currículo constituye un poco de esta discusión, en la medida en que expresa y encarna las relaciones existentes entre saber, poder e identidad, asumiendo una posición estratégica en las políticas educativas y en la construcción de los sentidos de la educación (Silva, 1995), Entendiendo como currículo:

“Es el espacio donde se contradicen y se desarrollan las luchas en torno a los diferentes significados de lo social y lo político. Es a través del currículo, diseñado como un elemento discursivo de la política educativa, donde los diferentes grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad” (Silva, p. 10).

Por lo tanto, el currículo no sólo se refiere a la organización del contenido a enseñar, sino que también incluye todas las relaciones que subyacen en el proceso de la organización: desde la elección de lo qué priorizar, o el qué se impartirá en la institución, hasta la decisión final sobre quién determina estos - y otros - aspectos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Una vez más, nos basamos en Silva (1995) para decir que:

“El currículo (...) está en el centro mismo de la actividad educativa. Después de todo, la escuela está histórica y socialmente montada para organizar las experiencias de conocimiento de los niños y jóvenes con el fin de producir una determinada identidad individual y social. De hecho (...) funciona de esa manera. Es decir, el currículo representa el núcleo del proceso de institucionalización de la educación” (p. 184).

La cultura que orienta la construcción de políticas curriculares transformadas en currículo, refleja las prácticas en el aula, las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas de inclusión. Esta reflexión se puede entender, por lo menos, según dos puntos de vista.

Por un lado, con la función de espejo, es decir, para reproducir fielmente lo establecido por las políticas curriculares. Y, por otro lado, con el sentido de pensar en cómo minimizar o eliminar las barreras que los estudiantes pueden sufrir y que les impiden participar plenamente en la vida académica; y como consecuencia de esto, cambiar el aspecto de las diversidades que pueden surgir por razones de género, etnia, condición social, situación familiar, religión, habilidades académicas, etc. Es decir, de verlos como problemas, como son normalmente considerados, a verlos como recursos a ser explorados durante y para su formación profesional.

Es, este segundo sentido, sobre el que tenemos la intención de reflexionar: el por qué estudiar la inclusión/exclusión en la Educación Superior.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

En primer lugar, como se citó anteriormente, el artículo 3 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) establece explícitamente que: “ninguna discriminación podrá ser aceptada en el acceso a la educación superior por motivos de raza, género, lengua, religión o por distinciones económicas, culturales o sociales, o por discapacidades físicas”.

Aquí, vale la pena hacer un paréntesis. Reconocemos que el texto no habla de otros dos aspectos cruciales y complementarios al acceso: la permanencia y el éxito académico. Sin embargo, no podemos descalificar una iniciativa que refleja una intervención democrática, como es la preocupación por el acceso. En el caso de Brasil, por ejemplo, esta preocupación es visible en sus políticas públicas, respecto estos aspectos. Ejemplo muy actual es el texto del Plan de Desarrollo de la Educación y sus objetivos (Brasil, 2007) y en el caso de España, la Ley Orgánica de Universidades (LOU 2001).

En segundo lugar, porque todavía hay pocos estudios sobre el tema, tanto a nivel nacional como internacional. Ciertamente incipientes estudios sobre la inclusión en la universidad en su aspecto genérico y poco se conoce sobre las experiencias de los estudiantes en las universidades en términos de inclusión y exclusión y los impactos de tales experiencias en su formación profesional.

Con respecto al contexto internacional, y continuando con el ejemplo anterior, en una encuesta realizada en el Banco de la tesis de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) sobre el tema en los últimos 10 años (1997-2007), encontramos 93 producciones, de las cuales, 17 manifiestan problemas con los procesos de exclusión / inclusión dentro de las universidades, pero ninguna respecto a la comprensión de los mecanismos de producción de las exclusiones y sus relaciones con la formación de futuros docentes. Los estudios encontrados, participan, en su mayoría, con la descripción de los sentimientos, las percepciones y las narrativas y representaciones de ciertos grupos en situación de exclusión en las universidades, predominantemente personas de color, pobres e indígenas (en ese orden). Aunque algunos mencionan, en sus conclusiones, la importancia de analizar las diferentes estructuras que promueven las diferentes exclusiones a los que tales grupos son sometidos, ninguno de ellos realiza la tarea en el transcurso de esta disertación.

A nivel nacional, realizamos búsquedas a través del programa ERIC (Centro de Información de Recursos de Educación) en las publicaciones de los últimos 15 años sobre el tema. Encontramos 64 referencias, de estas, 13 se refieren a procesos de inclusión / exclusión en la universidad, de los cuales 8 fueron publicados entre 1994 y 1999, y las cuatro restantes en 2000 (2), 2003 (1) y 2006 (1).

Una vez más, la mayoría de la producción encontrada, se centra en la descripción de casos particulares de ciertos grupos excluidos. Solo el estudio de 2006 propone una estructura de análisis de los procesos de inclusión / exclusión en la universidad, expresando su preocupación por la comprensión de estos procesos en sus fundamentos. Este estudio, sin embargo, prioriza la cuestión racial como enfoque y no menciona la formación docente.

Esto nos hace darnos cuenta, de que está en un país supuestamente del “primer mundo” todavía presente una realidad tan excluyente y pasiva a la crítica. En nuestra opinión, el papel de la Universidad en la formación y transformación del mundo es esencial, debiendo ser el espacio de voces diversas, y no su mordaza.

Como dijimos en la introducción, en la investigación concluida recientemente (Santos, et. al, 2007), constatamos la urgente necesidad de profundizar en el debate sobre la inclusión en la educación. Tanto en lo que se refiere a sus dimensiones (culturales, políticas y prácticas) como en lo que atañe a las diferentes formas de concretizar este nivel de formación (o cómo formar al docente para la inclusión). Los datos señalaron la falta del concepto en su sentido más amplio, que defendemos - que considera la inclusión como proceso y no solo como mera inserción de personas con discapacidad en el sistema educativo regular. Esto es cierto, tanto para los estudiantes como para sus formadores y, asimismo, también es cierta la ausencia de discusiones de pronóstico, de interacciones y de prácticas de este tipo en la propia estructura del currículo.

En otras palabras, de acuerdo con los ideales generalizados en las políticas educativas en todos los niveles, la necesidad de proceder a la inclusión, exige disponer estrategias de organización institucional que garanticen la planificación y la realización de estos ideales en la propia formación del profesorado.

Vale la pena problematizar estos valores para justificar el por qué la inclusión debe ocurrir dentro de la Universidad – lugar donde todos, supuestamente, ya están incluidos- y, paradójicamente, por qué se excluyen, específicamente en este espacio - donde se supone que son pensados y creados nuevos e importantes aspectos, medios e ideas para mejorar la vida de las personas –. Donde también, valores y creencias contribuyen a un sentimiento importante de exclusión dentro de la Facultad de Educación – lugar donde, supuestamente se aprende a incluir. (ídem, p.98)

En este sentido, vale reconocer que algunas universidades, a pesar de la baja producción de los estudios en esta dirección, como hemos visto, han tomado iniciativas interesantes, al menos sobre el papel. Podemos citar como ejemplo la Universidad de Manchester (Reino Unido), Dayton (EE.UU.) y Toronto (Canadá).

La primera, lleva a cabo entre enero y mayo de 2007, una encuesta diagnóstica, respondida por sus empleados a fin de elevar sus percepciones y sentimientos acerca de la diversidad y la inclusión en la Universidad. El objetivo era dotar a la Universidad, como parte de su planificación estratégica, de información sobre las áreas identificadas como de buenas o excelentes prácticas, y las que necesitaban

recomendaciones para el cambio. Un tercer objetivo fue informar a la Universidad sobre las posibles lagunas en el aprendizaje y el desarrollo y el grado de “conformidad” con la que los trabajadores abordaban estas cuestiones en su lugar de trabajo.

El segundo grupo, a partir de 2006, como una prioridad en su Plan Estratégico, trata la inclusión y la diversidad con el fin de mejorarlas. El documento afirma que en la medida en que nos esforzamos por alcanzar nuestra visión de excelencia académica como una institución Católica Marianista, debemos experimentar el carisma de la inclusión y la Comunidad por medio del acogimiento pleno de todas las personas que forman parte de nuestra Universidad, de nuestra comunidad, nuestro mundo.

Y el tercero, produjo un documento, aprobado en 2006 por su Congregación, titulado “Equidad, Diversidad e Inclusión de la Universidad de Toronto”, cuyo propósito fue describir brevemente las actividades de la Universidad que ya apoyaban los temas de equidad, diversidad e inclusión de los grupos de estudiantes y trabajadores con poca representación, con el fin de generar un debate en la comunidad académica. Estas discusiones y ajustes en el mismo documento posterior, constituyen la base para la construcción de otro documento, titulado “Directrices para la Equidad, Diversidad e Inclusión en la Universidad de Toronto”.

De este modo, estos proyectos tienen el sentido de promover, a través de la investigación, estrategias y procedimientos internos de toma de conocimiento y discusión, sobre la dialéctica de la inclusión / exclusión en el ámbito de la universidad, teniendo como objetivo principal, la introspección. Su fin: realizar un cambio efectivo en sus culturas, políticas y prácticas de formación de educadores, más allá del debate meramente académico.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este escenario global que une investigación, docencia, política, currículo y prácticas de inclusión, cuatro grupos de investigación de diferentes países hemos llevado a cabo un proyecto de investigación, basado en el estudio de la inclusión educativa desde la perspectiva de los estudiantes como futuros maestros, en las facultades de Educación o de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad de Cabo Verde, y las universidades de Córdoba y de Sevilla en España.

La finalidad de nuestra investigación se centra en analizar la percepción de los procesos de inclusión/exclusión en las facultades de Educación como instituciones de formación para los futuros maestros en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas a nivel nacional e internacional.

Concretamente en nuestro estudio, entre otros, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- A. Identificar las principales percepciones de la inclusión educativa entre los estudiantes que cursan carreras de magisterio en universidades de tres países (Brasil, Cabo Verde y España).
- B. Contrastar dichas percepciones con su contexto sociocultural, teniendo en cuenta esencialmente su marco legislativo.

Entendemos que las definiciones y percepciones relativas a la inclusión están determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Pensamos que, como estiman Ainscow y Miles (2008), los datos estadísticos ocultan los problemas contextuales relacionados con las actitudes negativas, las prácticas educativas y las políticas institucionales.

De tal forma, queremos ofrecer una visión de la inclusión en educación, que aporte información vinculada a las creencias, ideas y prejuicios, que se ven influidos por el contexto social, institucional y legislativo. Resulta muy importante estudiar a los futuros maestros, ya no sólo como miembros del nivel superior del sistema educativo, sino también porque tienen una proyección social añadida por su futuro rol de maestros.

No debemos olvidar, que las prácticas docentes están muy arraigadas en las concepciones de los profesores, por eso, resulta primordial conocer su formación inicial y saber qué entienden por inclusión educativa, al ser los docentes figuras clave en la transición de ideas, actitudes y prácticas relativas a la inclusión (Hargreaves, 2003).

Tenemos la convicción de que la inclusión educativa, en los distintos niveles del sistema educativo, requiere de una coordinación y un esfuerzo permanente de la Administración y de los docentes en torno a la idea de que *“una educación efectiva es una educación efectiva para todos”* (Lewis y Norwic, 2005; Ainscow y Miles, 2008). Por tanto, el punto de partida debe ser el maestro: su percepción de la diferencia y su implicación en la lucha contra la exclusión.

Sin lugar a dudas, la inclusión en la educación se ha erigido como un tema central y en una preocupación constante para numerosos países, agencias de desarrollo y organismos internacionales (ONU, 2007; UNICEF, 2007; Banco Mundial, 2008; Stubbs, 2008; UNESCO, 2008 y 2009; Miles y Singal, 2010). Tal es así, que en los últimos años ha aumentado la financiación de la educación post-secundaria y de la Educación Superior. Sin embargo, en muy poco o incluso nada, las inversiones realizadas se han correspondido con el aumento y la mejora del acceso a la Enseñanza Superior a nivel internacional.

A pesar de encontrar ejemplos alentadores de programas universitarios de educación inclusiva en Australia, Canadá, Estados Unidos y la UE, así como tres universidades que ofrecen una educación inclusiva y otra más con un Centro de Excelencia en educación inclusiva en Nueva Zelanda, aún queda mucho que hacer en el contexto global (Inclusión International, 2009).

Debemos ver estos ejemplos como modelos que nos proporcionan la base para el desarrollo de futuras iniciativas que irán apareciendo en los diferentes rincones del planeta y, en colaboración con la construcción de esa vía hacia la inclusión en educación, proponemos nuevos conocimientos sobre los estudiantes universitarios y futuros maestros.

4. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Basándonos en una metodología propia de la Educación Comparada y utilizando el análisis de contenidos, hemos empleado un variado número de procesos e instrumentos de recogida de datos, a saber: un cuestionario (dirigido a los estudiantes), análisis documental y entrevistas con los equipos de investigadores para profundizar sobre la información recogida a través de las dos primeras vías; con el objetivo de conocer las principales percepciones de la inclusión educativa entre los estudiantes que cursan magisterio en universidades en estos tres países y encontrar relaciones con las políticas institucionales y educativas de su entorno.

Utilizamos el análisis de contenido para enriquecer la interpretación de las respuestas abiertas del cuestionario mediante la asociación de evocaciones libres, que a su vez se identificaron con el programa informático EVOC2000 (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations- Versión 2002, creado por Pierre Verger) con el que analizamos los datos y textos escritos.

La técnica de evocaciones libres pretende comprender la percepción de la realidad en base a una composición semántica ya existente. Esta concreción lingüística también pone de relieve la organización de elementos simbólicos simples, es decir, las palabras más representativas. Con la aplicación del mencionado cuestionario solicitamos a los estudiantes asociar, de forma libre y espontánea, palabras al concepto de inclusión en educación. Esta técnica supone una recogida de datos, que constituyen el contenido de una representación, lo que permite conseguir información efectiva y relevante de forma más rápida que una entrevista (Rosa, 2002; Carvalho, Accioly y Raffin, 2006). El análisis de contenidos se consideró un método apropiado para nuestro estudio porque constituye:

“(...) Un conjunto de procedimientos destinados a la producción de un texto analítico que presenta el contenido de los documentos recogidos de una manera transformada. Esta transformación del cuerpo textual se puede producir de acuerdo a reglas definidas y debe ser justificada teóricamente por el investigador a través de una interpretación correcta (...)” (Schneider y Schmitt, 1998, p. 70).

Una vez realizados los análisis pertinentes, los procedimientos realizados sucesivamente fueron: a) las técnicas de reducción, b) la exposición de datos y c) la elaboración de conclusiones. Respectivamente implican:

a) “(...) el proceso de selección, el enfoque, la simplificación, la abstracción y la transformación de los datos en bruto (...); b) (...) exponer los datos de manera organizada y simplificada con el fin de facilitar la extracción de conclusiones (...); y c) el proceso de decidir lo que significan los datos, a través de la observación de regularidades, pautas, similitudes y diferencias, explicaciones, configuraciones posibles, flujos y proposiciones causales (...)” (Miles y Huberman, 1984, pp. 23-24).

Cabe señalar que la técnica de reducción utilizada para clasificar a priori los contenidos, en línea con los objetivos propuestos para esta investigación, se ajusta al marco teórico presentado, basado en tres dimensiones que estimamos esenciales para la comprensión del proceso de inclusión/exclusión: la visión social, el desarrollo político-legislativo y la orquestación de prácticas de inclusión, en el ámbito educativo. En cuanto al método comparado, nos remitimos a las palabras de Schneider y Schmitt (1998, p. 49) para resaltar este método más allá de una simple comparación de datos:

“(...) No debe confundirse con un estudio técnico de los datos empíricos, el uso de la comparación, en tanto análisis de la perspectiva social, tiene una serie de implicaciones en el plano epistemológico, en referencia a un debate sobre los fundamentos mismos de la construcción del conocimiento en ciencias sociales”.

También queremos indicar la interdisciplinariedad de nuestro campo científico, como así nos lo recuerda Colom (1999), quien advertía que la Educación Comparada aporta al estudio de la Educación y de las Ciencias Sociales diferentes aspectos como sistema; contribuyendo a la construcción de una Ciencia de la Educación y al conocimiento de la educación internacional.

A continuación, presentamos las diferentes fases seguidas en la investigación, todas ellas fundamentadas en las establecidas por Llorent (2002): identificación del problema, formulación de hipótesis, planteamiento de la investigación, estudio descriptivo y explicativo, replanteamiento de las hipótesis, yuxtaposición de los datos y estudio comparado propiamente dicho.

En virtud de las propuestas metodológicas expuestas, nos planteamos tres procedimientos principales en la comparación: la selección de dos o más series de fenómenos comparables, la definición de los elementos a comparar, y la generalización los resultados.

Siguiendo este proceso, nuestra investigación trata de aportar una dosis correcta entre generalidad y singularidad, es decir, determinar hasta qué punto la estructura del objeto permite que solo los hechos de cada grupo (en este caso cada facultad) representen a unos y a otros, y al mismo tiempo con una diversidad suficiente para dar lugar a una interpretación que pasa de la mera descripción del hecho particular.

Por todo esto, entendimos fundamental combinar varios métodos y técnicas de recogidas de datos, utilizando el estudio documental, el cuestionario y las en-

trévistas. La elaboración, en su caso, y la forma de uso de todas estas fuentes de información se proponían y discutían entre todos los grupos implicados, la Universidad Federal de Río de Janeiro de Brasil (concretamente el Laboratorio de Investigación, Estudios y Apoyo a la Participación y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación) y las universidades de Cabo Verde, Córdoba y Sevilla (éstas dos últimas en España).

La investigación contiene cuatro partes: fundamentación y metodología; análisis de la información recabada en cada institución; interpretación de los datos recogidos y de las explicaciones dadas por los investigadores en cada universidad durante el registro de reuniones; y las conclusiones.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En una primera fase, nos dedicamos a construir y probar el cuestionario para recoger las respuestas de los estudiantes de magisterio. El cuestionario piloto se probó con discentes de carreras universitarias de ciencias de la salud, lo que favoreció la optimización del instrumento. Finalmente fue aplicado en octubre de 2009 a más del 10% de la población estudiantil en las facultades dedicadas a Educación de las universidades participantes.

Tabla 1. Datos de la muestra

Nº de estudiantes	BRASIL	CABO VERDE	ESPAÑA	
			CÓRDOBA	SEVILLA
Universidad	36584	3887	14835	67644
Facultad	1542 ²	1063	1953	4771
Encuestados	168	167	244	477

Fuente: *Elaboración propia.*

En el caso del presente estudio, la población es el conjunto de las universidades seleccionadas de los siguientes países: Cabo Verde, España, y Brasil. Pensamos en estos cuatro países, en primer lugar por la localización de los continentes y sus diferentes realidades, y que creemos, enriquece el estudio en términos descriptivos y comparativos. En segundo lugar, porque ya somos parte de un equipo internacional de investigación que incluye a investigadores de estos países, lo que debería facilitar el proceso de recopilación de datos.

La muestra, a su vez, está integrada por los estudiantes y trabajadores pertenecientes a los Departamentos de las Facultades. Pensamos que los profesores, con

funciones administrativas y docentes al mismo tiempo, nos podían proporcionar los documentos y los datos relativos a las políticas de inclusión en sus respectivas universidades. El número exacto de los sujetos fue definido en colaboración con los investigadores internacionales.

El trabajo asignado a las universidades localizadas en continentes y países diferentes, reconoce que están inmersos en escenarios político-económicos y socio-culturales no homogéneos, lo que puede configurar diferentes tipos de exclusión / inclusión, o que un tipo puede ser objeto de un mayor interés o entusiasmo que otros dadas las peculiaridades de cada país. Creemos que aprender de esta situación y abrirnos al diálogo y al uso de este marco, es esencial para caracterizar la forma de cómo las dinámicas de exclusión / inclusión acerca de la Educación Superior de las universidades participantes, están posibilitando (o no) los actores sociales que se sitúan sobre las cuestiones subyacentes a los objetivos del presente trabajo. Por otra parte, nos permite identificar las carencias de la educación superior sobre los temas aquí tratados, en los contextos investigados.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica de la inclusión, creemos que el uso de distintos procedimientos y técnicas nos abre la posibilidad de participación de diversos actores, es decir, de aquellos que viven el proceso de formación, así como varios autores. Esto es debido a que sus testimonios orales y / o escritos pueden constituir un universo conceptual de interpretación y formulación teórica.

En este sentido, al recoger datos descriptivos a partir de la percepción de una parte de la población docente y directiva de las universidades seleccionadas, pretendemos, como hemos dicho anteriormente, construir, colectivamente, nuevas miradas y nuevas perspectivas y entendimientos sobre los procesos de inclusión y exclusión en las universidades participantes.

Por lo tanto, para atender los objetivos de esta investigación, como hemos señalado anteriormente, hemos elegido como instrumentos de recolección de datos: la investigación documental, el cuestionario y la entrevista. La integración de estos instrumentos tiene como principal objetivo, la descripción, explicación y comprensión del objeto de estudio.

A continuación, describimos como se hizo la recogida de datos y explicaremos brevemente cada uno de los instrumentos de la recogida.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La investigación documental ha sido parte de la primera etapa de esta investigación, a fin de reunir información preliminar acerca de nuestro campo de interés (Marconi y Lakatos, 1999): hacer una encuesta a partir de los principales documentos relacionados con la inclusión de las tres universidades. Esta encuesta se realizó, por petición oficial, a nuestros colegas investigadores en las Universidades seleccionadas.

■ Cuestionario (Anexo 1)

La investigación documental sirvió como un elemento orientador, para poder elaborar un cuestionario que fue contestado por los coordinadores de los cursos en las Universidades de nuestros socios internacionales. Este cuestionario está organizado en dos tipos de preguntas:

- *Preguntas cerradas*: con el fin de obtener información directa sobre la formación que se imparte en las instituciones participantes respecto a la inclusión y el conocimiento de los docentes y administradores en relación con la educación inclusiva;
- *Preguntas abiertas*, diseñado para: captar las percepciones personales de los participantes sobre la inclusión en la educación e identificar las prioridades para la construcción de espacios inclusivos dentro de las Universidades participantes que contribuyan a la formación de educadores inclusivos.

■ Cuestionario de Opciones.

Fue aplicado a una parte de la población discente vinculada a las Facultades de Educación de las Universidades participantes. Parte de una afirmación general que, supuestamente, representa un consenso en relación al tema de inclusión. Los encuestados debían señalar aquellas que mejor describieran cómo la inclusión en la educación puede llevarse a cabo y elegir cuáles son las que consideran más importantes.

- Entrevistas. Han sido semi-estructuradas y abordan ítems relevantes recogidos, tanto de la investigación documental como de los cuestionarios. Así, fueron elaboradas después del análisis de los datos recogidos y a partir de los mismos.

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para organizar y analizar los datos recogidos nos basamos en las recomendaciones de Gomes (2002), Rizzini (1999) y Bardin (1977), utilizando la técnica conocida como Análisis de Contenido, “una técnica de investigación que pretende ir más allá de la comprensión inmediata y espontánea, es decir, que funcionaría como función básica y observación más atenta de los significados de un texto “(Rizzini, 1999, p. 91).

La fase de análisis tiene como objetivos: establecer una comprensión de los datos recogidos, confirmar o refutar la hipótesis de la investigación y / o responder a las preguntas y aumentar el conocimiento de la materia a estudiar, articulando el contexto cultural del que forma parte. (Minayo, 2001).

De acuerdo con la literatura (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2002), esta técnica consiste en las siguientes fases: análisis preliminar, exploración del material y procesamiento e interpretación de los datos obtenidos.

En la primera etapa, pre-análisis, hay una lectura general de los textos, este procedimiento es llamado por Bardin (1977) “*lectura flotante*”. Este procedimiento permite al investigador estar en contacto con la estructura del material a analizar,

a partir de una visión general de lo que se aborda en los cuestionarios y la investigación documental, y llevar a cabo reflexiones iniciales sobre el contenido que expresan.

Es también, en esta misma fase, en la que se definen las unidades de registro, es decir, “las pruebas obtenidas a través de la descomposición de todo el mensaje” (Gomes, 202, p. 75), las unidades de contexto, es decir, “el contexto del cual parte el mensaje “(idem), y una parte significativa de las categorías son seleccionadas y definidas, todo ello de conformidad con los objetivos y cuestiones del estudio (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2002).

En este estudio, adoptamos como unidades de registro, los temas a los que se refieren los sujetos en los cuestionarios y en los documentos analizados. Según Gomes (2002), “ese tipo de unidad es uno de los más utilizados por aquellos que emplean el análisis de contenido” (p.75). Esta fase, llamada “explotación de material”, es considerada la más larga del análisis, donde se aplican las definiciones establecidas en la fase anterior.

En la segunda fase, estos temas se agrupan según el contenido que expresen y lo que tienen en común en términos de enunciación. Los contenidos encontrados en los documentos y en las declaraciones de los sujetos son comparados entre sí, a fin de verificar que se acercan o se alejan de los contenidos abordados.

Volvemos, entonces, a los objetivos de la investigación con el fin de clasificar los datos obtenidos y orientar el análisis de los temas abordados por los documentos y objetos de investigación. Las categorías de análisis tendrán como base las dimensiones que caracterizan el concepto de inclusión que adoptemos: las culturas, las políticas y las prácticas.

Si bien, reconoce que las tres dimensiones no son mutuamente excluyentes, siendo, en esencia, interdependientes, optamos por partir de categorías a priori y utilizar criterios de clasificación que tienen en cuenta la idea central de cada una de ellas:

- A. Las culturas de inclusión están relacionadas con el conjunto de valores expresados por el grupo social.
- B. Las políticas de inclusión social presentan características relacionadas con las propuestas organizativas de planificación que prevén la adaptación del ambiente educativo en términos de políticas institucionales para atender la diversidad y finalmente;
- C. Las prácticas de inclusión, apuntan a acciones efectivas que permitan la consecución del ideal de inclusión para todos.

Finalmente, la tercera fase congrega, tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos. Cabe destacar que, en el caso de la presente investigación, los tratamientos cuantitativos y / o cualitativos, no han tenido la intención de generalizar los

resultados obtenidos, sino, ilustrar los datos recogidos en relación a los aspectos relevantes presentados por los materiales e informes obtenidos dentro del contexto en el que la investigación se ha desarrollado.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Gomes (2002) cuando afirma que, sin excluir la información estadística, nuestra búsqueda se ha dirigido, sobre todo, hacia ideologías, tendencias y otras determinaciones características del fenómeno que hemos estudiado: culturas, políticas y prácticas de inclusión / exclusión en la universidad.

En resumen, esta investigación se desarrolla en fases interdependientes y complementarias, con la intención de conquistar lo desconocido, generar nuevos conocimientos y lanzar diferentes miradas sobre los conocimientos y prácticas, conocidos y compartidos, acerca de la inclusión en las diferentes universidades del mundo. Y consta de las siguientes etapas:

- Primera etapa: recogida de material de investigación documental
- Segunda etapa: análisis de los documentos obtenidos;
- Tercera etapa: elaboración del cuestionario en base a la información recogida en la primera fase y en el referente teórico acerca de la educación inclusiva;
- Cuarta etapa: pruebas preliminares del cuestionario y las correcciones, si es necesario.
- Quinta etapa: aplicación del cuestionario y realización de entrevistas.
- Sexta etapa: análisis de los datos y producción del informe parcial
- Séptima etapa: encuentro en Río de Janeiro, para la presentación y discusión del informe parcial de la investigación con los colegas internacionales. Con el fin de presentar, discutir e identificar las posibles necesidades de mejora y / o la transformación de los procesos de inclusión / exclusión, identificados en las universidades seleccionadas, en lo que atañe a la formación de educadores, a partir de los datos.
- Octava etapa: desarrollo y prueba de la entrevista y otros materiales e instrumentos para recoger datos adicionales, conforme a las decisiones del encuentro anterior.
- Novena etapa: encuentro en España entre los investigadores nacionales e internacionales. Con el fin de recopilar más datos y obtener un mayor esclarecimiento a través de entrevistas con los coordinadores y, si es posible, con los estudiantes, para complementar los datos preliminares y proponer posibles acciones que pueden causar cambios en las culturas, políticas y prácticas de las respectivas universidades.
- Décima etapa: análisis cruzado de los datos.
- Undécima etapa: elaboración del informe final
- Décima segunda etapa: presentación del informe final, en Inglaterra, para la comunidad académica participante en la investigación. El evento de naturaleza académica, será organizado por el grupo de investigadores.

Actualmente, nos encontramos en la sexta etapa, con el análisis parcial de los resultados, el cual trataremos a continuación, en el apartado 6.

5. RESULTADOS PARCIALES

Estando pendientes de un mayor análisis de los resultados obtenidos, a continuación presentamos los datos más sobresalientes vinculados con la inclusión educativa. Tras la interpretación de los resultados extraídos del cuestionario, resaltamos las evocaciones que los estudiantes de los diferentes países han relacionado con la inclusión en el ámbito educativo.

En Cabo Verde, la palabra que se menciona más es educación, mientras que en España, la palabra igualdad fue la más evocada - y por lo tanto asociada - a la inclusión. En Brasil, sobresale el vocablo *igualdad* como el más evocado y señalado como más importante. Si bien, en este caso, la palabra que tenía mayor relación frecuencia/importancia fue *oportunidad*. En las universidades de Cabo Verde y España, se puede ver que la palabra igualdad tiene la misma importancia, ocupando el segundo lugar en las horas mencionadas.

En Brasil, se perciben muchas similitudes entre las líneas seguidas en las políticas educativas adoptadas a nivel nacional en este país y las evocaciones de los estudiantes. La legislación vigente exige la igualdad de acceso, el pluralismo de ideas, el respeto por la libertad y el fomento de la tolerancia; mientras que establece la prohibición de trato desigual, debido a convicciones filosóficas, religión o política y los prejuicios de clase y raza. En definitiva, la inclusión en educación se entiende como una oportunidad para la igualdad.

El núcleo central de Cabo Verde, cuando los encuestados toman como base aquello que piensan que una sociedad define por inclusión, está asociado a tres palabras: aprendizaje, enseñanza e igualdad. Cuando se basan en sus experiencias cotidianas, el concepto de inclusión está más asociado con los derechos, la discriminación, la información, la justicia, la libertad y el conocimiento.

El núcleo central de España, nos permite inferir que, cuando los encuestados toman como base aquello que les hace pensar que una sociedad define por inclusión, se asocian las palabras, diversidad, igualdad e integración. Cuando se basan en sus experiencias cotidianas, el concepto de inclusión se asocia más con la ayuda, la colaboración, la educación y la relación.

En este sentido, podemos concluir, que existe un consenso entre los estudiantes participantes de los distintos países de que la inclusión en la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, de la democracia, del desarrollo sostenible y de la paz, y que, por lo tanto, debe ser accesible a todos a lo largo de la vida. Quedan, sin embargo, algunas cuestiones:

En casi todas las pruebas reunidas de los estudiantes en España, cuando se utiliza la palabra integración, esta no aparece relacionada con la amplitud del proceso de inclusión, pero sí a los límites del vocabulario de la Educación Especial y su jerga: necesidades educativas especiales, discapacidad, etc. Estos son algunos ejemplos:

- R. 14 - CÓRDOBA – “Ya que con integración y con facilidad las personas con deficiencias pueden ser incluidas en la educación sin ningún problema”.
- R. 49 - CÓRDOBA – “Considero estas palabras como importantes porque en mi opinión para que se consiga una verdadera inclusión en la escuela se deben dar una serie de factores como una integración de las personas con discapacidades que sea plena”.

Retomamos de nuevo, en este apartado, el objetivo general (describir y analizar el panorama de los procesos de inclusión / exclusión en las universidades como instituciones formadoras de futuros educadores en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas a nivel nacional e internacional, a partir de la promulgación de la Declaración Mundial sobre Educación superior - 1998) de nuestra investigación con la conclusión de que, en términos de los valores que las políticas infieren, el contexto de inclusión en las universidades encuestadas es prometedor.

Sin embargo, cuando tomamos como base de análisis las diversas declaraciones de los futuros educadores en la formación inicial y las exclusiones por las que pasan en su condición de alumnos, así como sus declaraciones en relación con la distinción sobre si estas políticas se ponen o no, en práctica, vemos una contradicción visible y notable en las situaciones investigadas.

Esto nos lleva a pensar que las tres dimensiones de análisis aquí propuestas, han demostrado ser herramientas útiles para la comprensión de la dialéctica de inclusión / exclusión. También, se muestran igualmente relevantes para considerar acciones de lucha contra los mecanismos de exclusión en las instituciones encuestadas.

Esto se debe a que percibimos como marco final general el que las reformas en términos de políticas (institucionales o sistemas de educación), aunque prometedoras, no pueden ser eficaces si no reflejan culturas coherentes y si no proporcionan estrategias igualmente coherentes, de implementación en la práctica. Estas estrategias, debemos recordar, que deben ir acompañadas de mecanismos de vigilancia. Porque, de lo contrario, su éxito puede quedar comprometido.

Entendemos que las definiciones y las percepciones de la inclusión son determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Creemos que, como estiman Ainscow y Miles (2008), las estadísticas esconden las cuestiones contextuales relacionados con actitudes negativas, prácticas educativas y políticas institucionales. Por lo tanto, ofrecemos una visión de inclusión en la educación, para proporcionar información relacionada con las creencias, ideas y prejuicios, que son influenciadas por los sectores sociales, institucionales y legislativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. & MILES, S. (2008). "Making Education for All Inclusive: Where Next? In *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Marzo 2008, vol. 38 nº 1 p.15-34.
- BANCO MUNDIAL (2008). The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The Education for All – FastTrack Initiative. Retrieved at: http://www.education-fasttrack.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTI.pdf [2010, 12 de julio].
- BARDIN, L (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000) Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- BRASIL/MEC, (2007) Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007.
- CARVALHO, M. ; ACCIOLY, J. & RAFFIN, F. (2006). "Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil". *Cadernos de Saúde Pública*, vol.3, nº 22, p. 653-661.
- COLOM, A. (1999). *El proceso unificador y diferenciador de la ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada*. En González, A. et al. La comparación en Educación y lecturas de Pedagogía Comparada 1999. Murcia: D. M., pp. 197-207.
- GOMES, R. (2002). *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: Minayo, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 67-79.
- HARGREAVES, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- INCLUSIÓN INTERNACIONAL (2009). Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluye también. Un informe global. Salamanca. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad.
- LEWIS, A. & NORWIC, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- LLORENT, V. (2002). *Educación Comparada*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- LOU (2001) Ley Orgánica de Universidades. España
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). "Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft". *Educational Researcher*. New York, vol. 5, nº 13, pp. 20-29.
- MILES, S. & SINGAL, N. (2010). "The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?" *International Journal of Inclusive Education*, vol.1, nº 14, pp. 1-15.
- MINAYO, M. (2001) *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In Minayo, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 9-29.

- MITTLER, P. (2005). *The global context of inclusive education: The role of the United Nations*. In Mitchell, D. (ed.), *Contextualising inclusive education*. London, Routledge/Falmer pp. 22–36.
- ONU (2007). *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities*. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved at: <http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf> [2010, 15 de julio]
- RIZZINI, I. et. al. (1999). *Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância. Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU.
- ROSA, A. S. D. (2002). “The “associative network”: a technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields”. *European Review of applied psychology*, vol. 3-4, nº 52, pp. 181-200.
- SANTOS, M. D. (2003) “O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva”. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, nº 7, maio 2003, pp. 78-91.
- SANTOS et al. (2007) *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*. Relatório de Pesquisa. UFRJ.
- SAWAIA, B. (1999) (org.) *As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, T. (1995) *Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna*. In Silva, T. & Moreira, A. (eds) *Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SCHENEIDER, S. & SCHMITT, C. (1998). “O uso do método comparativo nas Ciências Sociais”. *Cadernos de Sociologia Porto Alegre*, nº 9, pp. 49- 87.
- STUBBS, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Retrieved at: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf [2010, 15 de Julio]
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el s. XXI: visión y acción*. Paris.
- UNESCO (2008). *Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it?* Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/> [2010, 12 de julio]
- UNESCO (2009). *Global Monitoring Report: Overcoming Inequality –Why Governance Matters*. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/> [2010, 12 de julio]
- UNICEF (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. New-York: UNICEF.

A3) Escriba en el cuadro de abajo, **cuatro palabras** que expresan **valores democráticos** que deben estar presentes en la formación de profesores. Marque. Marque con X al lado de las **dos palabras** que considera más importantes.

A4) Justifique, en las líneas de abajo porqué considera las palabras asignadas más importantes

B) Sobre la vida en la Universidad

	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	No tengo opinión formada	De acuerdo	De acuerdo totalmente
B1) Asigne con una "X" la alternativa que mejor expresa o que Ud. piensa, con respecto a su Universidad.					
Las oportunidades de ingreso son igualitarias.					
El sistema de evaluación favorece el éxito de los estudiantes.					
El currículum es adecuado a los intereses y necesidades de los estudiantes.					
El currículum es adecuado a las exigencias del mercado de trabajo.					
Los métodos de enseñanza son adecuados a las necesidades de los estudiantes.					
El conocimiento de los estudiantes es utilizado como recurso de aprendizaje.					
Los estudiantes participan en las decisiones y acciones institucionales.					
Las discusiones y debates sobre problemas éticos, culturales y sociales existentes en la Universidad son realizados con frecuencia en el espacio académico.					
Las políticas institucionales buscan la eliminación o la disminución de prácticas de discriminación dentro de la Universidad.					
Las relaciones interpersonales establecidas dentro del espacio académico son acogedoras.					
Las discusiones sobre problemas éticos, culturales y sociales que afectan al bienestar de la comunidad, las naciones y la sociedad en general, son realizadas con frecuencia en el espacio académico.					

B2) Escoja dos respuestas expresadas en el cuadro anterior B1 y justifique su opinión. (Utilice el reverso del folio en caso necesario)

C) Sobre las experiencias personales sobre exclusión-inclusión

C1) ¿Ud. ya vivenció o presencié alguna situación de exclusión? Si es afirmativo, dé un ejemplo y explique cómo se sintió en el referido momento (Utilice el reverso de la hoja, caso de ser necesario)
