

Entrevista

Pablo Cortés González,
Blas González Alba
Carlos Sanz Simón

Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa



Mel Ainscow es profesor emérito en la Universidad de Manchester, profesor de educación en la Universidad de Glasgow y profesor adjunto en la Universidad de Tecnología de Queensland. Consultor permanente de la UNESCO, siendo reconocido internacionalmente como una autoridad en la promoción de la inclusión y la equidad en educación. Ha dirigido el desarrollo de una serie de documentos sobre política educativa para la UNESCO, del que destacamos la

“Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación” (2017). Se pueden encontrar ejemplos de sus escritos en “Struggles for equity in education: the selected works of Mel Ainscow” (serie Routledge World Library of Educationalists).

Pregunta. Teniendo en cuenta el contexto actual, ¿cuál es su enfoque del concepto de inclusión?

Respuesta. He estado involucrado en el desarrollo de la idea de la educación inclusiva durante 40 años, o incluso más, y obviamente, a juzgar por ese tiempo, hay cambios considerables en el pensamiento. Al respecto, cabe decir que gran parte de mi trabajo lo he llevado a cabo en el Reino Unido, aunque también he tenido la suerte de actuar como consultor de la UNESCO desde 1990, una época

Recibido el 15 de septiembre de 2020
Aprobado el 9 de noviembre de 2020

de grandes acontecimientos en torno a la idea de la inclusión educativa. Por lo tanto, el enfoque que os puedo sintetizar al día de hoy es el producto de su evolución durante esos años y del resultado de haber estado involucrado activamente en este campo.

El año 1990 es bastante importante a nivel internacional, ya que fue el año en el que se tomó la decisión de hacer la campaña *Education for all* [Educación para todos – UNESCO], y se convirtió en el principal marco para el desarrollo de la educación inclusiva en todo el mundo, y por ello podemos considerarlo un acontecimiento muy importante. Otro hito que es muy significativo en términos de educación inclusiva fue la conferencia de Salamanca celebrada en 1994 —que dio lugar a la Declaración de Salamanca—, y que nos trajo las ideas de cómo se debe tomar la concepción de la educación inclusiva. El mapa que ofreció la Declaración de Salamanca hace más de veinticinco años, sigue siendo hoy en día un punto de referencia realmente importante.

Más tarde, en 2008, se celebró otra gran conferencia en Ginebra, de nuevo organizada por la UNESCO, esta vez por la Oficina Internacional de Educación. Fue una conferencia para los ministros de unos 150 países de todo el mundo. El título de esa conferencia fue *Inclusive education: The way of the future* [Educación inclusiva: El camino del futuro]. Hago referencia a estos eventos internacionales porque gracias a ellos se puede observar la evolución de la idea de educación inclusiva. Más o menos en el momento en que se celebró esa conferencia en 2008, la educación inclusiva seguía muy ligada a la noción de educación especial, o a las necesidades especiales en la educación; y el paso fue su reconocimiento como un concepto que incluye a toda la infancia.

Así que mi idea de la educación inclusiva está determinada e implicada en los avances alcanzados con estos hitos, teniendo en cuenta el impulso internacional del anuncio de la agenda 2030 para el desarrollo de la educación, en la que la educación inclusiva se ve actualmente como un eje central para la transformación de la educación.

En este sentido, lo que he hecho —además de hablar de inclusión en la educación—, es hablar sobre equidad. Se trata de incluir a todos los niños y niñas, pero también se tiene que tratar a todos los niños de manera justa, con la misma importancia. En 2017, trabajé en unas directrices para la UNESCO bajo el título *Ensuring inclusion and equity in Education* [Asegurar la inclusión y la equidad en la educación], y cuyo lema es *Every learning matters, and matters equally* [Todo aprendizaje es importante, e importa por igual].



Así que ese es mi concepto, en realidad: no se trata de ningún grupo de niños en particular, se trata de todos los niños en general. Pero, por supuesto, tenemos que vigilar especialmente a los niños que sabemos que son vulnerables. Si bien al hacerlo no debemos pasar por alto a otros niños que también pueden ser vulnerables, ya que podemos no darnos cuenta y pasarlo por alto. Por este motivo, yo conceptualizo la inclusión como un proceso.

Al respecto, es interesante ver cómo la reciente publicación del informe GEM 2020 –que también se centró en la inclusión–, ha tomado esa idea de que la inclusión es un proceso, no es un estado. No significa calificar si “es una escuela inclusiva” o si “no es una escuela inclusiva”; el cambio de mirada se centra en entender que toda escuela puede ser inclusiva.

Al hilo de lo que planteo, entiendo que bajo esta mirada cada escuela está en proceso, y los esfuerzos que se depositan en los distintos niveles del sistema educativo por la inclusión, están también en proceso. Esta idea de proceso es bastante útil, pero tanto mi equipo como yo vamos más allá y decimos: *Entonces, ¿de qué se trata esto del proceso?* Probablemente ustedes sabrán que fui uno de los propulsores del *Index for inclusion* [Índice para la inclusión] –está disponible en español.

Lo que decimos en ese instrumento es que la inclusión trata de identificar y abordar las barreras que algunos niños están experimentando, por lo que usamos esta metáfora de las barreras para decir: ¿qué barreras hay en este lugar —en esta escuela, en este país— que están haciendo más difícil que algunos niños estén presentes? Es una cuestión de participar para lograr avanzar. De este modo, desde este enfoque que considera la presencia, la participación y el logro de los niños, decimos: ¿qué hay de las barreras? Ahora bien, esta noción de barreras es bastante compleja y se vincula bastante con el pensamiento y la cultura, pero, en cualquier caso, hay algunas barreras que son bastante obvias, tangibles. Por ejemplo, las barreras físicas están haciendo difícil que algunos niños asistan, que participen en la escuela; esas barreras físicas son normalmente fáciles de identificar y abordar.

Pero hay otras barreras que son más difíciles. Por mencionar algunas, hay barreras que tal vez tengan que ver con la política de un sistema educativo; el plan de estudios puede ser una barrera, si no tiene en cuenta los intereses y las aspiraciones de los alumnos particulares dentro de la escuela; a veces la evaluación asociada con el plan de estudios puede no ser de mucha ayuda para algunos niños, no contribuye al progreso; etc. En cualquier caso, prefiero

detenerme en las barreras posiblemente más difíciles, que son las barreras que se encuentran en las mentes y en la cultura.

Las limitaciones del entorno parten de la premisa de que, si no creemos que algunos niños pueden participar, si no esperamos que algunos niños progresen, entonces seguro que no lo harán. Así que, todas esas barreras, en mi opinión, tienen que ser analizadas en contextos particulares para decir qué podemos hacer al respecto. Ahora bien, lo que noto en esta lista es que no estoy hablando de barreras dentro del niño. Ese es el modelo médico tradicional que se asocia con el mundo de la educación especial. La pregunta que normalmente impera es: ¿qué le pasa al niño? Y eso es parte de esa historia, de ese tipo de pensamiento que es una barrera en sí misma.

Así que yo no me pregunto qué les pasa a los niños, el punto está en cuestionarse qué le pasa a nuestro sistema educativo: ¿Cuál es la forma en que organizamos nuestra escuela? ¿Cuál es la forma en que enseñamos a los niños? La implicación lógica de eso es el enfoque del que hablo: la mejora de la escuela. Estoy hablando de la mejora de la escuela. Estoy hablando de la transformación de las escuelas. Así que es fundamental mirar hacia los lugares en los que todos los niños puedan estar presentes, participar y lograr sus objetivos. Y ese es el gran desafío para los sistemas educativos actuales.

P. Por tanto, en este caso usted pone el enfoque en las escuelas como sistemas complejos, siendo un escenario relevante para entender realmente la inclusión. Normalmente –tal y como ha señalado–, tradicionalmente ponemos el énfasis en el niño, pero es importante entender qué está ocurriendo en las escuelas. En este sentido, un proceso educativo real necesita la inclusión en su concepción, ¿verdad?

R. Sí. De hecho, creo que el debate internacional reside ahí ahora: la inclusión y la equidad son el camino que nos lleva a la excelencia educativa. Precisamente esta cuestión aparece en el marco de la guía que hicimos en 2017 y que aparece en el informe GEM 2020. Si queremos la excelencia educativa, resulta inevitable encontrar maneras para llegar a nuestros niños, y esto implica aceptar la diversidad, las diferencias entre los niños, y entender que el problema reside en mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos a partir de esta consideración.

Y reitero lo que dije antes: resulta un proceso de transformación, que es una idea difícil de abordar porque sus desafíos abarcan todos los niveles del sistema educativo y probablemente de todos los niveles de la sociedad. Ahora bien, debemos correr el riesgo de

ser optimistas, porque hay países alrededor del mundo que están por delante en ese camino y que pueden servir de ejemplo y a los que podemos mirar y analizar cuáles son las características importantes para ellos y comenzar a identificar cuáles son esas características para nosotros.

Otra cosa que quiero decir sobre todo esto es la idea de que plantear una escuela inclusiva es imposible. Nunca habrá una escuela inclusiva. Si la inclusión es un proceso, por ende, debe ser un proceso sin fin. Cualquier niño que llega a la escuela, representa nuevos desafíos que requieren pensar de nuevo la acción educativa. Así que una escuela que se está moviendo en una dirección inclusiva, resulta una escuela en movimiento que está buscando alcanzar y crecer en su capacidad para dar respuesta a la diversidad. Y aunque se encuentren con niños que en un momento determinado no saben qué hacer, esos niños son vistos positivamente como un estímulo a la creatividad, la innovación o las cuestiones relativas a la colaboración.

P. Probablemente, un elemento muy importante en este proceso es la relación entre niños, familias, profesorado, políticas y currículum y los espacios de participación y decisión.

R. Eso es absolutamente cierto. En el mundo de la innovación escolar a menudo se dice que la mejora escolar es técnicamente simple, pero socialmente compleja. Y creo que cuando hablamos de inclusión y equidad se simplifica el caso. Es relativamente fácil –si se ha estado alrededor de esta temática tanto tiempo como en mi caso–, hacer una lista de todas las cosas que se necesitan hacer, pero no es tan sencillo saber identificar lo que va a suceder. El verdadero reto es conseguir que todo el mundo lo haga, no solo unos pocos. Conseguir que todos caminen en la misma dirección, es socialmente complejo.

Y de nuevo, si estudias aquellos espacios que experimentan progresos, observas que involucra el esfuerzo colectivo. Son ejemplos en los que se implican a muchas personas: profesores trabajando con profesores, escuelas trabajando con otras escuelas, niños trabajando con niños –porque creo que los propios niños pueden ser líderes poderosos en todo esto–, y por supuesto escuelas trabajando con una comunidad amplia. Pero todo esto no sucede de manera espontánea, son procesos dirigidos, en los que hay que tener formas de liderazgo en todos los niveles educativos del sistema. Así que necesitas liderazgo a nivel de gobierno, para establecer la filosofía en los principios, necesitas liderazgo a nivel de

una comunidad local, también se requiere liderazgo en la escuela, e incluso lo más importante, necesitas liderazgo en el aula. Uno de los elementos que muchas veces, en el plano político, es difícil de comprender es la concepción del profesorado como creador de políticas.

Son lugares muy difíciles para lograr el cambio. Se necesita un entendimiento en todos esos diferentes niveles que he mencionado, pero el nivel más importante es el aula. Los profesores son los responsables de las políticas. Lo que el profesor elige hacer en las próximas horas, para esos 25 niños, es la política que el profesor desarrolla, y este puede o no entender todo lo que el Gobierno está diciendo. El profesor puede o no entender o estar de acuerdo con lo que dice la dirección de la escuela. Eso es político. Es por eso que cambiar los sistemas educativos supone un gran desafío que, por supuesto, es muy interesante en el proceso de estudio.

P. Aterrizando en esa dimensión cotidiana desde la perspectiva docente, ¿qué se puede hacer ante las reticencias a aceptar la diversidad y verla como un detrimento o un problema?

R. Es una pregunta muy complicada. Continuando con lo que he estado comentando anteriormente, cabe decir que las escuelas que experimentan un progreso son espacios extremadamente colaborativos. La gente trabaja junta para desarrollar nuevas vías de trabajo. La gente trabaja junta para resolver problemas. Y la gente trabaja junta para apoyar los esfuerzos de los otros. En primer lugar, los profesores son cruciales en este proceso, pero ellos tienen que conectar con todos los actores implicados, incluidos los niños. Este es un elemento muy importante que trabajamos desde hace muchos años; de hecho, hay un estudio que compara las escuelas exitosas con las que no lo son.¹ El propósito de este estudio es: ¿Cuál es la diferencia entre estas escuelas? Y, por supuesto, hay respuestas muy complejas a esa pregunta, pero la clave que aparece es muy clara: las escuelas más exitosas en el estudio son lugares donde la gente trabaja junta, donde son colaborativos, donde los profesores dedican mucho tiempo a planificar juntos, compartiendo recursos y resolviendo problemas juntos. Y eso es lo que ha dado a las escuelas la capacidad de innovar.

Al respecto, por un lado, se encuentran escuelas que se denominan como *moving schools*, y, por otro lado, aquellas que fracasa-

¹ El estudio al que alude Mel Ainscow en esta entrevista fue llevado a cabo por la investigadora estadounidense Susan J. Rosenholtz bajo el título *Effective Schools: Interpreting the Evidence*, y fue publicado en la *American Journal of Education* en 1985 (Rosenholtz, 1985).

ban. Fue interesante compararlas porque aquellas que fracasaban son instituciones muy individualizadas –en alusión a la cultura de la organización–. En esas escuelas, la gente trabajaba por su cuenta. Llegaron allí, hicieron lo mejor, trabajaron duro, pero luego cada uno por su cuenta. Y si aparece un problema, se trata de resolver de manera aislada y no se lo dirán a nadie más. En realidad, esto es una fuente de estrés y de presión.

Ahora bien, lo interesante fue cuando los investigadores preguntaron a estos profesores –que representaban ejemplos extremos–: ¿Qué hacen con los niños “problemáticos”? En las llamadas *moving school*, a menudo, los profesores decían: “Bueno, tenemos algunos niños con los que no sabemos qué hacer”. Hay muchos niños por los que estaban muy preocupados –según los investigadores–, así que, ¿qué pasa con esos niños? “Bueno, tratamos de encontrar algunas respuestas, tuvimos algunas reuniones en torno a nuestras inquietudes. Otros, más allá de la propia formación, estuvieron leyendo materiales”. Así que la actitud y la cultura de la escuela creativa hizo que todos dijeran: “No sabemos la respuesta, pero vamos a encontrarla”. Lo que fue realmente más interesante, es que cuando hicieron la misma pregunta en las llamadas *stock schools*, lo que los profesores dijeron fue: “Estos son niños especiales. No estamos entrenados para enseñar a estos niños. Hay que llevárselos y cuidarlos con alguien más”.

Es un tema sobre la creación de una cultura de la organización, en este caso de la escuela, en la que las personas no están solas; donde no están aisladas; donde comparten ideas y recursos; planifican juntos; donde ven las cosas desde otro enfoque que vale la pena; dialogan y comparten ideas sobre la práctica; donde los problemas no se afrontan en solitario, sino que los comparten con los demás, ayudándose a resolverlos... Todo esto es lo que destaco en esta discusión. Se trata de la mejora de la escuela como sistema.

La expresión que usamos en inglés –quizá tenga traducción en español–, es que se trata de mejorar la escuela con actitud. La escuela mejora en base a principios y valores. Cada niño importa. Todos los niños importan por igual. Las implicaciones, y, por supuesto, el liderazgo, es crucial. Uno de los grandes gurús del cambio organizacional, Schein, dijo que la cultura y el liderazgo son dos caras de la misma moneda. Si quieres cambiar la cultura de una organización, lo haces en relación con los procesos de una práctica de liderazgo. Así que el liderazgo es crucial, y de nuevo me parece que esto es como un patrón. En las escuelas que tienen esa cultura tan inclusiva, si quieres que se extienda, el liderazgo es

un aliento para la organización. Todo el mundo tiene un papel de liderazgo —especialmente los maestros en el aula—, pero también los niños. Muchas de mis investigaciones recientes abordan precisamente cómo todos los niños pueden colaborar con los maestros para hacer las prácticas de la escuela más inclusivas.

P. Es muy interesante lo que planteas, la colaboración como guía para enfocar la docencia, porque al final, encontramos en las investigaciones de las que hablamos que el profesorado trabaja solo.

R. Esto tiene que ver con la colaboración, la educación de las personas generalmente se vincula con la colaboración. Es un peligro creer que la colaboración es fácil, pues plantea muchos desafíos, por eso en los trabajos que realizo busco que las personas recojan evidencias en la escuela o en el sistema educativo, ya que estas nos permiten hacer preguntas y pensar qué es lo que tenemos que hacer. La idea de investigación colaborativa hace precisamente referencia a personas dentro de la escuela, del distrito o del sistema educativo nacional que reúnen evidencias para responder al ¿por qué?

P. ¿Cómo se puede promover la inclusión en otros contextos?, nos referimos a cómo se puede promocionar la inclusión desde fuera de la escuela o en torno a la escuela.

R. En el proyecto que hemos realizado durante muchos años, hemos trabajado con redes de escuelas. En la década de 1990 hicimos muchos trabajos con escuelas de Educación Primaria que formaban parte de una red y con personas que examinaban y analizaban su propio contexto. Uno de los estudios más importantes, importante en el sentido que ha influido en mi pensamiento, se llevó a cabo entre los años 2006 y 2011 y de ahí surgieron una serie de publicaciones que se incluyen en un libro titulado “Desarrollando sistemas educativos equitativos”. En ese estudio, durante cinco años trabajamos con fuentes secundarias en una autoridad local en el norte de Inglaterra con el objetivo de centrarnos en los niños a los que no estamos llegando. Esto es, nos preguntamos ¿Qué más podemos hacer para mejorar las experiencias de estos niños? Y, por supuesto, nuestro trabajo fue ayudar a discutir para la acción, como una especie de investigación-acción que es el enfoque del que estamos hablando. En el libro analizamos esas experiencias y algunos avances, pero también analizamos los aspectos que no funcionaron.

Como podemos ver, se trata de aprender de los errores y de los éxitos. En este sentido, podemos reconocer, como dijo Allan Dison, uno de mis colegas, la necesidad de una ecología de equidad para

examinar los contextos. Este enfoque se usa en diferentes lugares para trabajar con sistemas educativos y consiste en examinar tres factores de éxito que están interconectados: los factores escolares, los que se desarrollan entre escuelas y los que van más allá de la escuela.

Considerando este marco, cuando trabajo con un sistema educativo, por ejemplo, en América Latina, les pregunto a las personas con las que estoy trabajando: ¿Cuáles son las barreras que los niños experimentan dentro de la escuela?, especialmente en el aula; ¿Cuál es la relación entre las escuelas? y ¿cuál es su distribución particular?; y más allá de la escuela, ¿qué pasa en las familias?, ¿qué pasa en las comunidades?... Pues todos esos factores influyen en la vida y en las oportunidades de los niños y los jóvenes. Si nos fijamos en todos esos factores, ¿Cuáles son las barreras? ¿cuáles son los aspectos positivos del análisis que utiliza la ecología de la equidad?, hemos de considerar que los recursos que utilizamos para abordar esas barreras son recursos personales.

P. Es muy interesante esta aportación. También nos gustaría intentar analizar la crisis de la COVID en relación con la inclusión educativa: ¿Cuáles crees que son los aspectos en los que poner atención para afrontar este tipo de crisis o situaciones de crisis similares?

R. Claramente la pandemia se presenta como una nueva crisis que va más allá de cualquier experiencia y de cualquier investigación anterior, por tanto, no hay una respuesta fácil o una solución rápida para todo esto. No obstante, creo que es un problema de inclusión y de equidad. En este momento estoy trabajando en lo que llamamos el “plan de recuperación de la educación del área de Manchester”, un trabajo que se centra en el sistema educativo de Manchester con el propósito de desarrollar un plan de recuperación de la educación. En el plan participan diez autoridades locales interconectadas, eso significa alrededor de unas 12.000 escuelas en total. Para desarrollar el plan necesitamos promover cambios en los procesos, movilizar recursos humanos y, por supuesto, tener una idea clara sobre el trabajo que estamos tratando de hacer y de cómo usar las evidencias que vamos encontrando.

No sé el caso de España, pero en Inglaterra sabemos que muchos niños desde marzo –alude al inicio del periodo de confinamiento– no están recibiendo atención educativa. En teoría, se están dando apoyos, pero hemos de considerar que algunos niños no tienen internet en sus casas, algunos niños y familias no tienen ordenadores portátiles... Por ejemplo, escuché el caso de una fa-

milia con cinco hijos que intentaba hacer todo el trabajo escolar desde un teléfono móvil. En esencia, lo que ha hecho la pandemia es arrojar luz sobre toda la situación existente, sabíamos que teníamos un sistema educativo que fomentaba la desigualdad, eso no es nuevo, pero esta pandemia ha arrojado luz sobre ello y supone un desafío en relación con la inclusión y la equidad. Y estos son principios que estamos considerando en la creación del plan de recuperación que estamos tratando de hacer en Manchester.

P. En este sentido, ¿cómo la inclusión en la práctica representó, por ejemplo, desde esta perspectiva que planteas, los valores de la democracia y la promoción de una ciudadanía justa? Por ejemplo, ¿puede explicar esta dimensión política de la inclusión y la equidad en este momento?

R. Creo que esa es una de las cosas que más tiempo me ha llevado comprender, si quieres mejorar la situación dentro del sistema educativo tienes que desarrollar un proceso político, se trata de política en términos de toma de decisiones y de poder, se trata de ¿quién tiene acceso a la educación?, y de ¿quién tiene acceso al aprendizaje curricular? Hemos de considerar que las familias más ricas tendrán más tiempo para cuidar y estar con sus hijos y asegurarán que sus hijos tengan acceso al aprendizaje educativo. Por el contrario, aquellos que tienen menos recursos probablemente tengan menos conocimientos y mayores posibilidades de quedar marginados.

No es de extrañar que los sistemas educativos más inclusivos del mundo estén en aquellos lugares donde están las democracias más avanzadas. Estoy pensando en Escandinavia, estoy pensando en Canadá... Estos países, que son democracias muy sofisticadas, tienden a tener un sistema educativo mucho más inclusivo e igualitario. Es por eso que creo que después de 25 años desde la declaración de Salamanca, las conclusiones a las que llegamos son útiles porque nos ha permitido preguntarnos: ¿por qué la inclusión es importante en la educación?, ¿es importante la inclusión educativa si se quiere producir sociedades democráticas? Esta información es útil en la medida que se quieren crear sociedades democráticas en las que las personas se valoren unas a otras, donde las personas se cuiden unas a otras, donde todas las personas sean bienvenidas. Y todo esto empieza en las escuelas porque ahí es donde las próximas generaciones aprenden a convivir con los demás y aprenden a vivir con las diferencias.

En todo esto los profesores tienen un papel central, no tengo ninguna duda. El trabajo de los profesores es el más importante

en una sociedad y deben sentir que están haciendo el trabajo más importante para una sociedad, ¿qué podría ser más importante que ayudar a la próxima generación a aprender? a crear una sociedad mejor, más práctica... Por supuesto, tienes que enseñar a los niños a leer, tienes que enseñarles ciencias, matemáticas, todo eso es importante, pero lo más importante es ayudar a los alumnos a vivir juntos, a cuidarse unos a otros y a apoyarse mutuamente. Sin embargo, volver a los profesores es la clave, si miramos los informes de la OCDE, por ejemplo, para observar los sistemas educativos más exitosos, la conclusión es sorprendente: los sistemas educativos más exitosos son aquellos que más valoran a sus docentes, es decir, aquellos en lo que los profesores son vistos por la ciudadanía como una profesión importante.

En este sentido, Finlandia es un caso particular. Ser profesor en Finlandia es sinónimo de desempeñar un trabajo muy importante, y este discurso llega a los jóvenes porque reconocen que es una profesión importante. En otros países, incluido el mío, enseñar no es sinónimo de ser una tarea importante. Desafortunadamente, cuando las cosas van mal, los gobiernos y los medios de comunicación se complacen en culpar al profesorado por los problemas de la sociedad. Por lo tanto, valorar y apoyar a los profesores debería ser central en todo lo que estamos hablando.

P. Hay conceptos muy fuertes como democracia, inclusión, valores... pero hay distintas perspectivas críticas en torno a todos esos conceptos, por ejemplo, sobre las distintas trayectorias de democracia que tienen los países de América Latina, por ejemplo, en torno a la decolonialidad. ¿Qué consideraciones haces sobre toda esta perspectiva crítica?

R. Lo primero que quiero dejar claro es que cuando trabajo con gobiernos, como lo hago ocasionalmente, siempre les digo a los políticos que no tengan una política para la inclusión, es importante que no se haga de la inclusión una política. Si queremos que la inclusión suceda, esta debe ser el trabajo colectivo, todos tienen un papel que desempeñar. Entonces la inclusión es un principio que debería estar guiándolo todo y, por supuesto, es un principio que tiene el potencial de desafiar, perturbar y crear dificultades a las sociedades que son más homogéneas..., aunque cada vez hay menos sociedad cerradas en el mundo porque hay mucho movimiento, lo que provoca que probablemente sea más fácil de lograr.

P. Para concluir, nos gustaría saber sobre los desafíos para la educación inclusiva, no solo en esta crisis humanitaria global sino en este mundo

global, ¿nos podrías plantear las grandes líneas o los retos para la educación inclusiva a nivel internacional?

R. Hay muchos desafíos, hemos hablado de bastantes en esta conversación, creo que de alguna manera no es un resumen, pero en realidad es crucial e interesante mencionar el informe GEM 2020, es decir, promover la inclusión y la equidad es el mayor desafío al que nos enfrentamos y esto tiene que involucrar a todos, profesionales, familias, políticos, a toda la comunidad.

De eso se trata, tienes que convencer a todos porque a todos les interesa y, en particular, cuando hablamos de educación, tanto las escuelas como las universidades quieren hacer lo mejor, por supuesto, los padres quieren lo mejor para sus propios hijos, pero los argumentos que tenemos que transmitir son: si hacemos lo mejor para todos los niños y todos los jóvenes esto repercute en nuestro propio interés, esto es, el éxito para todos los niños está en los intereses de todos. Aclarar eso, es probablemente el mayor desafío.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- BOOTH, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools* (2ª Edición). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*, White Plains, NY: Longman.
- SCHEIN, E. (1992). *Organisation Culture and Leadership* (2ª Edición). San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.