

Capítulo 2

RETOS REGIONALES PARA LA INCLUSIÓN

Autores: Zornitsa Staneva, CuBuFoundation, zornitsastaneva@gmail.com

Ivana Tsvetkova, CuBuFoundation, iptsvetkova@gmail.com

Alina Ailincai EuroEd, alina.ailincai@euroed.ro

1 INTRODUCCIÓN

Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), todas las personas tienen derecho a la educación. Además, establece que "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos" (DUDH). En un mundo en rápido desarrollo, marcado por la globalización y la diversidad, la cuestión de la inclusión y la educación se ha convertido en uno de los puntos centrales de la investigación, la innovación y la práctica. De hecho, según el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO, la equidad y la inclusión se han convertido en el núcleo de la Agenda 2030. Sin embargo, la distribución desigual de los recursos sigue siendo frecuente, y el éxito en la consecución de estos objetivos ha sido hasta ahora limitado y ha estado teñido de desafíos. Algunos de estos desafíos se derivan de las características comunes de la desigualdad, que incluyen pero no se limitan a la discapacidad, el origen étnico, el idioma, la migración, el desplazamiento, el género y la religión. Otros están relacionados con los contextos geográficos y económicos y, por ejemplo, con la pobreza, todo ello reforzado por la pandemia de Covid-19.

Este capítulo analizará la educación inclusiva (EI), considerada como un concepto que apoya y acoge la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO 2017). Se centrará en varios de los principales retos que prevalecen en Europa, a saber, la migración, la pobreza, la superdotación, las necesidades especiales y la discapacidad y la pandemia de Covid-19. Para presentar y abordar algunos de estos retos, es necesario definir claramente los términos "inclusión" y "equidad". Las definiciones proporcionadas en la Guía de la UNESCO para garantizar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017)

- La inclusión es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los alumnos
- La equidad consiste en garantizar la imparcialidad, donde se considera que la educación de todos los alumnos tiene la misma importancia

2 RETOS REGIONALES PARA LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN

2.1 Migración

La migración ha sido frecuente en Europa en los últimos años. Los conflictos de seguridad y la crisis económica han obligado a las personas a trasladarse en busca de una nueva vida. Algunos acaban como solicitantes de asilo y/o en campos de refugiados. Otros se ven impulsados por la movilidad global y encuentran oportunidades de trabajo y se integran en la comunidad. Familias enteras que provienen de otras culturas, razas, orígenes y creencias religiosas viven ahora en Europa y sus hijos estudian en las escuelas locales. Sin embargo, todos ellos se enfrentan a retos no sólo para acostumbrarse al nuevo entorno, sino también para ser incluidos plenamente en el proceso educativo. De hecho, la migración y todos los aspectos relacionados con ella se consideran uno de los mayores factores de riesgo en términos de exclusión. Esto produce nuevos retos para la enseñanza, pero también para la evaluación, en la que los prejuicios culturales pueden tener consecuencias de gran alcance para la carrera posterior de los estudiantes en la educación, la ocupación y la vida. (Altrichter, 2020).

Según los informes de UNICEF y la UNESCO, las estadísticas relacionadas con la educación y la migración son bastante preocupantes:

- 28 millones de niños se quedaron sin hogar debido a los conflictos en 2016,
- En 2017, el 61% de los niños refugiados estaban matriculados en la escuela primaria,
- En el mismo año, solo el 23% de los estudiantes refugiados se inscribieron en las escuelas secundarias.

Según el Informe Verde, si los sistemas educativos no actúan para integrar a los inmigrantes tienen el potencial de exacerbar las divisiones étnicas, la segregación y contribuir a la desventaja socioeconómica que sufren muchos grupos de inmigrantes. (Rashid, Tikly 2010). Esto exige una actualización del actual modelo estandarizado de escolarización y examen, ya que el objetivo de la equidad no siempre se logra y porque según los investigadores las calificaciones de los estudiantes están correlacionadas con las categorías de origen social (Alcott 2017). Este problema se ve agravado por el hecho de que muchos profesores no tienen suficiente competencia intercultural para abordar las diferencias "culturales" (Altrichter, 2020).

Al profundizar en el tema, hay varios factores de riesgo/retos principales relacionados con la inclusión en la educación, apuntalados por la migración.

2.1.1. Barreras lingüísticas

La barrera lingüística se considera uno de los retos más importantes de la EI. Los estudios demuestran que, dado que los alumnos de las aulas multiculturales suelen aprender los contenidos en una segunda lengua, esto afectará negativamente al rendimiento de los alumnos si no dominan el idioma (Cooper, Helmes y Ho, 2004) (Alsubaie, 2015). Se dice que las deficiencias lingüísticas son una barrera en todos los niveles educativos. La incapacidad de comprender el material y la necesidad de repetirlo puede ser frustrante para los propios alumnos, el profesor y el resto del aula. Además, se dice que lleva a una disminución de la confianza en sí mismo, a pasar más tiempo fuera del horario escolar para evitar retrasarse en el material, y a menudo a luchas sociales y a la exclusión. Por ejemplo, en una muestra de un estudio realizado en Bélgica, los alumnos no nativos corrían un mayor riesgo de ser víctimas, sobre todo en las escuelas donde constituían una minoría (Higgen, Mořsko 2020).

Además, la barrera lingüística puede afectar a la comunicación entre las familias y el profesorado, que puede ser crucial para el progreso y la inclusión del niño. Según las investigaciones, los padres suelen evitar ir a la escuela, asistir a las reuniones entre padres y profesores o leer/responder las comunicaciones escritas de la escuela debido a su nivel de conocimiento del idioma. Incluso si los miembros de la familia saben lo suficiente para entender las comunicaciones escritas, su confianza para comunicar sus propios pensamientos, preocupaciones y sugerencias podría ser limitada. En muchos casos, la falta de traductores que hablen su lengua materna hace que los niños tengan que hacer las traducciones, lo que lleva a una mala comunicación o a la falta de ella.

2.1.2. Cultura

La cultura incluye todo lo que hace que un grupo o comunidad de una sociedad se distinga de otra. (Alsubaie, 2015).

Al considerar la cultura y la EI, los desafíos relacionados son multifacéticos. En términos de comunicación, lo que hay que reconocer es que hay variaciones significativas entre las culturas en la comunicación o los contactos interpersonales de los estudiantes en el aula multicultural porque tienen un estilo diferente de comunicación no verbal. Esto puede dar lugar a malentendidos tanto entre el profesor y los alumnos como entre los compañeros de clase. (Bohm, Davis, Meares y Pearce, 2002) (Alsubaie, 2015). A menudo, esto puede ser causa de exclusión, burlas, acoso por parte de los compañeros y frustración y confusión por parte del profesor.

En la mayoría de las escuelas, las características culturales específicas y las diversidades no se abordan de forma regular y a menudo no se presentan en el plan de estudios. Por lo tanto, para muchos alumnos inmigrantes, sólo pueden representar su cultura en proyectos o presentaciones puntuales, lo que a menudo conduce a reforzar los estereotipos, lo que puede provocar un sentimiento de no pertenencia y de representación errónea. Esto lo formalizan los investigadores, que afirman que, desde una perspectiva más amplia, para muchos también surgen inseguridades respecto a su afiliación social, donde el nuevo estudiante, a menudo también nuevo en el país, no se siente como en casa ni en su hogar ni en el nuevo entorno. Esto puede conducir a la alienación tanto en términos educativos como sociales y, en algunos casos, puede llevar a la depresión.

A menudo no se tienen en cuenta los retos culturales y lingüísticos a los que se enfrentan las familias para comunicarse con el profesor y la escuela. En la subsección anterior, se habló del idioma como un desafío. Sin embargo, el aspecto cultural es multifacético. Es posible que las familias tengan ciertas suposiciones sobre la comunicación con la escuela basadas en sus experiencias previas o en sus valores culturales. En algunos países, el profesor es muy respetado y no debe ser cuestionado sobre los métodos utilizados. Además, existe una gran diversidad en cuanto a la forma en que las familias minoritarias participan en la educación de los niños, lo que debe tenerse en cuenta y aplicar el enfoque adecuado.

2.1.3. Salud Mental

La salud mental del estudiante afecta directamente a su rendimiento. Al analizar la migración y la salud mental, lo que hay que tener en cuenta es el estrés que sufren algunos de los niños. Huir de un país debido a los riesgos de seguridad y buscar asilo, dejando atrás su hogar, tiene efectos a largo plazo en el estado mental del niño. Según una investigación realizada con profesores, la tensión causada por las experiencias que han tenido en su país de origen o durante su huida es evidente. Si los niños vivieron situaciones traumáticas, esto puede provocar dificultades de concentración y, en algunos casos, incluso provocar un trastorno de estrés postraumático. (Higgen, Mořsko 2020). Esto, a su vez, puede llevar a un bajo rendimiento educativo, que se ve agravado por las posibles barreras lingüísticas indicadas anteriormente y por la dificultad para adaptarse al nuevo entorno. Sentirse como un marginado, con problemas emocionales y mentales, impide inequívocamente las oportunidades de EI, así como la inclusión social. Además, en algunos casos, los niños procedentes de países con problemas pueden no haber aprendido a resolver los conflictos sin violencia. (Higgen, Mořsko 2020) Por lo tanto, cuando se enfrentan a una situación problemática, al acoso o al maltrato, pueden recurrir a un comportamiento antisocial e incluso agresivo. Esto conduce a otra tensión en el camino hacia la inclusión.

2.1.4. Raza, género y religión

En el centro de la enseñanza eficaz en un aula multicultural está, de hecho, la conciencia racial, donde el reconocimiento de la diversidad racial, étnica y cultural en el aula informa las estrategias de enseñanza (Centro Poorvu para la Enseñanza y el Aprendizaje). Un conjunto de investigaciones confirma las formas en que las microagresiones, en particular, pueden afectar al rendimiento académico

(Sue, 2013), y los instructores deben considerar formas de desarrollar un clima de clase inclusivo que respete a todas las personas en el aula. (Centro Poorvu).

La raza es una de las bases predominantes de la discriminación. Los estudiantes migrantes que también tienen un origen racial o étnico diferente al del grupo predominante en la clase o la escuela, a menudo son excluidos o se convierten en el objeto de la intimidación. Esto puede provocar depresión, conflictos, exclusión e incluso abuso físico, todo lo cual tiene un impacto negativo integral en el niño.

En cuanto a la religión, también es uno de los motivos más mencionados de las barreras entre la juventud y también un factor que puede afectar a la inclusión en la educación. Los días festivos divergentes o los valores relativos a las relaciones de pareja, por ejemplo, pueden provocar conflictos e insultos. (Higgen, Mořsko 2020). La falta de comprensión de las prácticas y su aceptación, puede llevar a la discriminación y a la exclusión del proceso educativo y puede afectar a las relaciones sociales en la escuela. Lo que es importante señalar en relación con esto, es la cuestión del género y la brecha que todavía existe en relación con el acceso, el rendimiento del aprendizaje y la continuación de la educación. La evidencia es que los sistemas educativos a menudo perpetúan las desigualdades de género en lugar de desafiarlas (UNGEI, 2012). Según las estadísticas, las niñas de todo el mundo tienen más probabilidades de tener un acceso limitado a la educación que los niños. Esto se debe, entre otras cosas, a las actitudes culturales y religiosas respecto a los roles de género, especialmente en los países en desarrollo. Sin embargo, algunas familias de inmigrantes, tras llegar a Europa, pueden retener a sus hijas en la escuela por estas actitudes o, a veces, incluso por miedo al nuevo entorno diferente. En algunos países, debido a la cultura o a la religión, los niños y las niñas estudian por separado, especialmente a partir de cierta edad, pero esto no suele ocurrir en Europa, a no ser que se trate de escuelas especializadas. Esto limita las oportunidades de las chicas para acceder a la IE y es un reto difícil de superar.

2.1.5. Preparación del profesorado

La estrategia de diversidad e inclusión de la Comisión Europea establece un objetivo de aceptación de la diversidad, rechaza la discriminación e insta a garantizar la igualdad de oportunidades. (Fig.1) Sin embargo, a pesar de ser una sociedad multicultural y de contar con una importante trayectoria en materia de educación inclusiva y diversidad, parece que todavía existen algunas dificultades para trasladar eso a las aulas (Carballo, 2009), y el profesorado es y puede ser el verdadero actor del cambio.



DIVERSITY AND INCLUSION CHARTER

This Charter is a commitment in favour of diversity and inclusion among the Commission staff, which must benefit from equal treatment and opportunities, irrespective of any ground such as sex, race, colour, ethnic or social origin, genetic features, language, religion or belief, political or any other opinion, membership of a national minority, property, birth, disability, age or sexual orientation.

The Commission commits to:

1. Implement a human resources policy where diversity is regarded as a source of enrichment, innovation and creativity and where inclusion is promoted by managers and all staff, through policies improving work-life balance and flexible working arrangements for both women and men, through appropriate support, particularly for the underrepresented sex, and through the implementation of the obligations enshrined in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
2. Secure equal opportunities at every step of the career, through selection and recruitment procedures and mobility. Selection and recruitment must always be made on the basis of merit, irrespective of any other factors. The process must be devoid of bias while respecting the specific measures and rules so as to redress the gender imbalance at AST/SC level and to achieve the goal of at least 40% female representation in senior and middle management within the present mandate of the Commission.
3. Exclude any kind of discrimination, and promote the enforcement of this principle at every level of the Commission, in line with the Staff Regulations. There can be no place for divisive or opaque behaviours, nor any form of bullying or harassment.
4. Heighten managers' and Human Resource services' awareness of any barriers that can prevent individuals from succeeding. Organise special events and training to fight against stereotypes and to foster inclusion as a corporate culture built on greater diversity and inclusion.
5. Communicate widely and to each colleague the commitment to implement a diversity and inclusion policy, and deliver regular and detailed follow-ups of the results.

This charter is part of the Diversity and Inclusion strategy of the European Commission, adopted on 19 July 2017.

Fig. 1 Estrategia de diversidad e inclusión de la Comisión Europea

Muchos teóricos críticos sostienen que la enseñanza es un acto político. La política de la enseñanza implica el ejercicio de la conciencia crítica en un proceso de toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar (Freire, 1995; Hooks, 1994; McLaren 2003).

Dado que el profesorado forma parte de nuestra sociedad, es inevitable que tenga estereotipos y prejuicios, algunos de los cuales puede que ni siquiera se dé cuenta o reconozca. Estos pueden ser la discriminación racial, los roles de género y los estereotipos culturales, entre otros. Según las investigaciones, el profesorado que tiene prejuicios relacionados con la diversidad, tiene más dificultades para enseñar en un aula multicultural de forma efectiva (Vranješević), o para proporcionar EI. Flores y Smith sugieren que el profesorado debe pasar por el difícil proceso de reflexionar sobre sus propios sentimientos y actitudes, con el fin de proporcionar a los niños una educación libre de prejuicios (Higgen, Moško 2020). Es importante que el profesorado también sea consciente de que la llamada perspectiva daltónica, que considera irrelevantes los antecedentes culturales, raciales y étnicos, y asume que tratar a todos los individuos por igual borrará los problemas de inequidad e injusticia (Guo, Jamal, 2006) no es la solución. La mayoría de las veces, conduce a un aumento de la brecha y se aleja de la inclusión real.

De hecho, otro de los retos, y probablemente el más frecuente, al que se enfrentan y que también apoya lo anterior es la falta de recursos y de formación para trabajar eficazmente en un aula diversa y proporcionar EI. En muchos casos, las restricciones financieras dificultan la posibilidad de garantizar el mejor entorno para la inclusión. Sin embargo, la investigación muestra que los profesores reconocen los retos que presenta un aula diversa y, respectivamente, su necesidad de obtener herramientas y formación para trabajar con eficacia. (Carballo, 2009). Es importante señalar que existe una brecha entre la formación inicial que se proporciona a los futuros profesores y la necesaria para abordar dichos

retos y el entorno en constante desarrollo. Además, el profesorado necesita ajustar su estilo de enseñanza cuando se enfrenta a un aula diversa, ya que en algunos casos se espera que siga el plan de estudios y, al mismo tiempo, enseñe una nueva lengua a algunos alumnos. Según las entrevistas realizadas a los profesores, esto, unido a la necesidad de proporcionar tiempo extra a algunos de los nuevos alumnos inmigrantes mientras el resto trabaja de forma independiente, repitiendo la misma información o teniendo que explicar de forma diferente, puede ser percibido por los compañeros del niño como un "trato especial" y convertirse en motivo de burla o acoso. En general, hay que mantener un delicado equilibrio.

2.2. Discapacidades

Según la Organización Mundial de la Salud, al menos una de cada diez personas en el mundo tiene una discapacidad. La discapacidad no es algo con lo que necesariamente se nace. Una discapacidad puede adquirirse a lo largo de la vida.

Las definiciones de discapacidad varían mucho no sólo de un país a otro, sino también dentro de los diferentes grupos, pero si tenemos que seleccionar y ofrecer una definición sencilla y fácil de entender, sería que una discapacidad es una condición física, mental o psicológica que limita las actividades de una persona.

La discapacidad no tiene límites. Afecta a niños y adultos independientemente de su situación social, étnica, económica o geográfica. Dicho esto, hay que tener en cuenta que la pobreza hace a las personas especialmente vulnerables, ya que condiciones, que se dan con mayor frecuencia en los países más pobres, como la malnutrición, la falta o la mala atención sanitaria, la mayor probabilidad de accidentes en entornos laborales de riesgo o la falta de detección precoz de enfermedades y anomalías se encuentran entre las principales causas, que están detrás de las discapacidades.

Las discapacidades pueden imponer numerosos retos antes de llevar una vida productiva y satisfactoria. Para las personas con discapacidad suele ser difícil acceder a diversos servicios sanitarios, al empleo y a la educación, debido a los obstáculos del entorno y a las actitudes de otras personas.

El modelo social de la discapacidad se ha creado como un intento de cambiar la posición de las personas con discapacidad y de cambiar la perspectiva tanto de la sociedad como de los grupos de discapacitados hacia la discapacidad. Según el modelo social, las personas discapacitadas se consideran discapacitadas no por sus deficiencias (por ejemplo, sordera o enfermedad mental), sino porque la sociedad no tiene en cuenta sus necesidades (herramientas de África Inclusive Education). La comprensión de que ser discapacitado forma parte del espectro normal de la vida humana y que la sociedad debe esperar que las personas discapacitadas estén ahí y las incluya, es una comprensión a la que también se adhiere InCrea+ y a la que intenta contribuir mediante métodos artísticos en la educación escolar. El modelo médico no puede proporcionar a las personas discapacitadas el acceso a toda la gama de oportunidades educativas, laborales, sociales y de otro tipo, así como a una vida en igualdad de condiciones.

Teniendo en cuenta que una educación adecuada es el primer paso que hay que asegurar para mejorar las posibilidades de una vida igualitaria y plena, aquí prestaremos especial atención a la provisión de inclusión en la educación escolar de calidad. El primer tratado de derechos humanos que requiere este tipo de educación es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece los requisitos en su artículo.

2.2.1. Discapacidades, educación especial y EI

En un pasado no muy lejano, la educación de los niños con discapacidades se llevaba a cabo en escuelas especiales que, independientemente de los beneficios potenciales, solían llevar y siguen llevando (en los lugares donde existen) un aura de estigma y aislamiento, además de suponer un mayor coste para la comunidad. Las escuelas de educación general son más baratas y están disponibles a nivel local. Sin embargo, prepararlas para impartir una educación inclusiva es una empresa complicada.

Lo que significa básicamente la educación inclusiva es educar a los alumnos con necesidades educativas especiales en entornos educativos normales. Ciertamente, la educación inclusiva no se limita a la colocación. En realidad significa facilitar la educación de estos alumnos con un complejo paquete de disposiciones, que incluyen la adaptación del plan de estudios, métodos de enseñanza adaptados, técnicas de evaluación modificadas y disposiciones de accesibilidad. En resumen, la educación inclusiva es una estrategia con múltiples componentes. (Suleymanov, 2015)

Para ir un poco más allá, al hablar de la educación inclusiva (EI) de los niños con discapacidad, las directrices políticas de la UNESCO justifican tres razones principales para apoyar la EI. Según la primera justificación la EI tiene como objetivo desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferentes necesidades para que todos los niños puedan aprovechar el proceso en el aula. La segunda justificación social afirma que la EI es un excelente instrumento para cambiar las actitudes hacia la diversidad y formar la base de una sociedad no discriminatoria y sin prejuicios. La tercera justificación económica afirma que la EI es rentable: es más barato establecer y mantener escuelas que eduquen a todos los niños juntos que crear un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas especializadas en diferentes grupos de niños (UNESCO, 2009).

Los principios internacionales de la educación inclusiva se definen en la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca (UNESCO, 1994):

1. El principio rector que informa este Marco es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo;
2. La educación para necesidades especiales incorpora los principios probados de una pedagogía sólida de la que todos los niños pueden beneficiarse;
3. El principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades o diferencias que puedan tener;
4. Dentro de las escuelas inclusivas, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir cualquier apoyo adicional que puedan necesitar para garantizar su educación efectiva;
5. Debe prestarse especial atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples;
6. Los planes de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños, y no a la inversa;
7. Los niños con necesidades especiales deben recibir apoyo educativo adicional en el contexto del plan de estudios ordinario, no un plan de estudios diferente.

2.2.2. Beneficios de la educación inclusiva

Los beneficios de la educación inclusiva van mucho más allá de los aspectos académicos, cuyas opiniones, en determinados lugares geográficos, son realmente muy controvertidas. Los beneficios, sobre los que los expertos son unánimes, abarcan los beneficios sociales, porque el aprendizaje en un entorno general da a los niños con discapacidad la oportunidad de interactuar con un grupo diverso de compañeros y desarrollar relaciones con ellos. Esto les permite mejorar sus habilidades sociales y su comportamiento al tener ejemplos adecuados en el aula de educación general. Estos ejemplos y las cuidadosas correcciones de conducta, que el profesorado y los compañeros llevan a cabo, conducen a la aceptación social, que es una de las principales ventajas de la EI.

Otra ventaja de la EI es la superación de los prejuicios sociales. La exposición a entornos inclusivos lleva a los alumnos en general a obtener una mejor comprensión de los distintos aspectos de la vida y, por tanto, una actitud más tolerante y de aceptación de las diferencias individuales.

2.2.3. Obstáculos

La educación inclusiva se enfrenta a numerosos **obstáculos**. Uno de los principales obstáculos de la lista es *la falta de formación adecuada del profesorado*. A menudo, el profesorado siente que no está preparado para enseñar en un entorno inclusivo porque no se ha impartido la formación o el desarrollo profesional adecuados.

Esta es una de las razones por las que muchos alumnos con discapacidades, así como sus padres, prefieren los programas de educación especial a los programas inclusivos inadecuados.

Aunque la exposición de los alumnos con discapacidades a materiales curriculares apropiados para su edad pueda parecer muy beneficiosa, si estos materiales no se modifican adecuadamente según sus necesidades, estos alumnos no podrían seguir el ritmo de todos los demás y tener éxito. Por el contrario, si se simplifican demasiado los contenidos para atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad, los alumnos medios y de alto rendimiento estarán en desventaja.

Entre los obstáculos también podemos enumerar algunos de los más evidentes: *la falta de accesibilidad física* en todos los lugares donde se imparte la educación inclusiva. Son numerosos los casos en los que las escuelas están preparadas con una rampa que puede conducir a un niño en silla de ruedas al interior de la escuela, pero la accesibilidad termina ahí, es decir, todo el resto de pisos y zonas escolares están fuera de su alcance.

Otro obstáculo o barrera para la EI son las llamadas *barreras de actitud*. Las actitudes negativas y las creencias perjudiciales ponen importantes barreras a la educación de las personas con discapacidad. Hay casos en los que no se permite a los niños con discapacidades asistir a la escuela debido a creencias erróneas por parte de la dirección de la escuela y de la sociedad. No estamos hablando de casos en los que los padres intentan ocultar una determinada condición médica, lo que supone una amenaza real tanto para el niño afectado como para las personas que lo rodean en la escuela. La barrera actitudinal está relacionada con el hecho de que, según ciertos grupos, los niños con discapacidades son considerados incapaces de participar en la educación y cualquier ambición de este tipo por parte del niño o de sus padres puede enfrentarse no sólo al rechazo, sino también a la violencia, el abuso o el aislamiento social.

Hay que mencionar otro tipo de barreras a la EI: *las económicas*. Las familias con niños discapacitados tienen costes más elevados en comparación con otras familias. La constante necesidad de rehabilitación, de cobertura de ciertos servicios médicos, de tratamientos especiales, adelgazan los presupuestos familiares. Todos los gastos escolares que deben pagar las familias suponen una carga adicional. Esto es especialmente relevante para las familias que tienen dificultades económicas, e incluso en los países prósperos suele ser así, teniendo en cuenta que uno de los progenitores, normalmente la madre, no ejerce una profesión remunerada debido a la necesidad de prestar apoyo y cuidados en el hogar.

2.2.4 Superar los retos

Teniendo en cuenta los beneficios de la EI, los educadores y especialistas en educación o programadores deberían centrarse en aplicar estrategias para **superar los retos y obstáculos**.

Antes de adentrarnos en los aspectos educativos de la EI, podemos considerar varios pasos sencillos que puede dar un profesor para dar una oportunidad a la EI. Lo primero sería *situar adecuadamente a los alumnos con discapacidad dentro del aula*, colocándolos en la parte delantera, acompañados en el escritorio o en la fila por alumnos sin discapacidad.

Además, el profesorado no debe olvidar la importancia que tiene el trato igualitario para el ambiente social de la clase. Si los alumnos sin discapacidades perciben que el alumno discapacitado recibe mayores privilegios y no se le corrige cuando se porta mal o no responde, se volverán contra ellos o evitarán cualquier relación.

El proceso de educación inclusiva de un alumno discapacitado debe establecerse en forma de *plan educativo individual*, elaborado por profesores, expertos en educación, padres y los propios alumnos. El plan debe incluir información sobre lo que es necesario para satisfacer las necesidades causadas por la discapacidad para que la educación general sea eficaz. Los que participan en la elaboración de este plan deben reunirse periódicamente para comprobar si los progresos se corresponden con lo previsto.

El plan debe incluir una declaración de objetivos mensurables, una estrategia para la participación del niño, una declaración de los progresos del niño, normas para involucrar a los padres y mantenerlos informados y actualizados sobre los progresos realizados a lo largo del año.

Teniendo en cuenta que normalmente el profesorado con clases inclusivas no suele contar con el apoyo de terceros, proporcionado por otro profesor o un experto externo, en aras de gestionar el aula y hacer posible la cohesión, puede crear un *círculo de amigos* en torno al niño o los niños con discapacidad. Esto haría posible que el niño recibiera ayuda incluso cuando el profesorado esté prestando atención a otro grupo de alumnos. El círculo de amigos podría estar formado por compañeros que van bien en la escuela y que viven cerca del niño con discapacidad. Los miembros de este círculo se ofrecen como voluntarios para ayudar con las tareas, ayudando así al niño discapacitado a progresar académicamente, pero también rompiendo las barreras psicológicas y de actitud. La implicación de los padres y la comunidad en este proceso es otra necesidad cuando hablamos de superar las barreras de actitud, porque la comunidad iría aceptando la normalidad tanto de la discapacidad como del hecho de que forma parte de la vida de la comunidad. La organización de seminarios de formación o información para los miembros de la comunidad para explicar las distintas discapacidades y las capacidades y el potencial que las acompañan supone otro paso en la dirección correcta para la educación inclusiva.

Otra idea eficaz para hacer posible la educación inclusiva es la adopción y aplicación del llamado *diseño universal para el aprendizaje (DUA)*, que representa un marco que aborda tanto los aspectos físicos del entorno de aprendizaje como los académicos, lo que significa que pretende organizar los entornos de las aulas para que puedan ser utilizados por todo el alumnado sin modificar ni aplicar un diseño especial (cuidando así también el aspecto social del aula, donde todos los alumnos se sentirían cómodos) y, al mismo tiempo, atender a los entornos de instrucción, que se vuelven flexibles, proporcionando planes de estudio, que no siguen el enfoque de "talla única". En cuanto al componente de instrucción, el DUA se adhiere a tres principios, a saber: proporcionar múltiples medios de representación (el "qué" del aprendizaje); proporcionar múltiples medios de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje); proporcionar múltiples medios de compromiso (el "por qué" del aprendizaje). (Suleymanov, 2015)

Teniendo en cuenta que ya hemos profundizado en los aspectos instructivos de la EI, es necesario mencionar que para que la EI funcione, todos los profesores deberían recibir formación y ésta debería abarcar aspectos que permitan una inclusión exitosa y la creación gradual de habilidades y competencias, así como información sobre políticas y estrategias para promover el derecho de las personas con discapacidad a participar en el proceso educativo en todos los niveles. Estos conocimientos y sensibilización permitirían al profesorado sentirse menos impotente e inadecuado cuando tenga que adaptar el entorno educativo para satisfacer una serie de necesidades de aprendizaje. Dicha formación puede abarcar la utilización de tecnología accesible, cuando se disponga de ella, las adaptaciones del plan de estudios, la garantía de la accesibilidad física (por ejemplo, a través del UDL), así como la participación de los padres, ya que si los padres de los niños con y sin discapacidad están de acuerdo, las posibilidades de que la EI sea eficaz son mucho mayores. La implicación de los padres de los niños sin discapacidades sería crucial para superar la barrera actitudinal, mientras que la implicación de los padres de los niños con discapacidades, que son de hecho sus primeros educadores, puede ser crucial para superar el aislamiento, así como para rellenar las lagunas de conocimiento, relacionadas con las condiciones, los intereses y las capacidades de sus hijos, que los profesores no tendrían otra forma de obtener.

La formación del profesorado también debería incluir necesariamente conocimientos sobre cómo trabajar con alumnos con problemas mentales y, en particular, con aquellos que muestran un comportamiento externalizador, que podría ser extremadamente perturbador para el proceso educativo y el ambiente de la clase. Los profesores también deberían ser conscientes de los peligros de los alumnos retraídos, que no aportan ningún estrago al aula, pero que caen en el aislamiento, la falta de un entorno de amigos y, por tanto, corren el peligro de destapar problemas más profundos a largo plazo con resultados imprevisibles. Un profesorado con alumno/s incluido/s con problemas de salud mental debe contar con el apoyo de otros miembros del personal y/o debe formar un círculo de amigos en torno al niño o joven afectado, dispuestos a distraerle del comportamiento perturbador, proporcionarle apoyo, mediar en los conflictos y disminuir el nivel de angustia general (Higgen & MoËsko, 2020).

Externo al poder del profesorado queda resolver las cuestiones económicas. Las decisiones de rebajar las tasas escolares y aliviar la carga financiera de las familias con niños discapacitados recaen en las administraciones escolares, cuando hablamos de instituciones educativas privadas, o en decisiones políticas, cuando hablamos de escuelas municipales y estatales.

Una de las mejores formas de apoyar la EI sería que también fuera inclusiva en el ámbito de los educadores, lo que significa garantizar que las personas con discapacidad puedan convertirse en profesores. Esto no sólo aportaría conocimientos especializados y comprensión, sino que también puede contribuir en gran medida a reducir la discriminación y dar a todos los niños modelos de inclusión.

La simple colocación de alumnos con discapacidades en el mismo aula junto con compañeros sin discapacidades es perfectamente inadecuada. Todos los miembros del aula deben participar en un aprendizaje significativo y deben estar juntos en este proceso: sacar a los niños del aula común para que reciban instrucción adicional debe reducirse al mínimo y no debe ser la alternativa. Todo el alumnado aprende mejor si la enseñanza se adapta a sus capacidades, intereses y diferencias. El trabajo de los educadores es asegurarse de que todo el alumnado recibe la atención y el apoyo que necesita para tener éxito. Esto les proporcionará una educación igualitaria y adecuada. La pregunta para la educación actual y para el futuro no debe ser "¿deben las escuelas implantar la educación inclusiva?", sino que debería ser "¿cómo pueden las escuelas implantar la educación inclusiva y hacer que tenga éxito?" (McMillan, 2008).

2.3 Pobreza, retos financieros y digitalización

Otro desafío crítico para el acceso y la inclusión en la educación es la pobreza. La pobreza está intrínsecamente ligada a una gran variedad de problemas que afectan directamente o indirectamente a la educación y a los logros relacionados con ella: el hambre, la falta de hogar/albergue, el acceso a la atención médica, la seguridad y muchos otros.

El umbral de pobreza oficial es de 1,25 USD al día. Según Pritchett (2006), la idea era que este nivel fuera tan bajo que fuera imposible discutir o discrepar sobre la situación económica de alguien que viviera con esa cantidad. (Armstrong, 2009) Sin embargo, en Europa, la gente puede vivir con más al día y seguir siendo considerada pobre. Las estadísticas muestran cifras bastante preocupantes en relación con los niños en riesgo de pobreza o exclusión social.

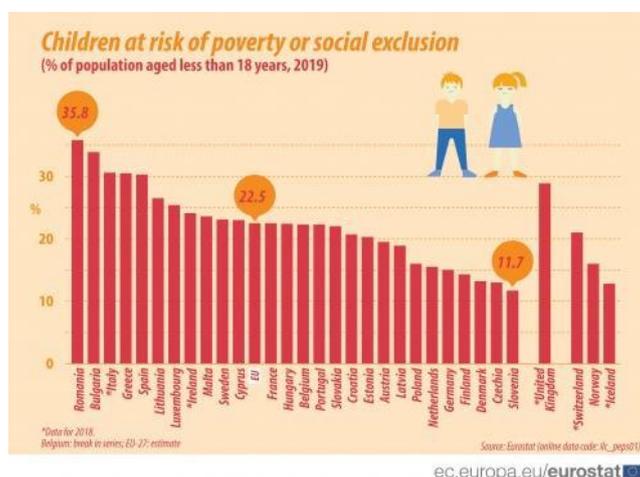


Figura 2 Datos europeos sobre riesgos de pobreza https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#:~:text=En%209%2C%20un%2022,5,aged%2065%20y%20over.

Hay varios efectos críticos de la pobreza que han sido seleccionados para ser discutidos en este capítulo. Tomando el enfoque de arriba a abajo, es importante considerar el hecho de que las propias escuelas se enfrentan a retos financieros que dificultan su capacidad de ofrecer una educación inclusiva.

Como se ha mencionado en la sección anterior, las inversiones en las renovaciones y adaptaciones de los edificios escolares que garantizan la accesibilidad de los niños con discapacidades físicas suelen ser limitadas o inexistentes. Los ascensores, las barandillas y los baños para minusválidos suelen ser demasiado caros para la escuela, especialmente en las zonas más pobres y remotas, lo que quita directamente la posibilidad de que estos niños tengan acceso a la educación en esa institución concreta.

En los casos de algunas NEE, el entorno puede tener un efecto tanto positivo como negativo en su bienestar, capacidad de concentración, etc. Las adaptaciones de las aulas, el tamaño de las clases y el personal adicional también requieren una financiación que a menudo es insuficiente, por lo que la inclusión de esos alumnos rara vez puede lograrse plenamente. El personal escolar se enfrenta a muchos retos en sus esfuerzos por atender a las diversas familias y a los niños con discapacidad. La capacidad humana y fiscal inadecuada suelen ser los factores que impulsan este problema. Se ha informado de un gran número de casos en los que un niño en silla de ruedas o con NEE no tiene la posibilidad de recibir educación en un determinado centro educativo, por lo que tiene que ser educado en casa (el índice es especialmente alto en las zonas remotas), con diferentes grados de éxito.

2.3.1. Pobreza y bajo rendimiento académico

Según un estudio realizado sobre la educación especial, la pobreza por sí sola puede causar un bajo rendimiento académico. La pobreza, junto con las diferencias culturales y lingüísticas, tiende a disminuir el rendimiento académico y a provocar altas tasas de abandono escolar (Enwefa, Enwefa, & Jennings, 2006). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos tienen el doble de probabilidades de tener un bajo rendimiento, lo que implica que las circunstancias sociales de un individuo presentan obstáculos para que alcance su potencial educativo.

Los padres procedentes de entornos de bajos ingresos también pueden afectar a la inclusión de sus hijos en el proceso educativo. En la mayoría de los casos, carecen de la disponibilidad, la confianza o la capacidad tanto para participar en los estudios de sus hijos como para desarrollar redes en la comunidad (Peters, 2007, citado en Sime, 2014). Los padres a veces se sienten inadecuados en sus conocimientos para ayudar a sus hijos con los deberes o en cuestiones relacionadas con la educación superior (Koshy et. al, 2013). Esto, a su vez, afecta a la confianza y a la preparación de los estudiantes para llegar más alto y conseguir más logros en la escuela.

Además de eso, la pobreza presenta una serie de otros desafíos. El suministro de alimentos y el coste relacionado con ellos puede ser una carga para algunos padres, por lo que no se garantiza una nutrición adecuada para los estudiantes, lo que, según los estudios, afecta negativamente tanto a la salud como al rendimiento.

2.3.2 Gastos relacionados con la educación que suponen un reto para las familias con bajos ingresos

Aunque la educación es gratuita, hay una serie de gastos que deben ser cubiertos por la familia:

- Libros de texto y otros materiales: para muchos padres pobres o que viven por debajo del umbral de la pobreza, adquirir los libros de texto y el resto de materiales necesarios para sus hijos puede ser una lucha, especialmente para los cursos superiores. Aunque en algunos países o comunidades existen intercambios o libros de segunda mano, no es el caso de todos.
- Ropa: hay escuelas que exigen uniformes (que se pagan), pero en la mayoría la elección de la ropa depende del alumno. Para las familias pobres, este es otro gasto, que a menudo se pone al final de la lista de prioridades. Los estudios han demostrado que la forma de vestir de un niño puede conducir a su exclusión de la red social en la escuela e incluso al acoso escolar. En algunos casos graves, esto último ha provocado el abandono escolar.
- El transporte: Especialmente en las zonas más remotas, las escuelas pueden estar muy lejos del lugar de residencia de algunos niños. El transporte, por ejemplo un autobús escolar, rara vez está disponible. Debido a los bajos ingresos de los padres, los niños pueden no tener acceso físico a la escuela.
- Digitalización: En un mundo en constante cambio, vemos el rápido desarrollo de las tecnologías y su integración en la educación. Cada vez más vemos la necesidad de utilizar Internet, ordenadores, aplicaciones, etc. Esta digitalización en la educación ha sido cada vez más frecuente, y más aún durante la pandemia de Covid-19, de la que se hablará en la última sección de este capítulo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las familias pobres o de bajos ingresos pueden no tener acceso a las herramientas tecnológicas, a una conexión estable a Internet, etc. para garantizar la inclusión de sus hijos en el proceso educativo.

Todos estos factores pueden conducir directamente a la exclusión de la educación. Los riesgos relacionados con la pobreza y las limitaciones o la falta general de EI son complejos, están vinculados a una serie de construcciones sociales, barreras fiscales y son difíciles de superar.

2.4 Superdotación

Cada año escolar comienza con la planificación y la organización. Profesores, padres y alumnos hacen un plan y tratan de estimar cómo va a transcurrir el curso escolar. Sin embargo, hay un grupo de alumnos que probablemente llamará menos la atención de lo habitual y son los superdotados. Aquellos que son talentosos, creativos e innovadores y, al mismo tiempo, inexplicablemente ignorados en su necesidad de aprender de una manera particular.

Los alumnos superdotados aprenden de maneras diferentes y más avanzadas que los alumnos normales. El aprendizaje consiste en convertir la información en conocimiento, que luego se elabora, descompone o reorganiza de diversas maneras. Los alumnos superdotados aprenden más en un periodo de tiempo determinado que otros compañeros. También se forma un conocimiento más amplio, detallado y diferenciado de un tema. Además, estos alumnos no basan sus conclusiones en afirmaciones explícitas, que es lo habitual, sino en pruebas y razonamientos. La combinación de conocimientos de más de una fuente conduce a una teoría intuitiva, que no es necesariamente correcta, pero el niño superdotado también es capaz de validar sus nuevos conocimientos, modificarlos en consecuencia o rechazarlos si son erróneos.

Si se considera la superdotación desde el punto de vista de su manifestación en el aula, podemos identificar a los niños superdotados verbales, que sacan conclusiones sobre la dirección de la enseñanza y dejan al profesorado y a sus compañeros con la impresión de que se adelantan a lo que ocurre en el aula, y a los niños superdotados visuales-espaciales, que formulan conceptos más laterales o creativos, que a menudo son inesperados y cuestionan el proceso o el enfoque de la enseñanza. Estos estudiantes -los superdotados visuales-espaciales- no suelen tener éxito académico ni social, es decir, suelen entrar en la categoría considerada como doblemente excepcional.

2.4.1. Superdotación y talento

El "Modelo diferenciado de superdotación y talento" de François Gagné ofrece una descripción clara de la definición y la conexión entre superdotación y talento. Según Gagné, las capacidades humanas son más generales en la primera infancia y pueden describirse como dones, que pueden ser creativos, sensoriomotores, intelectuales y socioafectivos (véase la figura 3).

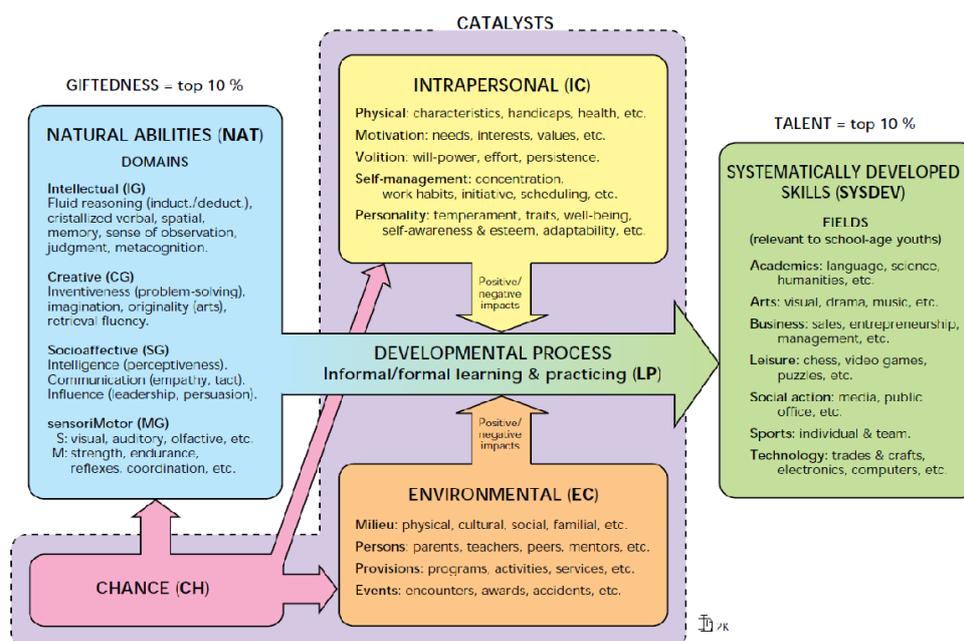


Figura 3. *Modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagne (en línea). Disponible en la red el 23 de julio de 2021 en <https://giftedstudentliteracy.weebly.com/gagnes-differentiated-model-of-giftedness-and-talent.html>*

Estos dones, cuando se desarrollan sistemáticamente, evolucionan hasta convertirse en talentos a través del aprendizaje y con la ayuda de catalizadores, que son de carácter intrapersonal, ambiental y/o genético -Gagné (2004) lo llama azar-.

La única esfera en la que el sistema educativo no puede influir, ni positiva ni negativamente, es la esfera genética. Unas intervenciones educativas adecuadas, en forma de programas de formación apropiados y la exposición al conjunto necesario de eventos, actividades y servicios, pueden ayudar a los niños a descubrir el don que podrían trabajar y, al mismo tiempo, apoyar el desarrollo de los rasgos personales que acompañan el proceso de transformación de los dones en talentos.

2.4.2 Los niños doblemente excepcionales

Los llamados niños doblemente excepcionales ya se han mencionado en este capítulo, pero forman un grupo que merece mucho la pena analizar en mayor profundidad.

La situación de algunos niños es fácil de explicar: algunos son superdotados en matemáticas, escritura o música, mientras que otros tienen problemas que afectan a su aprendizaje, ya sea TDAH, dislexia, discalculia, autismo o algunos problemas de procesamiento sensorial. Sin embargo, el grupo más complicado es el formado por los niños que encajan en ambas categorías. Son los llamados doblemente excepcionales, es decir, que manifiestan una combinación de capacidades excepcionales y problemas de aprendizaje o desarrollo. El número de figuras brillantes doblemente excepcionales en diversos campos científicos y creativos es una clara señal de lo importante que es para el sistema educativo realizar los esfuerzos necesarios e introducir la flexibilidad necesaria, que puede ayudar en el proceso de reconocimiento y comprensión de los doblemente excepcionales para que se les apoye en el proceso de aprovechar al máximo sus puntos fuertes y compensar su necesidad especial.

A menudo, los niños doblemente excepcionales consiguen enmascarar sus problemas de aprendizaje hasta que alcanzan un determinado nivel educativo o se enfrentan a un campo científico específico, que les resulta difícil de procesar o progresar. También puede ocurrir lo contrario, que las necesidades especiales enmascaran la superdotación, dejándola sin desarrollar. También hay casos en los que tanto la discapacidad como la superdotación pasan desapercibidas.

En las ocasiones no tan frecuentes en las que los niños doblemente excepcionales son identificados con éxito, el apoyo que necesitan en la escuela parece difícil de conseguir, porque los programas para superdotados pueden presentar áreas que supongan un reto para ellos y esto es válido para todos los niños superdotados, porque no representan un grupo coherente y homogéneo, que comparta las mismas necesidades educativas (Sapon-Shevin, 2003).

Por otro lado, cuando la superdotación no se reconoce y el niño es colocado en un programa especializado, éste puede no suponer un reto significativo para él, lo que provoca frustración y ansiedad.

Sea cual sea el caso, los problemas de comportamiento -ya sea que se manifiesten en forma de falta de confianza o de ansiedad y frustración- pueden utilizarse como una clara señal de que el programa ofrecido no se ajusta al potencial y a la condición del niño (Beth, 2021).

Para demostrar aún más la complejidad del tema, debemos mencionar también que la superdotación puede inducir a los expertos a diagnosticar erróneamente a los niños como autistas o con TDAH. En numerosos casos, la hipersensibilidad de los niños superdotados a diversos estímulos, como las luces brillantes, el ruido o las multitudes, y el hecho de mantenerse alejados de sus compañeros puede hacer que parezcan aislados y extraños. Al mismo tiempo, cuando un niño superdotado está interesado en un tema determinado, se sumerge en él con una intensidad que puede resultar incomprensible para sus compañeros o incluso para algunos de los adultos de su entorno.

En el mejor de los casos, los niños superdotados deben recibir una atención especial y oportunidades durante el periodo de su educación escolar. Las posibilidades de autodescubrimiento y desarrollo no deben dejarse en manos de la mayor libertad que proporcionan los años de colegio y universidad, porque los dones tienen que alimentarse hasta convertirse en talentos en una etapa mucho más temprana de la vida.

2.4.3 Identificar a los alumnos superdotados

Los tests de inteligencia han sido durante mucho tiempo el método más utilizado para identificar a los superdotados. Sin embargo, este enfoque es problemático para determinados perfiles y/o sólo evalúa una estrecha franja de conocimientos culturalmente valorados. Las capacidades generales de aprendizaje y los distintos tipos de superdotación suelen quedar sin comprobar. Además, los profesores no suelen estar cualificados para interpretar adecuadamente las evaluaciones de CI.

Las evaluaciones en el aula suelen estar diseñadas para comprobar si los alumnos han aprendido lo que se les ha enseñado, no cómo han ampliado sus conocimientos.

Por lo tanto, es necesaria una alternativa que permita a los profesores evaluar la calidad, la madurez y el nivel de sofisticación de cómo razonan los alumnos y qué estrategias de aprendizaje utilizan, su capacidad para ampliar los conocimientos, así como lo que realmente saben o creen que es posible en relación con una determinada cuestión.

Identificar a un alumno superdotado no es una ciencia exacta. Requiere que el profesorado tenga la formación necesaria y cierta experiencia relevante para poder reconocer ciertos rasgos de comportamiento -tanto positivos como negativos- que perfilan a un alumno como superdotado o con potencial de alto rendimiento.

Aquí se intenta hacer una lista de algunos rasgos generales de comportamiento que pueden presentar los niños superdotados -no necesariamente todos- que pueden ayudar a los profesores experimentados y atentos a identificar a un alumno superdotado para asegurar su éxito académico y su desarrollo personal:

- Curioso y motivado
- Hace muchas preguntas
- Tiene buena memoria
- Retiene rápidamente la información
- Domina la lectura a tiempo
- Demuestra buenas habilidades matemáticas
- Piensa de forma independiente
- Expresa opiniones únicas y originales
- Posee habilidades de pensamiento de alto nivel y de resolución de problemas
- Tiene un gran sentido de la justicia y le gusta participar en debates sobre temas de actualidad y problemas de la vida real

Sin embargo, también hay rasgos que pueden afectar de forma negativa al proceso de aprendizaje si no se atienden las necesidades de un alumno superdotado:

- Se desvía fácilmente de la tarea o del tema
- Se impacienta cuando no se le llama la atención en clase
- Se aburre fácilmente
- Se resiste al trabajo repetitivo
- Se hace cargo de demasiado trabajo
- No trabaja bien en grupo
- Critica a los demás y a sí mismo

"Según la Dra. Marianne Kuzujanakis, pediatra y directora de la organización Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG), "muchos niños superdotados sufren acoso escolar, otros rinden menos de lo esperado para ocultar sus capacidades y algunos sufren ansiedad y depresión, con un mayor riesgo de autolesión. Hasta un 20% puede abandonar la escuela", añade. Acercarse a un alumno de forma no amenazante es de vital importancia, así como ofrecer una diversidad de experiencias en la escuela, en casa y en la comunidad para que se identifiquen las áreas de fortaleza, se integre el autoconocimiento y se forme la imagen del adulto de alto rendimiento.

2.4.4 ¿Atiende la educación a las necesidades de los superdotados?

Al ser preguntados por los educadores y los responsables políticos, los alumnos superdotados comparten que sus aulas no ofrecen las oportunidades y condiciones más adecuadas para que aprendan o demuestren lo que saben. Los alumnos también señalan que los profesores tienen una capacidad limitada para detectar e identificar las múltiples manifestaciones de la superdotación. También afirman que en la educación ordinaria sólo se da prioridad a los perfiles de superdotados más evidentes, dejando sin atender al perfil doblemente excepcional.

Teniendo en cuenta que estos alumnos prosperan y sobresalen cuando se les da la oportunidad de demostrar sus interpretaciones inicialmente en formatos que puedan manejar, por ejemplo, formatos visuales o a través de representaciones físicas, los enfoques artísticos de InCrea+ resultarán muy útiles para este tipo de alumnos, conduciéndolos hacia el uso de formas de expresión más convencionales como la escritura. Los niños con doble excentricidad suelen recurrir a formas alternativas de comunicación, como la construcción de modelos, la realización de dibujos, la representación de sus conceptos, por ejemplo, o incluso el uso de avances en el sector de la informática como las artes digitales.

La falta de instrumentos o enfoques educativos apropiados, especialmente en los años de secundaria media y superior, conduce a altos niveles de desvinculación de la educación regular por parte de algunos alumnos superdotados.

Cada vez es más evidente, y esto es relevante no sólo para los superdotados sino también para los niños con discapacidades y todos los niños en general, que asegurarnos de que todo el mundo está incluido en el proceso educativo, alcanzando unos niveles básicos o estándares de rendimiento, no es lo que tenemos que perseguir. La dirección en la que deberíamos esforzarnos es que todos los niños tengan la oportunidad de utilizar al máximo sus talentos y habilidades emergentes, lo que requiere una atención especializada y la prestación de apoyo (Feldhusen, 2003).

Uno de los mayores problemas de la mayoría de los programas para superdotados es que pretenden ayudar a los niños superdotados a desarrollar sus capacidades generales. Los programas que debemos desarrollar deberían ayudar a los alumnos superdotados a identificar y ampliar o incluso sofisticar sus talentos especiales, ya que el futuro éxito profesional y los beneficios potenciales para la sociedad provendrían de los talentos especiales y no de las capacidades generales.

○ 2.5 Amenazas de COVID-19

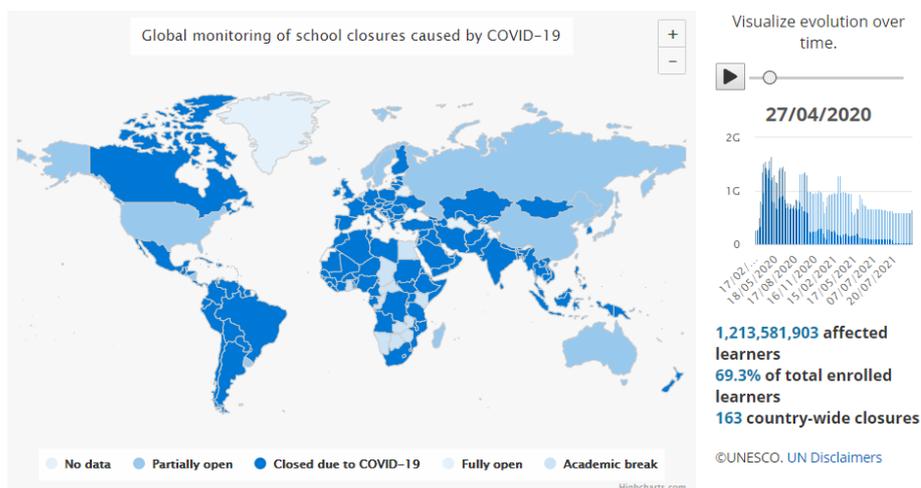
La Organización Mundial de la Salud declaró el 11 de marzo de 2020 que la enfermedad causada por el Sars-CoV-2 podía calificarse de pandemia. En esta inusual y extraña situación, las escuelas tuvieron que reducir y suspender su actividad para reducir los riesgos de infección. La pandemia ha dado a todos la oportunidad de comprender mejor cómo pueden manifestarse las desigualdades sociales dentro del sector educativo.

Como mencionan varios autores en el artículo COVID-19 as a global challenge: towards an inclusive and sustainable future (p. e312), COVID-19 también trajo consigo una crisis educativa, los gobiernos de todo el mundo han cerrado temporalmente las escuelas en un esfuerzo por imponer el distanciamiento social y frenar la transmisión viral. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima que el 60% de la población estudiantil mundial se ha visto afectada, con 19.000 millones de alumnos sin escolarizar en 150 países. Los estudios han demostrado que la pérdida de acceso a la educación no sólo disminuye el aprendizaje a corto plazo, sino que también aumenta las tasas de abandono escolar a largo plazo y reduce las oportunidades socioeconómicas futuras.

2.5.1. El impacto de la pandemia

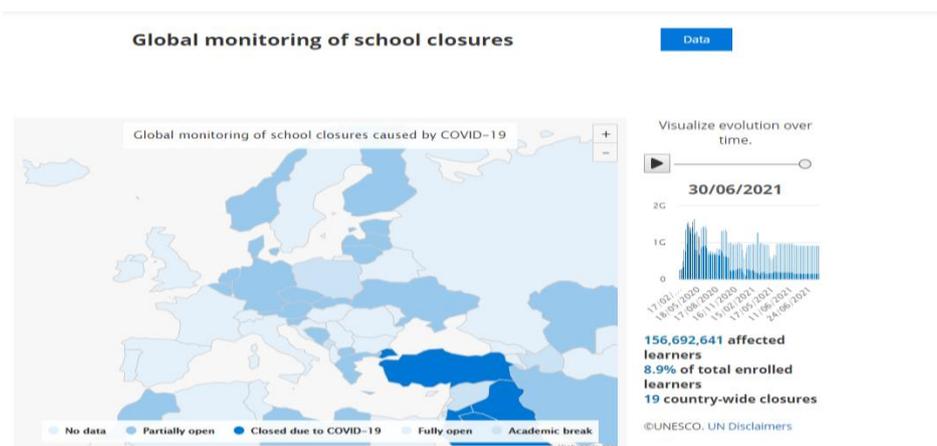
Se prevé que las consecuencias del cierre de escuelas por la COVID-19 tendrán un impacto desproporcionadamente negativo en los más vulnerables y se corre el riesgo de exacerbar las desigualdades globales existentes (véanse las figuras 4, 5 y 6). Los niños vulnerables tendrán menos oportunidades de aprender en casa, se enfrentan a un mayor riesgo de explotación y pueden carecer

de una alimentación adecuada al no tener acceso a comidas escolares gratuitas o subvencionadas y podrían sufrir desnutrición. Las respuestas de los sistemas educativos a la COVID-19 deben tener especialmente en cuenta los factores culturales y contextuales, incluidas las diferencias de género, socioeconómicas y geográficas, para garantizar que no agravan las desigualdades.



Note: Figures correspond to number of learners enrolled at pre-primary, primary, lower-secondary, and upper-secondary levels of education [ISCED levels 0 to 3], as well as at tertiary education levels [ISCED levels 5 to 8]. Enrolment figures based on latest UNESCO Institute for Statistics data. See [methodological note](#).

Figura 4. *Seguimiento mundial del cierre de escuelas provocado por el COVID-19.* Extraído del sitio web de la UNESCO el 27 de abril de 2021 de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>



Note: Figures correspond to number of learners enrolled at pre-primary, primary, lower-secondary, and upper-secondary levels of education [ISCED levels 0 to 3], as well as at tertiary education levels [ISCED levels 5 to 8]. Enrolment figures based on latest UNESCO Institute for Statistics data. See [methodological note](#).

Figura 5. *Seguimiento mundial del cierre de escuelas.* Situación de las escuelas europeas a 30 de julio de 2021, extraído del sitio web de la UNESCO <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

Como hemos imaginado, el cierre prolongado de centros educativos podría tener graves consecuencias entre la población joven de todo el mundo, tanto si hablamos de países desarrollados como en desarrollo, siendo los niños más pobres y marginados los más afectados.

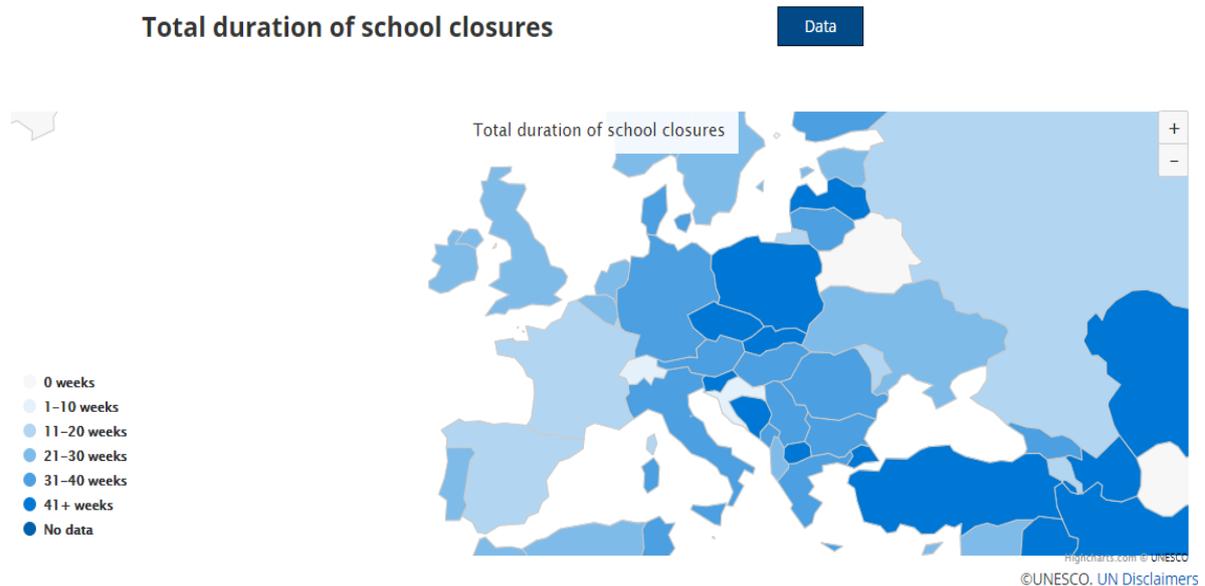


Figura 6. *Duración total del cierre de la escuela.* Espacio europeo. Extraído del sitio web de la UNESCO el 30 de julio de 2021 de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Como se muestra en la Tabla 1, *los cierres totales y parciales de escuelas debido al COVID-19 tuvieron un impacto diferente en la vida escolar en los países europeos para algunos grados, o con la reducción de la enseñanza presencial.*

País	ISO	Duración de los cierres escolares COMPLETOS y PARCIALES (en semanas) <i>Última actualización: 30 de junio de 2021</i>
Bulgaria	BGR	41
Italia	ITA	38
Lituania	LTU	38
Rumanía	ROU	32
España	ESP	15
Turquía	TUR	49

Tabla 1. *Conjunto de datos globales de la UNESCO sobre la duración de los cierres de escuelas (total para el cierre total y parcial).* Datos extraídos del sitio web de la UNESCO el 30 de julio de 2021 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Muchos artículos de todo el mundo, como La educación inclusiva durante COVID-19: Lecciones de los profesores de todo el mundo (2020), así como profesores e investigadores, mencionan que Covid-19 precipitó una crisis educativa, alimentada por las profundas y múltiples desigualdades, de otro modo ocultas en las aulas. Los cierres de escuelas y de centros de enseñanza los pusieron de repente en evidencia. Las consecuencias de la crisis sanitaria y financiera para la inclusión en la educación fueron tanto inmediatas como graduales. Para los alumnos con discapacidades y/o necesidades de aprendizaje adicionales, el paso a la enseñanza a distancia ha supuesto retos adicionales, como las barreras para relacionarse con la tecnología, la reducción del acceso a los apoyos educativos y a las intervenciones de aprendizaje individualizadas, y la pérdida de conexiones sociales. Por ejemplo, muchos recursos no son accesibles para los ciegos o sordos, aunque exista la tecnología. Los niños con déficit de atención e hiperactividad, o los alumnos sensibles al cambio, como los que padecen trastornos del espectro autista, pueden tener dificultades para trabajar de forma independiente frente a un ordenador.

Los especialistas de la Comisión Europea mencionan que los impedimentos para el sistema educativo incluyen una infraestructura inaccesible para los estudiantes/escuelas/profesores, materiales y planes de estudio no adaptados, una baja preparación de los profesores en materia de educación inclusiva y TIC y muchos otros. Además, los choques económicos causados por el COVID-19 han tenido consecuencias devastadoras al agravar la pobreza y la inseguridad alimentaria que ya sufrían muchas familias, menciona el informe de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y la Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria (NO EDUCACIÓN, NO PROTECCIÓN, 2021).

Las familias no estaban en condiciones financieras ni técnicas de proporcionar a sus hijos en edad escolar apoyo, ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes o acceso a Internet, y se esforzaban por apoyar la enseñanza en casa.

2.5.2 Covid-19, aislamiento social y aprendizaje a distancia

Al aumentar el aislamiento social, la pandemia también incrementó el riesgo de que los alumnos marginados se desvinculen aún más de la educación y abandonen la escuela antes de tiempo (Informe GEM de la UNESCO, 2020).

Fuera del sistema educativo, el encierro, el autoaislamiento y el distanciamiento social ponen en mayor riesgo a algunos niños, como el estigma y la discriminación, el acceso limitado a una atención sanitaria de calidad, la violencia familiar, el abandono o el abuso, la pobreza del hogar, etc. Mientras que en tiempos normales los niños son vistos por muchos adultos diferentes cada día, profesores, vecinos, abuelos y amigos, en estos tiempos difíciles hay menos oportunidades para que los adultos detecten las señales, ayuden o den la alarma. En la situación en la que los padres se convierten en los protagonistas de la educación de sus hijos, los niños que viven en familias disfuncionales se ven afectados junto con todos los mencionados anteriormente.

El cierre de escuelas está teniendo una influencia negativa significativa en el rendimiento académico y en el aprendizaje social y emocional (SEL). Las partes interesadas en la educación intentaron rápidamente difundir recursos de aprendizaje en línea y otros recursos de aprendizaje a distancia, ofreciendo lecciones a través de Internet, la televisión y la radio, así como materiales de estudio impresos para cubrir la pérdida de instrucción presencial. El análisis de estos esfuerzos globales, realizado por la INEE y la Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria (NO EDUCACIÓN, NO PROTECCIÓN, 2021), ha arrojado varias conclusiones clave:

- El contenido y la calidad de la educación a distancia varían mucho, incluso dentro de un mismo país, y la capacidad de los niños para participar en el aprendizaje depende en gran medida de los recursos y el apoyo disponibles en cada hogar.
- Muchos alumnos tienen dificultades para acceder a las opciones de educación a distancia, debido a los obstáculos relacionados con la tecnología de la información y las comunicaciones, la infraestructura y la alfabetización digital.

- Los desafíos en el acceso y la disponibilidad de la educación se han exacerbado para los niños y jóvenes que viven en contextos afectados por la crisis y posteriores a ella, así como para los que provienen de entornos socioeconómicos más bajos.
- La accesibilidad para los niños y jóvenes con discapacidades ha sido extremadamente limitada en las plataformas de aprendizaje a distancia disponibles, muchas de las cuales no fueron diseñadas para ser inclusivas.
- Otros grupos de niños y jóvenes también han sido marginados; las niñas, en particular, tienen menos posibilidades de participar en la educación a distancia ofrecida, debido a sus tareas domésticas.
- En todos los contextos, el compromiso de los padres -incluida su disponibilidad individual, su nivel de educación, su capacidad o su voluntad de apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa mientras hacen malabarismos con múltiples prioridades- es un factor importante para el éxito o el fracaso de las modalidades de aprendizaje a distancia.
- Sin el contacto diario cara a cara con los profesores, los niños y los jóvenes no sólo pierden la experiencia pedagógica de sus profesores a la hora de facilitar la participación y el compromiso con el contenido, incluido el SEL, sino que también pierden rutinas fiables y una supervisión protectora.
-

2.5.3 Limitaciones de los servicios

En el mismo informe también se menciona que las escuelas ofrecen servicios sociales más allá del aprendizaje académico, fomentando la inscripción y la retención de jóvenes que de otro modo podrían quedar excluidos de la educación y la sociedad. Los servicios esenciales que se limitaron o perdieron debido al cierre de escuelas incluyen

- Se calcula que 396 millones de niños y jóvenes de todo el mundo carecían de acceso a programas de nutrición y suplementos nutricionales en las escuelas, que combaten la desnutrición e incentivan a los padres a matricular a sus hijos en la escuela.
- Los niños y jóvenes con discapacidades han perdido el acceso a la atención especializada o de rehabilitación. Esto abarca el apoyo académico diferenciado y los servicios clínicos.
- Los niños y jóvenes carecen de acceso a los servicios formales de salud mental y apoyo psicosocial (MHPSS) que suelen ofrecerse en las escuelas; la integración de estos servicios en la jornada escolar evita la estigmatización de quienes tienen problemas de salud mental y "normaliza" el proceso de curación, en particular para los niños y jóvenes refugiados.
- El cierre de escuelas significa que los niños y jóvenes han perdido importantes servicios sociales informales y salvaguardias. Las relaciones con sus compañeros y profesores pueden promover una salud mental positiva, y las escuelas proporcionan puntos de entrada a las redes sociales tanto para los alumnos como para sus padres. Esto es especialmente importante para los grupos marginados, como los jóvenes lesbianas, gays, transexuales, queer y/o intersexuales (LGBTQI).

La Unión Europea (UE) ha renovado el Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027) con el fin de apoyar la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas educativos de los Estados miembros de la UE a la era digital, haciendo frente a los retos y oportunidades de la pandemia del COVID-19, que ha provocado un uso sin precedentes de la tecnología con fines educativos y formativos. Según este documento, la pandemia ha demostrado que es esencial contar con un sistema de educación y formación adecuado para la era digital. Si bien la COVID-19 demostró la necesidad de contar con mayores niveles de capacidad digital en la educación y la formación, también dio lugar a la amplificación de una serie de desafíos y desigualdades existentes entre quienes tienen acceso a las tecnologías digitales y quienes no lo tienen, incluidas las personas procedentes de entornos desfavorecidos. La pandemia también ha puesto de manifiesto una serie de retos para los sistemas de educación y formación relacionados con las capacidades digitales de las instituciones de educación y formación, la formación del profesorado y los niveles generales de habilidades y competencias digitales.

Casi todos los países introdujeron la enseñanza a distancia para garantizar la continuidad de la educación. Los profesores tuvieron que enviar los deberes por correo electrónico a los alumnos y a los padres, grabar las clases y ponerlas en línea, y utilizar aplicaciones educativas en directo o plataformas en línea para comunicarse con los alumnos.

2.5.4 Prioridades identificadas durante la pandemia

Cada país debió identificar los desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para asegurar la continuidad, equidad e inclusión en la educación mientras se suspenden las clases presenciales, estas prioridades pueden incluirse en las siguientes categorías (Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO, 2020, p. 16) :

- Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados -entre ellos los refugiados y migrantes, las poblaciones más desfavorecidas socioeconómicamente y las personas con discapacidad- y en la diversidad sexual y de género.
- Calidad y pertinencia: centrarse en la mejora de los contenidos de los planes de estudio (en relación con la salud y el bienestar, en particular) y en el apoyo especializado a los profesores, garantizando unas condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación del profesorado para la enseñanza a distancia y la vuelta a la escuela, y el apoyo socioemocional para trabajar con los alumnos y sus familias.
- Sistema educativo: preparación del sistema educativo para responder a las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
- Enfoques interdisciplinarios: planificación y ejecución centradas no sólo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
- Asociaciones: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para lograr un sistema integrado, centrado en los estudiantes y el personal educativo.

Según un estudio del Instituto de Estadística de la UNESCO, se prevé que 100 millones de niños y jóvenes queden por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura a causa del COVID-19, lo que borrarán los logros alcanzados en las dos últimas décadas.

Los datos de UNICEF revelan que los niños en edad escolar con acceso a Internet en el hogar tienen mayores competencias básicas de lectura que los niños que no tienen acceso. Además, a pesar de las disparidades en la propiedad, la televisión es el principal canal utilizado por los gobiernos para impartir enseñanza a distancia, siendo la radio la tercera plataforma más utilizada para impartir educación cuando las escuelas están cerradas.

2.5.5 El camino de la recuperación

Un año después de la pandemia de COVID-19, según un informe de la UNESCO Educación: De la perturbación a la recuperación, cerca de la mitad de los estudiantes del mundo siguen afectados por el cierre parcial o total de las escuelas, y más de 100 millones de niños adicionales quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura como consecuencia de la crisis sanitaria (UNESCO, 2021).

Con motivo de este primer "aniversario" de la mayor perturbación de la educación en la historia reciente, los ministros de educación del mundo, encabezados por el Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, decidieron dar prioridad a la recuperación de la educación para evitar una "catástrofe generacional", la población mundial debe priorizar y proteger la educación, y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los tres temas que más preocupan en las agendas políticas son: la reapertura de las escuelas y el apoyo a los profesores; la mitigación de la deserción escolar y las pérdidas de aprendizaje; y la aceleración de la transformación digital (UNESCO, 2021) (One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe, 2021, p. 1-2).

La recuperación de la educación tiene como objetivo garantizar que

- Ningún niño se quede atrás - garantizar que todos los niños y jóvenes vuelvan a la escuela y reciban un apoyo integral para tener éxito.
- Que todos los niños aprendan - acelerando el aprendizaje y rompiendo la brecha digital del aprendizaje.

- Todos los profesores estén capacitados - apoyando al personal docente (One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe, 2021, p.15).

Para evitar que la brecha se amplíe como consecuencia de este nuevo tipo de crisis, la situación requiere respuestas inmediatas que garanticen la calidad de los resultados educativos para todos los niños, especialmente los vulnerables y desfavorecidos.

Como hemos mencionado anteriormente, los gobiernos tienen que movilizar recursos, tanto humanos como financieros, para fomentar la inclusión y la equidad en la educación, formando asociaciones entre los padres/cuidadores; los profesores/profesionales de la educación; los formadores e investigadores; los administradores y gestores nacionales, locales y de las escuelas; los proveedores de servicios sociales (salud, protección de la infancia); los representantes de los grupos minoritarios que están en riesgo de exclusión (Instituto Rodrigo Mendes, 2021, p.21).

Pero sobre todo hay que destacar algunos de los resultados positivos de esta pandemia. La migración a la enseñanza en línea ha obligado a los profesores a acelerar con las tecnologías y a mejorar sus habilidades. Por supuesto, muchos de ellos siguen necesitando formación sobre el uso de la tecnología para garantizar la inclusión y para involucrar a los niños con necesidades especiales, pero la mayoría de los profesores recurren a la tecnología no sólo para comunicarse con los alumnos, sino también con las familias de los mismos, lo que ofrece la oportunidad de reforzar estas asociaciones, ofreciendo una mayor forma de comunicar los comentarios y prestando atención a las necesidades emocionales y de aprendizaje de sus alumnos. La pandemia también puede ser un catalizador para una educación más solidaria e inclusiva que permita a los estudiantes acceder a las clases a distancia y proporcione una oferta educativa flexible, en línea o híbrida.

La crisis de Covid-19 nos ha mostrado a todos que no se trata sólo de encontrar soluciones técnicas para apoyar la educación, sino de centrarse en cómo cubrir la pérdida temporal de aprendizaje y garantizar la inclusión.

3. CONCLUSIÓN

Existen numerosos retos para la inclusión en la educación a nivel mundial. La mayoría de ellos también se manifiestan a nivel regional en Europa. En este capítulo se han tratado de analizar algunos de los riesgos más frecuentes para la implantación de la EI, algunos de los cuales se abordarán directamente en el proyecto InCrea+.

Los investigadores y los profesores han considerado que la migración es uno de los retos más frecuentes para la inclusión, y que todos sus aspectos presentan diferentes tipos y grados de riesgo. Si analizamos las barreras culturales, religiosas, de género y raciales a la inclusión que pueden derivarse de la migración, así como la discriminación y los estereotipos que pueden venir con ella, y sin olvidar las implicaciones para la salud mental, podemos afirmar con seguridad que la migración es un tema complejo en términos de EI.

Las discapacidades suponen otro reto importante para las EI, ya sea que consideremos las discapacidades físicas o mentales o los estudiantes con NEE, el espectro de retos es bastante amplio y varía según el contexto del país, la discapacidad y, a menudo, las finanzas. De hecho, al considerar las finanzas, se ha descubierto que la pobreza está directamente relacionada con la exclusión en contextos educativos. Esto se debe a la falta de instalaciones y de inversión en el entorno de los alumnos, a la insuficiente formación de los profesores, al aumento de los gastos, al transporte, a la atención sanitaria y a muchos otros.

La superdotación y el talento son dos categorías que proporcionan una base para el reto de la inclusión que también se ha tratado en este capítulo y que se abordará a través del proyecto InCrea+. Su forma de aprender, su proceso y sus necesidades difieren del resto en el aula y a menudo no se les atiende adecuadamente. El modelo "uno para todos" no puede atender a los niños "superdotados", convirtiéndose así en un reto para la inclusión.

Todos los retos mencionados se han visto potenciados durante la pandemia de Covid-19. Ahora podemos ver realmente cómo se amplía la brecha en términos de inclusión con todos los riesgos y barreras que pasan a primer plano y que se vuelven aún más difíciles de superar en un entorno de

distanciamiento social y educación en línea. Lo que sería realmente clave para avanzar en términos de lograr la inclusión en la educación sería la formación del profesorado, la mejora de los recursos y las estrategias sostenibles y a largo plazo para abordar los retos y prevenir los riesgos.

Palabras clave: retos de la inclusión, datos regionales, educación inclusiva, beneficios para los estudiantes

○ REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020) Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.

Arky, B. (2019). Twice-Exceptional Kids: Both Gifted and Challenged. *Child Mind Institute. Pridobljeno*, 25(8), 2019.

Armstrong, A., Spandagou, I., (2009) *Poverty, Inclusion and Inclusive Education: exploring the connections*, Ann Cheryl Armstrong, University of Sydney

Armstrong, A. (2020) *How to support young learners in racially diverse classrooms*, as seen at: <https://www.edutopia.org/article/how-support-young-learners-racially-diverse-classrooms>

Carballo, J. (2009) *Teachers' challenges regarding cultural diversity*, Consolidated Research Group, ESBRINA "Contemporary Subjectivities and educational environments, University of Barcelona.

Carter, A. (2019) *The challenges and strengths of culturally diverse classrooms: A consideration of intercultural curricula*, TESL Ontario, CONTACT Magazine.

Drakopoulou, E. (2021) *Inclusive Education and the Impact of COVID-19 on learners with disabilities*, 2020, website accessed on July 18, 2021 https://www.edf-feph.org/content/uploads/2021/06/Inclusive-Education-and-COVID-19_Eleni-Drakopoulou.docx

Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization OREALC/UNESCO (2021) *Education in the time of COVID-19*, Santiago, 2020, website accessed on July 20, 2021. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf

Enwefa, R. L., Enwefa, S. C., & Jennings, R. (2006). Special Education: Examining the Impact of Poverty on the Quality of Life of Families of Children with Disabilities. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2006, No. 1, p. n1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

European Commission, Education & Training, *The Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age*, 2021, website accessed on July 05, 2021 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

European Commission, *Inclusive Education for All. Let's Break Silos for Disability-Inclusive Education - Webex Meeting*, 2021, website accessed on July 18, 2021 https://ec.europa.eu/international-partnerships/events/inclusive-education-all-lets-break-silos-disability-inclusive-education_en

Feldhusen, J.F. (2003) *Beyond General Giftedness: New Was to Identify and Educate Gifted, Talented, and Precocious Youth*. In Borland, J.H. (Ed.) *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Gagné, F. (2004) *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. December 2004 *High Ability Studies* 15(2):119-147

Guo, S., Jamal, Z. (2006), *Toward inclusive education: Integrating cultural diversity into adult learning*, Paper presented at the 36th Annual SCUTREA Conference, Trinity and All Saints College, Leeds

Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M. et al. (2020) *Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey*. Educ Asse Eval Acc 32, 395–424, as seen at: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>

Higgen S, MoĚsko M, (2020) *Mental health and cultural and linguistic diversity as challenges in school? An interview study on the implications for students and teachers*. PLoS ONE 15(7): e0236160. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236160>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2021) *No education, no protection: What school closures under COVID-19 mean for children and young people in crisis-affected contexts*, New York, 2021, website accessed on July 18, 2021 <https://reliefweb.int/report/world/no-education-no-protection-what-school-closures-under-covid-19-mean-children-and-young>

McMillan, Nicole M. (2008) *Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles*. Education and Human Development Master's Theses. 445.

Nottinghamshire County Council (2010), Education Standing Committee: *Inclusion in schools: benefits and challenges*.

Poorvu Center for Teaching and Learning (n.d.), Yale University, As seen at: <https://poorvucenter.yale.edu/RacialAwareness> .

Rashid, N., & Tikly, L. (2010) *Inclusion and Diversity in Education: Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*, The European Youth Charter on Inclusion and Diversity, www.britishcouncil.org/INDIE

Rodrigo Mendes Institute (2021) *Protocols on inclusive education during the COVID-19 pandemic. An Overview of 23 Countries and International Organizations*, Brazil, 2020, website accessed on July 05, 2021 <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>

Sapon-Shevin, M. (2003) *Equity, Excellence, and School Reform: Why is Finding Common Ground So Hard?* In Borland, J.H. (Ed.) *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Sharma, U., May, F. (2020) *Inclusive education during COVID-19: Lessons from teachers around the world*, Australia,, website accessed on July 05, 2021 <https://lens.monash.edu/@education/2020/10/05/1381365/inclusive-education-during-covid-19-lessons-from-teachers-around-the-world>

Suleymanov, F. (2015). Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered. *Journal for Inclusive Education*, 3 (4).

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*, Brussels, 2018, website accessed on July 31, 2021 <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>

UNDESA (2016), Toolkit on disability for Africa, UN Division for Social policy Development <https://www.un.org/development/desa/dspd/2016/11/toolkit-on-disability-for-africa-2/>

United Nations. General Assembly (1949). *Universal declaration of human rights* (Vol. 3381). Department of State, United States of America. accessible at: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

UNESCO (2021) *Education: From disruption to recovery*. Website accessed on July 18, 2021 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*, Paris, 2020. Website accessed on July 05, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO, (2021) Report of UNESCO Online Conference: *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, 2021, website accessed on July 18, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>

UNESCO (2020) *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*, The UNESCO Salamanca Statement 25 years on, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, ISBN 978-92-3-100396-7

USC (2014) *How To Identify a Gifted Student*. <https://rossieronline.usc.edu/how-to-identify-a-gifted-student/>

Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473-485. DOI: 10.2298/ZIP11402473V

Walden University (n.d.), *Why cultural diversity and awareness in the classroom is important*, Resource Article, Alabama. <https://www.waldenu.edu/online-bachelors-programs/bs-in-elementary-education/resource/why-cultural-diversity-and-awareness-in-the-classroom-is-important>

World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe (2021) *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*, Denmark, 2020, website accessed on July 31, 2021 <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

ADDITIONAL RESOURCES:

Affect, *Cultural barriers and migration: Module 2 How to Overcome Language Barriers*, as seen at: <https://affect.coe.hawaii.edu/lessons/overcoming-differing-views-of-education/>

Affect, *Cultural barriers and migration: Module 4 Ways to Overcome Cultural Barriers*, as seen at: <https://affect.coe.hawaii.edu/lessons/overcoming-differing-views-of-education/>