

**EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PARA LA GESTIÓN  
DEL PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA  
EN ENSEÑANZA MEDIA**

*INTERVENTION EXPERIENCE FOR THE MANAGEMENT  
OF THE EDUCATIONAL INCLUSION-EXCLUSION  
PROCESS IN SECONDARY EDUCATION*

**Patricia Batista Sardain**

**Olivia Llenderozos Armenteros**

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 14-07-2023

Aceptado: 20-07-2023

Publicado: 2-12-2023

Cómo citar este artículo:

Batista P, Llenderozos O. (2023). Experiencia de intervención para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en enseñanza media. *Revista Cubana de Psicología*, 5 (8), 151-172. <http://www.psicocuba.uh.cu>

**RESUMEN**

La inclusión educativa ha sido declarada como objetivo a nivel nacional e internacional, para asegurar la calidad y el perfeccionamiento de la educación. Su logro requiere de la articulación entre actores de la comunidad educativa, que con la formación requerida puedan hacer frente a los procesos de inclusión-exclusión que tienen lugar en la escuela. El siguiente trabajo sistematiza premisas teóricas-metodológicas y resultados constatados a partir de la implementación de un sistema de acciones de intervención educativa, para favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de enseñanza media. La experiencia parte de premisas conceptuales relacionadas con el proceso de inclusión-exclusión educativa,

desde una perspectiva psicológica, referidas en estudios previos en el contexto cubano. Involucra la formación de directivos escolares y asume una metodología de aprendizaje experiencial, para lo cual se apoya en el trabajo grupal. Los resultados develan su pertinencia en la transformación de mediaciones subjetivas que intervienen en prácticas escolares y reconoce críticamente, como principales retos, la necesidad de articulación con otros actores educativos y los niveles superiores de organización escolar todavía insuficientes en nuestros contextos latinoamericanos. Reconoce el valor de la construcción de ciencias sociales enfocadas en la transformación de la sociedad.

**Palabras clave:** educación inclusiva, inclusión-exclusión, dirección escolar, intervención educativa, gestión escolar.

### **ABSTRAC**

*Educational inclusion has been declared as a national and international objective to ensure the quality and improvement of education. Its achievement requires the articulation between actors of the educational community, who, with the required training, can face the inclusion-exclusion processes that take place in the school. The following work systematizes theoretical-methodological premises and results obtained from the implementation of a system of educational intervention actions to favor the management of the process of educational inclusion-exclusion in secondary schools. The experience is based on conceptual premises related to the process of educational inclusion-exclusion from a psychological perspective, referred to in previous studies in the Cuban context. It involves the training of school managers and assumes an experiential learning methodology based on group work. The results reveal its relevance in the transformation of subjective mediations that intervene in school practices and critically recognize as main challenges the need for articulation with other educational actors and the higher levels of school organization still insufficient in our Latin American contexts. It recognizes the value of the construction of Social Sciences focused on the transformation of society.*

**Keywords:** *inclusive education, inclusion-exclusion, school leadership, educational intervention, school management.*

## INTRODUCCIÓN

La escuela —y en particular el grupo escolar— es «[...] el lugar de mediación donde se da la relación entre la estructura social y la estructura individual, es un lugar de génesis y transformación de los sujetos y es un lugar de diagnóstico y operativo por excelencia» (Cucco, 1999, p. 10). Por ello, resulta necesario investigar los procesos que dentro de la escuela acontecen, en aras de conseguir una educación y, por ende, una sociedad más desarrolladora, justa y equitativa.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor progreso, una integración social y una cultura de paz basada en el respeto y la valoración de las diferencias. Es preciso seguir hacia la conquista de escuelas más inclusivas, que eduquen en la diversidad y que entiendan esta como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión educativa ha sido declarada como objetivo internacional para asegurar la calidad y el perfeccionamiento de la educación. La pretensión es «[...] transformar el sistema educativo para que todo el alumnado, sin restricciones, limitantes ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad» (Echeita, 2017, p. 19).

En muchos países y sistemas educativos se entiende la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades en entornos educativos regulares. Sin embargo, la inclusión educativa es una práctica más abarcadora y compleja que responde a la diversidad entre todo el estudiantado. Supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad, la cual parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa (Ainscow, 2005).

Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo a su vez de sociedades cada vez más diversas. El cuerpo de estudiantes es hoy más heterogéneo que nunca en su composición. La presencia de grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos, etc., constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares (González, 2008). Las instituciones educativas tienen la potencialidad y la responsabilidad de garantizar que esas diferencias no se constituyan en ventajas y desventajas para el alumnado. Es así que el equipo directivo de cada escuela debería estar capacitado para diseñar sus estrategias, considerando la inclusión como paradigma.

En este artículo se sistematiza la experiencia de la aplicación de un sistema de acciones de intervención educativa para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa, puesto en práctica con al equipo directivo de una secundaria básica de La Habana, Cuba.

América Latina se identifica por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2000).

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO-Declaración de Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos. Sin embargo, esto no asegura una experiencia educativa inclusiva para toda la diversidad del estudiantado. La inclusión no tiene que ver solo con el acceso a las escuelas, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Este trabajo entiende el proceso de inclusión-exclusión educativa como:

Proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela (Batista, 2018, p. 27).

Este concepto trasciende la perspectiva individual y ofrece un marco conceptual para entender las desigualdades educativas, desde la subjetividad social/grupal. Tiene en cuenta que el impacto de las prácticas excluyentes en la estructura social es posible por una construcción subjetiva concretada en percepciones sociales compartidas referente a personas y grupos. Desde este enfoque se coloca la mirada en la responsabilidad institucional. Analiza cómo las prácticas institucionales y las políticas públicas condicionan desventajas para algunos sectores. Se trata de impactar en las políticas educativas y sus diferentes niveles de organización y no solo de transformar las prácticas docentes o el funcionamiento de un grupo de estudiantes. La noción de dinamismo le aporta al concepto su principal potencial transformador, pues no se enfoca en la caracterización de estados finales, sino en elementos que favorecen o no la inclusión y son susceptibles de ser intervenidos (Torrallas y Batista, 2020).

A continuación, desarrollaremos las dimensiones que comprenden el proceso y sus indicadores, como los exponen Torralbas y Batista (2020). Estas dimensiones son:

- **Dimensión institucional:** incluye las normativas de las políticas públicas y el rol de los directivos en las estrategias institucionales. En las normativas de las políticas públicas es necesario analizar las posibilidades de acceso, distribución y objetivos de las instituciones escolares. Los objetivos que se establecen en los documentos normativos y las disposiciones nacionales, regionales para cada nivel de enseñanza. El rol de los directivos en las estrategias institucionales se analiza a través de los siguientes indicadores: las representaciones sociales sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa del equipo directivo, la conformación de los grupos escolares, la generación de expectativas y su manejo, así como la asignación de recursos.
- **Dimensión de la clase y el papel del profesorado:** el claustro es esencial, pues influye en la estructuración de la actividad grupal: concretan los modos en que son impartidos los contenidos; legitiman los diferentes roles y status del estudiantado dentro del aula; establecen las pautas de interacción y median en la comunicación de los objetivos institucionales, su conciliación y puesta en práctica. Aquí los indicadores que se desean valorar son: rol del claustro y su papel en la actividad grupal, interacción en el aula y su relación con la actividad docente/grupal, y construcción de metas grupales.
- **Dimensión grupal:** «[...] se refiere a la forma en que ocurren las relaciones entre los compañeros de aula, los criterios que sostienen la conformación de los subgrupos y su diferenciación, así como el proceso de construcción de normas» (Batista, 2018, p. 29).

Este artículo centra su análisis en la dimensión institucional correspondiente al rol del equipo directivo, en el cual se deposita la responsabilidad de construir un contexto educativo que posibilite la transformación hacia escuelas cada vez más inclusivas, a través del diseño de estrategias que aseguren oportunidades equitativas de presencia, aprendizaje y participación para el estudiantado. Para esta intervención se asumieron los indicadores propuestos por Torralbas y Batista (2020) para analizar tales estrategias institucionales:

- **Representaciones sociales sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa de los directivos:** el modo en que la dirección del centro escolar que incorpora o no la inclusión educativa como objetivo educativo, se reconoce y existe conciencia sobre los retos y oportunidades que ofrece la diversidad

escolar, el planteamiento de estrategias en su consecución, así como la coherencia entre el discurso y la práctica de los directivos en el diseño estructural de la escuela y las actividades planteadas.

- Criterios por los que se conforman los grupos escolares: el modo en que se haga, connota fuertemente y envía un mensaje explícito o en la mayoría de los casos inconsciente. La escuela tiene la función de decidir quiénes son los miembros que integran cada grupo y cuáles son sus características. Es preciso analizar si se hacen agrupamientos mayoritariamente homogéneos, si se hace por el orden de la matrícula, supuestamente al azar u otra modalidad. Las decisiones aquí pueden tener un fuerte impacto en la reproducción de dinámicas de segregación social y prácticas generadoras de prejuicios y discriminación.
- Valoración de los directivos y profesores sobre los diferentes grupos y las expectativas que sobre estos se tienen: ello lleva a indagar sobre las etiquetas que se construyen en torno a algunos sectores, grupos, estudiantes y que en la mayoría de los casos supone diferenciaciones. La más común tiene que ver con nombrar grupos «buenos» y grupos «malos», dato que se maneja con naturalidad entre el claustro docente y es conocimiento de los estudiantes. En ella se trasladan las expectativas que se tiene sobre cada grupo y condiciona su experiencia.
- Asignación desigual de oportunidades educativas, que se deriva de la valoración sobre los diferentes grupos escolares. Por ello, después, puede haber asignación de territorios y sus condiciones materiales privilegiadas para algunos grupos. El espacio en que se desarrolla la vida escolar es esencial, pues enriquece o no la experiencia educativa y puede contribuir a la reproducción de las desigualdades.

Gómez (2020), en su investigación sobre la percepción del proceso de inclusión-exclusión educativa en contextos escolares cubanos, encuentra que los directivos de la muestra entienden el proceso limitado a la presencia y atención especializada a los y las estudiantes con algún tipo de discapacidad. Sostienen un marcado énfasis en la compensación del «déficit» de los estudiantes y no en la transformación de barreras para el aprendizaje y la participación. Otro de los resultados de la investigación refleja que los directivos poseen una limitada comprensión de la influencia de procesos sociales en el aprendizaje. Con respecto a las funciones que estos perciben y competen a su rol, se reducen a controlar, supervisar y orientar a los profesores. Estos no reconocen la influencia de la transformación institucional como garantía de inclusión ni su papel en la gestión de esta.

Ello sucede, en gran medida, porque ni la formación básica que los actores institucionales reciben, ni los posteriores programas de preparación existentes garantizan que los directivos adquieran la

sensibilización necesaria con respecto a lo que es el proceso de inclusión-exclusión educativa, sus manifestaciones, los indicadores para su diagnóstico, las herramientas para manejarlo o las funciones de su rol con respecto al mismo. El foco de las exigencias reales que el sistema educativo cubano impone a las instituciones, se aleja considerablemente del aseguramiento de iguales oportunidades de participación y aprendizaje para todo el estudiantado.

Es así que los estándares de éxito de las escuelas cubanas responden básicamente a factores como el índice académico, la disciplina, la participación y la obtención de logros en concursos y actividades pioneriles y, en algunos casos, la existencia de iniciativas que se figuran inclusivas, pero que, en la práctica, no son suficientes o sencillamente no son efectivas.

Sin embargo, la inclusión ocupa un papel cada vez más significativo en investigaciones y debates educativos a nivel nacional. Como resultado, algunas escuelas de enseñanza media y media superior principalmente, comienzan a interesarse en prestar atención a las cuestiones psicológicas que atraviesan el proceso de enseñanza-aprendizaje y en establecer alianzas con instituciones y profesionales que puedan asesorarles en el camino hacia la transformación.

## METODOLOGÍA

El «Programa de intervención» al cual pertenece el sistema de acciones que se aborda en este trabajo, parte de los resultados diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa obtenidos durante 5 años en contextos de enseñanza media y media superior en Cuba. La tarea ha sido diseñada y ejecutada por el equipo de investigación al que pertenecen sus autoras. Estas investigaciones han arrojado datos concretos sobre las barreras que presenta la escuela cubana actual para manejar el proceso de inclusión-exclusión educativa. El «Programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior» se crea como respuesta ante estas barreras. El diseño del programa responde teóricamente a la concepción del proceso de inclusión-exclusión educativa abordada en el apartado anterior. Es así que las acciones están dirigidas a los tres actores del proceso que se corresponden con las respectivas dimensiones desde las cuales se analiza la categoría. Estos actores son: equipo de dirección, claustro docente y grupo. En coherencia, se prevé la aplicación de tres sistemas de acciones que se corresponden con cada una de las dimensiones.

El objetivo general es favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de enseñanza media y media superior, para lo cual se conciben las acciones desde la modalidad de trabajo grupal, por la posibilidad que brinda de explorar e influir sobre la subjetividad social-grupal y las potencialidades de la construcción conjunta del conocimiento.

Las acciones dirigidas al equipo de directivos fueron diseñadas con el objetivo de que este fuera capaz de planear estrategias e implementar prácticas institucionales que favorezcan la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa. Esto implica que la dirección escolar pueda (Batista, 2021):

- Identificar la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa como parte de sus objetivos institucionales.
- Diagnosticar ese proceso en cada una de sus dimensiones.
- Diseñar nuevas estrategias e implementarlas de acuerdo a sus necesidades y potencialidades.

Estos objetivos se proponen a partir del diagnóstico de esta dimensión, que muestra que los equipos directivos de enseñanza media y media superior en Cuba, como generalidad, poseen pocos conocimientos teóricos y metodológicos sobre el proceso; presentan insuficiente identificación de la educación inclusiva como objetivo institucional; y emplean estrategias que, en la práctica, no favorecen la inclusión (Batista, 2019).

Para la consecución de estos propósitos se planearon las acciones en dos fases que ocurren de manera escalonada. La primera es la implementación de seis sesiones grupales con el equipo de dirección, y la segunda es el acompañamiento individual a cada uno de los actores del equipo directivo para el diseño de estrategias que favorezcan una educación más inclusiva y el avance en su implementación. La tabla 1 muestra la organización del sistema de acciones.

**Tabla 1.** Organización del sistema de acciones dirigido al equipo directivo

<b>Sesiones grupales con el equipo de dirección</b>		
<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 1. ¿Cómo es la escuela que tenemos y qué debemos transformar?	Expresar sus expectativas y establecer conexiones entre objetivos y demandas de su institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstico y encuadre.</li> <li>▪ El rol del equipo de dirección frente al proceso de inclusión-exclusión educativa.</li> </ul>
Sesión 2. ¿Cómo aprovechar la diversidad escolar?	Identificar la gestión del proceso como parte de sus objetivos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversidad escolar.</li> <li>▪ Proceso de inclusión-exclusión educativa.</li> <li>▪ Barreras al aprendizaje y la participación.</li> </ul>

Sesión 3. ¿Cómo entender el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos?	Diagnosticar el proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares.	▪ Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa en los grupos escolares.
Sesión 4. ¿Cómo entender el proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela?	Diagnosticar el proceso de inclusión-exclusión educativa desde la dimensión institucional.	▪ Indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa en el funcionamiento institucional.
Sesión 5. ¿Cómo transformar el proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela?	Diseñar estrategias de transformación para la gestión el proceso de inclusión-exclusión educativa.	▪ Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa. ▪ El rol del equipo de dirección frente al proceso de inclusión-exclusión educativa.
Sesión 6. Evaluación de la experiencia grupal. Diseño de estrategias institucionales.	Diseñar estrategias de transformación para la gestión el proceso de inclusión-exclusión educativa. Expresar sus valoraciones sobre el desarrollo del programa.	▪ Evaluación de la experiencia grupal. ▪ Herramientas para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.
Acompañamiento individual al equipo de dirección: que el equipo de dirección sea capaz de implementar prácticas institucionales para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa. Sesiones de trabajo individual con directivos responsables de las estrategias diseñadas.		

(Fuente: elaborada a partir de Batista, 2021).

Para la implementación del sistema de acciones se seleccionó como muestra un equipo compuesto por las figuras directivas principales del centro: director, subdirector docente, secretaria, guía base de pioneros y reserva de cuadros. Los criterios de selección fueron:

- Resultados diagnósticos con regularidades en relación con los demás centros.
- Compromiso del equipo de dirección son el diseño del programa. Reconocimiento explícito sobre su pertinencia.

- Disposición y actitud colaborativa por parte del equipo de dirección del centro.
- Disponibilidad del tiempo y condiciones materiales para el desarrollo de las acciones.

Para la recogida de información se utilizan: la guía de observación de las sesiones, la guía de observación a clases, la guía de observación a espacios informales, los datos obtenidos de las técnicas proyectivas, la escala del nivel de inclusión de la institución, la técnica de evaluación de las sesiones, las entrevistas a los directivos, la discusión grupal de la última sesión y los registros audiovisuales de las sesiones grupales. Para el procesamiento de los datos e interpretación de los resultados se realiza una triangulación de toda la información referente a contenido y dinámica obtenida de todas las técnicas aplicadas.

## RESULTADOS

La intervención tuvo una duración aproximada de cuatro meses. Las dos primeras semanas fueron dedicadas al diagnóstico del contexto y las demandas de los destinatarios, así como a la familiarización con la escuela y los actores institucionales. Del proceso de diagnóstico se obtiene que los objetivos institucionales que la dirección entiende como inclusivos están restringidos, básicamente, a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales o trastornos conductuales. Partiendo de esta realidad, la escuela garantiza un nivel muy básico de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el cual se maneja la integración de los estudiantes «diferentes» a la vida «normal» de la escuela.

Esta mirada enfocada en los estudiantes «diferentes» y no en la singularidad de todo el alumnado, deriva en valoraciones y generación de expectativas desiguales con respecto a unos y otros grupos, que dependerán de qué tanto se parezcan los estudiantes que los componen, a los estándares que la institución declara (de forma explícita o no) como positivos.

En esta escuela existen marcadas diferenciaciones entre los «grupos buenos» y los «grupos malos». Estas diferencias se generalizan, además, a los años académicos que estos grupos conforman. Es así que se denomina a 9° grado como «un año muy malo», a 7° como «un año muy bueno» y 8° grado se encuentra en una posición controvertida por concentrar la polarización entre sus dos grupos (uno «muy bueno», y otro «muy malo»): «Ese sería 8° 2, descompuestos» (guía base, segunda sesión). «Este sería el 8° 1, aquí el nivel de aprendizaje es muy alto hay algunos niños también con algunas dificultades en cuanto al aprendizaje, pero a su vez entre ellos yo siento que hay una competencia [...] hoy nuestros niños son muy competitivos, quieren llegar más, qué puntos tienen, quién sacó más, quién tiene menos» (directora, segunda sesión).

Las valoraciones que los directivos emiten sobre los grupos se relacionan con dos indicadores fundamentales: el comportamiento (ligado a la disciplina) y las motivaciones educativas que funcionan como generalidades en los grupos. Es así que los grupos más disciplinados y que muestran mayor entusiasmo hacia el estudio son mejor valorados. Los grupos que se separan de estos ideales son considerados como malos y se les coloca en una condición estática que se refleja en las expectativas desfavorables que sobre ellos son depositadas. Las características que dan lugar a una u otra valoración sobre los grupos se generalizan a todos o la mayoría de los estudiantes que lo conforman: «[...] en 9° no tienen esas motivaciones, tú ves que los niños de 7° y 8° te dicen que la Lenin, vamos a buscar, a estudiar, ellos no» (directora, segunda sesión). «[...] para mí lo más difícil es lograr que esos niños de noveno cambien» (subdirectora, segunda sesión).

El inadecuado manejo de estas expectativas por parte de profesores y directivos del centro, ha contribuido significativamente a la existencia de unos grupos con estudiantes muy competitivos y otros con estudiantes completamente desinteresados por las actividades relativas al estudio. Tales expectativas y valoraciones derivan, además, en asignación desigual de recursos y oportunidades para estos, lo que condiciona la experiencia educativa de los estudiantes y contribuye a la reproducción de prácticas de exclusión.

La escuela presenta condiciones constructivas y estructurales bastante deterioradas. Esto es algo que los directivos vivencian con preocupación y lo declaran como uno de los problemas fundamentales del centro, pues reconocen que la estructura ejerce influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: «[...] Aunque uno piense que no, la estructura puede incidir negativamente en el desarrollo de los estudiantes» (subdirectora, primera sesión).

Aquí la asignación de ventajas y desventajas desde la estructura adquiere una connotación especial, pues la institución no está del todo ajena a sus repercusiones. El territorio destinado a cada grupo es una de las evidencias más claras de cómo repercute la valoración de los grupos en la asignación desigual de recursos.

Existen en el centro aulas más visibles que otras, determinado por la propia arquitectura del edificio. Sin embargo, la asignación de las aulas menos visibles a los «grupos malos» no es casual. Tal es el caso de los grupos de 8°: el 8° 1 (grupo bueno) está ubicado en un aula completamente visible y el 8° 2 (grupo malo) se encuentra en un aula a la que se accede a través del 8° 1. La señalética también contribuye a que el 8° 2 esté «escondido», pues no existe un cartel que haga referencia a la ubicación del grupo en la entrada principal, a diferencia del grupo 1.

La distribución de los profesores en cada grupo también reproduce la desigualdad de oportunidades, pues en repetidos casos coincide que los profesores mejor valorados son los guías de los «grupos buenos». Aquí toma importancia la influencia que ejercen los padres sobre la institución, quienes exigen que sus hijos reciban clases de los « mejores profesores» en los «mejores grupos»: «[...] Los padres luchan para que sus hijos estén en un grupo determinado y con un guía específico y cuando llegan hacen como un estudio de mercado y dicen quién es el profe guía» (subdirectora, segunda sesión).

De esta forma, la pertenencia a uno u otro grupo también constituye un generador de ventajas y desventajas para los estudiantes que los componen. Todo ello influye decisivamente en la autoimagen del grupo y contribuye a recrear las representaciones en torno a las posiciones de superioridad e inferioridad entre ellos.

La manera en que quedan conformados los grupos escolares es totalmente responsabilidad de la dirección del centro. Este es un proceso que, en ningún caso, sucede azarosamente. El criterio central para agrupar a los estudiantes de nuevo ingreso es la escuela de la cual provienen. Esto deriva en que los grupos estén formados, en su mayoría, por alumnos de la misma localidad. Este modo de distribución limita la oportunidad de que los estudiantes tengan una experiencia educativa más diversa en cuanto al indicador de pertenencia geográfica, que va acompañado necesariamente de factores socioculturales que les son propios a un determinado barrio o comunidad.

Existen otras cuestiones que estarán determinando la composición de los grupos como, por ejemplo, la influencia de los padres y los movimientos de estudiantes que se realizan durante el curso. Aquí resulta necesario resaltar que, en esta escuela, la pertenencia a uno u otro grupo puede funcionar como regulador comportamental, pues existe una tendencia a desintegrar grupos en función de los intereses de profesores y directivos esencialmente. En un intento por «equilibrar» la cantidad de estudiantes «difíciles» en las aulas, la dirección decide separarlos de sus grupos, afectando así las redes de comunicación a lo interno de los mismos.

En el momento en que se realiza esta etapa de la investigación, los grupos tiene la característica de ser homogéneos a lo interno y muy diferentes entre ellos. Los indicadores que principalmente determinan esta relación son el comportamiento, el rendimiento y las motivaciones académicas de los estudiantes. En menor medida existe también una diferenciación en el color de la piel de los estudiantes que pertenecen a los grupos mejor y peor valorados.

Es así que los «grupos buenos» están conformados mayormente por estudiantes blancos y los «grupos malos» por estudiantes negros y mestizos. Esta diferencia es de conocimiento de los directivos, pero lo hacen explícito desde una perspectiva individual y no grupal, haciendo notar las diferencias existentes

con respecto al color de la piel entre el estudiantado, pero no entre los grupos: «[...] todos los estudiantes que nosotros hemos representados son negros, mestizos y no tenemos casi blancos que se manifiesten de esa manera» (directora, segunda sesión, hace referencia a las manifestaciones comportamentales que valoran como negativas).

La escuela queda conformada por dos tipos de grupos fundamentalmente: por un lado, están los grupos con estudiantes que, como generalidad, tienen un bajo rendimiento académico y rasgos comportamentales y motivaciones que no cumplen con las expectativas de la institución; y, por otro lado, están los grupos conformados mayormente por estudiantes de buen rendimiento académico y buena disciplina que suelen ser altamente competitivos.

### **Demandas del equipo directivo**

Al explorar las primeras representaciones sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa que los directivos poseen, se obtiene que sus nociones se corresponden con la integración al centro de estudiantes denominados como diferentes, esencialmente estudiantes con necesidades educativas especiales. Es así que se detecta como primera demanda de los destinatarios, la necesidad de formación teórica y metodológica con respecto al proceso y sus componentes.

Desde el discurso, se maneja la diversidad como una potencialidad, pero constantemente se hace referencia al deseo de la uniformidad y la separación del diferente: «[...] Yo pienso que lo que deberíamos lograr es la unidad y lograr que todos los niños, aunque sean diversos, se parezcan más, que tengan los mismos intereses y conductas» (subdirectora, segunda sesión).

«[...] Estamos locas por salir de 9º grado» (subdirectora, primera sesión).

Es posible observar, además, que se deposita en estos estudiantes o en factores externos, gran parte de las causas del mal funcionamiento del centro, negando así la responsabilidad institucional que los directivos poseen con respecto al proceso de inclusión-exclusión. Esto se traduce en desconocimiento de la totalidad de funciones del rol y de la influencia que, inevitablemente, ejercen en el proceso.

Estas necesidades son el resultado de la insuficiencia de espacios de formación teórica y metodológica que preparen a los actores institucionales para reconocer la diversidad del alumnado, las posibilidades que esta ofrece de cara a una experiencia educativa más enriquecedora, los alcances de la inclusión, los indicadores desde los cuales observar el proceso y las herramientas de las que valerse para avanzar hacia la transformación institucional, así como las acciones que competen al rol de cada miembro del equipo de dirección.

Otra de las dificultades detectadas en los destinatarios se localiza en las características psicológicas, que se expresan como barreras para la inclusión. Entre ellas están la poca capacidad reflexiva de algunos

de los miembros, dificultades para reestructurar el campo, indicadores de negatividad y actitudes negativas hacia lo diverso. Esta última característica es la más generalizada y fuertemente arraigada en el equipo de dirección. Aquí ocupa un papel fundamental la mediación de prejuicios y predisposiciones que son expresados:

[...] que a veces uno trata de no hacer rechazo y es hasta involuntario. Porque algo que los ha distinguido a ellos es la falta de talento, la vulgaridad extrema y para mí esas cosas me chocan mucho, la familia disfuncional [...] (directora, segunda sesión).

[...] creo que hay algo que logramos, pero no todo lo que pudiéramos. Sus metas y sus propios objetivos están en ir a un obrero calificado (directora, segunda sesión).

A través del último comentario citado, es posible observar una de las razones de exclusión que con mayor fuerza los directivos manifiestan, estas son las motivaciones vocacionales de los estudiantes. La dirección privilegia a aquellos que aspiran a optar por centros de la enseñanza media superior mejor valorados socialmente como el preuniversitario o la escuela vocacional de ciencias exactas y se refiere peyorativamente a los estudiantes que se inclinan por las escuelas de oficios y formadoras de obreros calificados. Los estudiantes que se separan de los estándares comportamentales y motivacionales que pretenden formar, desde su concepción, desvalorizan al centro y depositan la responsabilidad en elementos externos como sus familias o las escuelas de las que provienen.

Hasta aquí es posible observar la dificultad que los directivos presentan de cara al manejo de la diversidad, expresada en la formulación de sus estrategias poco efectivas de cara a la inclusión, en los prejuicios que manifiestan y en el malestar que experimentan al trabajar con aquellos estudiantes o grupos que son evaluados como malos o difíciles. También se hace notoria la resistencia al reconocimiento del papel de la institución ante los indicadores de inclusión-exclusión identificados en la escuela, y el déficit de herramientas que les permitan diagnosticar y manejar el proceso.

### **Principales logros e impactos**

Para la ejecución del sistema de acciones fue necesario distinguir un objetivo que específicamente atendiera las necesidades de la dimensión institucional, para el manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa. Se determinó entonces que el equipo de dirección debía ser capaz de diseñar estrategias institucionales que favorezcan la gestión del proceso. La responsabilidad rectora de esta dimensión con relación a este, resulta imprescindible para la transformación del contexto escolar. Es necesario ser consecuentes con estrategias potenciadoras de inclusión que permitan clarificar su alcance y

condicionantes de su garantía en el contexto educativo, que se completa con otros tres contenidos que, en la práctica, se constató que eran necesarios para avanzar en una ejecución más efectiva de lo aprendido: las barreras al aprendizaje y la participación, los indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa y las herramientas para su gestión.

Así mismo, se incorporan al trabajo otros contenidos como la diversidad, que permite obtener una perspectiva amplia y plural y, por último, el rol del equipo de dirección para garantizar la asunción de responsabilidades.

El trabajo con el rol del equipo de dirección permitió que los directivos fueran capaces de reconocer su influencia y responsabilidad de cara al proceso, y existiera mayor claridad sobre la delimitación de las funciones de cada uno en relación con el cargo que ocupan dentro del consejo de dirección:

[...] no, no es lo mismo, porque si yo lo rechazo, como decía la directora, que es una cosa involuntaria, ya le hacemos resistencia, porque como sabemos de la manera que ellos se proyectan, no hemos logrado ver lo bueno que ellos tienen (subdirectora, tercera sesión).

[...] desde mi rol, yo pienso que como guía base yo debo participar en la entrega pedagógica que nos hacen en la secundaria para entonces desde allí tener en cuenta el lugar de origen de cada niño, el nivel académico [...] (guía base, quinta sesión).

Los indicadores diagnósticos del proceso de inclusión-exclusión educativa, permitieron que los directivos fueran capaces de comprender más fácilmente cuáles son aquellas debilidades y fortalezas que la escuela presenta de cara a la inclusión. El modo en que se componen los grupos escolares, la desigual valoración y generación de expectativas sobre los grupos y la asignación poco equitativa de recursos constituyen objeto de demandas de este contexto educativo. Los directivos lograron no solo detectar estas debilidades, sino que cuentan ahora con una herramienta concreta para identificarlas en el futuro:

[...] eso es un círculo que quería pintar a medias, como que le falta una parte. Lo dibujé a media porque, cuando me pongo a mirar, es verdad que hay que hacer mejor la conformación de los grupos (subdirectora, cuarta sesión).

[...] los estereotipos que a veces son molestos. Esto a veces nos trae consecuencias con los estudiantes. No logramos alcanzar a veces un funcionamiento adecuado (directora, sexta sesión).

Del diagnóstico del proceso de inclusión-exclusión educativa se derivan las herramientas para su adecuada gestión, otro de los contenidos que estuvieron guiando el sistema de acciones. El trabajo en las sesiones con dichas herramientas dotó a los directivos de recursos concretos para avanzar hacia la transformación institucional que ellos calificaron como necesaria desde sus roles: «[...] sabíamos que era necesario, pero no encontrábamos cómo hacerlo. Sabía que desde la dinámica institucional cada uno tenía roles específicos, pero no tenía las herramientas para hacer» (directora, sexta sesión).

Trabajar con la diversidad escolar permitió centrar la mirada en las características y condiciones que hacen singulares a los estudiantes, y la forma en que estas singularidades pueden tornarse en ventajas o desventajas para su experiencia educativa. Se resalta aquí la necesidad de garantizar el respeto y la equidad para todo el estudiantado. El trabajo con las barreras para el aprendizaje y la participación permitió visibilizar las necesidades de formación con respecto al proceso de inclusión-exclusión, así como las mediaciones de la subjetividad individual y colectiva para el manejo de este.

El equipo directivo mostraba, con el paso de las sesiones, un nivel medio-alto de asimilación de los contenidos tratados. Esto se hizo evidente en el dominio de los términos esenciales como proceso de inclusión-exclusión educativa, diversidad, roles, indicadores, y en la incorporación de los contenidos a sus estrategias educativas y en el abandono parcial de las resistencias al reconocimiento de su responsabilidad e influencia en el proceso.

La implementación contribuyó a redireccionar el enfoque hacia aquellas características que hacen singulares a las y los estudiantes, identificar cuáles de ellas pueden traducirse en ventajas y desventajas y comenzar a entender esa diversidad como una potencialidad. Esto constituye un logro con respecto a las condiciones de entrada, donde el equipo directivo apenas se refería al alumnado al hablar del funcionamiento de la escuela:

[...] para mí fue difícil concebir la inclusión y la diversidad verdaderamente como una necesidad, no como un cliché de: lo tenemos que hacer y ya (directora, sexta sesión).

[...] el primer reto es la inclusión, es el primer reto, tú tienes que incluir a todos desde su propia diversidad (subdirectora, segunda sesión).

[...] la familia, el medio donde se desarrollan, el aprendizaje es diferente, la forma de vivienda, el nivel social, el nivel cultural de sus padres, son varios aspectos que los hacen diferentes (directora, segunda sesión).

[...] la diversidad es una potencialidad porque cada estudiante desde su propia diversidad puede aportar al desarrollo de los demás (subdirectora, segunda sesión).

[...] tiene que haber diversidad, inclusión, tenemos que tener maneras y recursos para entenderlos, incluso hablo de métodos colectivos, somos diversos. Hay que pensar en lo que creen, en las maneras de ver la vida, en las preferencias, en que lo que le gusta a uno no es lo que le gusta al otro. Hay personas que son más sensibles, hay personas que necesitan ese reconocimiento, que tú siempre estés impulsando, que estés ahí, hay otros que no (directora, quinta sesión).

Otro de los indicadores de la asimilación de los contenidos por parte de los directivos es la identificación de aquellos aspectos del funcionamiento del centro que, desde su rol, pueden ser mejorados de cara a la inclusión. Al principio de la intervención se mostraban resistentes al reconocimiento de la responsabilidad institucional ante los indicadores de exclusión identificados en la escuela, pero luego de la cuarta sesión lograron aceptar las deficiencias del equipo directivo a través de los indicadores y herramientas proporcionados para ello:

[...] predominaban unos criterios de exclusión, de no tomar las decisiones oportunas, incluso por la misma ubicación del grupo, desde el nivel de los estudiantes que habíamos dado a ese grupo, como que los habíamos estigmatizado. Los maestros estaban predispuestos, ya no tenían deseos de llegar allí y las clases no podían alcanzar un nivel productivo y mucho menos desarrollador (directora, sexta sesión).

[...] partimos desde una caracterización, desde nosotros caracterizar la escuela hasta qué nos toca a nosotros para lograr una escuela inclusiva (subdirectora, sexta sesión).

A partir de la asimilación de los contenidos, los directivos comienzan a dar pistas de la existencia de un proceso de socialización de los aprendizajes, enfocado sobre todo en el claustro docente. La subdirectora, quien funciona como puente entre el claustro y la dirección y se encarga, además, de la preparación de los profesores y las clases, comienza a mostrar interés por trabajar con estos los contenidos aprendidos en las sesiones y planificar la metodología docente del centro para favorecer la inclusión:

[...] lo primero sería fortalecer la preparación de mis docentes, porque soy yo la encargada de asesorarlos metodológicamente en cuanto al proceso de inclusión-exclusión, porque si ellos no tienen una preparación de qué cosa es la inclusión, qué es la exclusión, cómo afrontar este proceso, no vamos a tener resultados. Incrementar actividades metodológicas derivadas de este mismo proceso, motivar la realización de eventos científicos-metodológicos que tengan que ver con la

inclusión-exclusión desde los mismos grupos de clases que tengan los profesores. ¿Esto qué va a propiciar? que en el indicador uno que sería composición de los grupos, los profes tengan un conocimiento o que analicen profundamente quienes son mis estudiantes, qué quieren, qué pueden ser en un futuro, que realicen el estudio de los expedientes de forma intencionada (subdirectora, quinta sesión).

La guía base de pioneros también presenta interés por socializar los contenidos con los estudiantes a través de matutinos y los turnos de reflexión y debate. El profesor que ocupa el cargo de reserva de cuadro, propone utilizar metodologías similares a las de las sesiones en el trabajo con sus estudiantes, con el objetivo de que estos puedan expresarse y los profesores puedan conocerlos un poco mejor.

Al término de la intervención, se señala como uno de los principales logros que los directivos consiguen identificar, cada vez más, la adecuada gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa dentro de sus objetivos institucionales. Esto se manifiesta tanto en el discurso de los directivos como en la práctica a través del planteamiento de estrategias y la toma de decisiones institucionales.

Uno de los logros más significativos para este indicador es la incorporación de la inclusión educativa dentro de la línea base que constituye la planificación de todos los procesos del sistema educativo; y dentro de la misión y visión de la institución que se somete a reestructuración, como resultado del trabajo realizado con el equipo directivo. Resulta importante resaltar que ambas estrategias surgen como iniciativa propia de los directivos y se realizan en colaboración con los responsables de la implementación en aras de obtener mejores resultados y mayor preparación práctica.

A partir de la concientización de las responsabilidades de su rol de cara a la inclusión educativa, y sus nuevas capacidades para encontrar aquellos elementos del funcionamiento de la escuela que la separa de la inclusión como objetivo; los directivos comienzan a mostrar su capacidad para diseñar e implementar nuevas estrategias para el adecuado manejo de la diversidad. El primer paso fue la identificación de la necesidad del cambio y de la construcción de alternativas: «[...] pero para hacer eso nosotros tenemos que cambiar nuestros estilos de trabajo. Porque si no ¿cómo lo vamos a transformar?» (directora, tercera sesión).

Los directivos fueron capaces de diseñar y definir estrategias desde cada uno de sus roles que contribuyeran al adecuado manejo del proceso de inclusión-exclusión educativa. Se definieron aspectos para facilitar su implementación como la temporalidad de cada acción, los responsables y colaboradores y los recursos necesarios. Las estrategias planeadas más significativas fueron:

- Diversificar los matutinos y turnos de reflexión y debate, con contenidos que hagan alusión de manera directa o indirecta al proceso de inclusión-exclusión educativa y la vida afectiva de los estudiantes dentro del centro.
- Intervenir en el diseño de los murales de manera que envíen mensajes más inclusivos.
- Elaborar de manera conjunta con los responsables de la implementación, el plan anual de la escuela y una nueva misión y visión de la institución que apunten a objetivos y tareas inclusivos.
- Dotar a los profesores de preparaciones periódicas en el tema e incentivarlos a armonizar los planes docentes con las premisas de la inclusión.
- Elaborar, de conjunto con los responsables de la implementación, una estrategia de conformación de los grupos de manera intencionada que apunte a la heterogeneidad.

La dirección del centro solicita apoyo al equipo de investigación para la conformación de los grupos del próximo curso, como parte de su proceso de transformación. También solicita a las instancias pertinentes que se cree en la escuela una plaza de psicopedagogo. La demanda fue concedida y la escuela pidió asesoramiento a los responsables de la implementación para optimizar el trabajo desde este nuevo rol. Todo ello representa una muestra más de la sensibilización y concientización de la importancia de tomar en cuenta los procesos de orden psicológico para resultados educativos más favorables.

### CONCLUSIONES

La intervención permitió, de manera general, que el equipo directivo de la escuela que participó de la experiencia, fuera capaz de incorporar la inclusión dentro de sus objetivos educativos y diseñar estrategias para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

Una de las principales fortalezas del sistema de acciones se localiza precisamente en los destinatarios a los cuales va dirigido. Los niveles de dirección institucional requieren un acompañamiento sistemático que le permita trascender con el automatismo el manejo de recursos escolares sin una mirada profunda a su dimensión subjetiva. La transformación de la sociedad latinoamericana requiere el respaldo de una ciencia que empodere sus instituciones con la formación requerida.

Trabajar con el equipo directivo brinda la posibilidad de obtener una panorámica detallada del funcionamiento del centro, de sus principales potencialidades y debilidades de cara a la inclusión. Esta intervención moviliza la transformación desde el nivel institucional, fomenta una estructura que propicie la gestión de la diversidad utilizando la inclusión educativa como herramienta. Los cambios generados

desde esta dimensión influyen inevitablemente en la dimensión de la clase y el grupo y, a su vez, ofrecen un contexto que posibilita la transformación sostenible desde el resto de esferas.

La modalidad de trabajo grupal permitió fortalecer las redes de comunicación a lo interno del equipo directivo y resaltar el valor de la cooperación e interdependencia a través de la práctica. Favoreció, además, que los destinatarios concedieran mayor importancia a la construcción conjunta del aprendizaje para el trabajo administrativo desde sus roles y como método a extender al funcionamiento de la escuela desde todos los niveles. La confrontación entre los actores del proceso permitió la toma de conciencia de las ventajas de la diversidad desde la propia experiencia y una planificación más enriquecedora y multidimensional de las estrategias de transformación.

La utilización de técnicas lúdicas, mapas conceptuales y materiales ilustrativos favoreció la comprensión de los contenidos y la participación cada vez más activa de los miembros. Estos, a su vez, tuvieron la posibilidad de constatar los resultados que estas técnicas ofrecen y se disponen a fomentar este estilo de trabajo entre los profesores a fin de que llegue a las aulas para una experiencia educativa más enriquecedora.

La complejidad del proceso de inclusión-exclusión educativa implica que el acompañamiento del equipo de investigación a las acciones de los directivos debe sostenerse por un tiempo superior al que dura la intervención. En el proceso de aprendizaje los miembros del equipo directivo se enfrentan a múltiples retos en la implementación. Es por ello que, al menos durante el curso escolar y la preparación del siguiente, es recomendable el acompañamiento.

Es notable entonces en la sistematización de los resultados la insuficiente correspondencia entre las demandas del contexto educativo y los tiempos y recursos que la academia y las ciencias sociales en general logran destinar a la solución de problemáticas prácticas. Posibles soluciones están en el diseño de estructuras que en las propias instituciones escolares se encarguen de dar continuidad a los procesos de transformación que las propuestas de intervención impulsan. La reflexión sobre la pertinencia de la incorporación de perfiles profesionales como los que aporta la psicología y la psicopedagogía de forma estable en la escuela queda abierta, al constatar que los resultados de intervenciones temporales son efectivos pero de relativa perdurabilidad si no se sostiene el acompañamiento.

Con respecto a las deficiencias de la implementación, a partir de la cual se realiza esta evaluación, es importante señalar que, en futuras aplicaciones, debe existir mayor articulación entre los diferentes subsistemas encargados de llevar a cabo la ejecución del programa del cual este sistema de acciones forma parte. Las acciones que se desarrollan en un sector específico de la institución, inevitablemente ejercen una influencia en el resto de sectores por el carácter sistémico y multidimensional del proceso de

inclusión-exclusión educativa. Así que es recomendable potenciar espacios de intercambio de experiencias entre los diferentes subsistemas en más de una ocasión antes de culminar las acciones.

Analizando las amenazas del contexto es posible identificar la influencia de los niveles provinciales y ministeriales de cara al alcance y la sostenibilidad del proceso de transformación, el impacto de estas estructuras no es exclusivo del contexto cubano, y suponen a veces el divorcio entre voluntades y regulaciones con lo que en la práctica se potencia. Las instancias educativas superiores no ofrecen suficiente protagonismo a cuestiones de orden sociopsicológico como el proceso de inclusión-exclusión educativa. Es así que las demandas a las cuales la institución debe responder, no se centran en su transformación al no contar siempre con los espacios y apoyos necesarios. Toda la estructura socioeducativa en la que están inmersas las escuelas de enseñanza media y media superior, privilegia factores académicos como la nota o los resultados de concursos, haciéndose necesario mayor énfasis en la formación ciudadana y la justicia social.

Sin embargo, la inclusión se posiciona cada vez con mayor fuerza en el centro de debates educativos e investigaciones psicológicas y pedagógicas en Cuba y Latinoamérica, lo que representa una gran oportunidad para la legitimización de la necesidad de acciones de intervención de este tipo en las escuelas. Asimismo, el afrontamiento a la COVID-19 ha supuesto un nuevo reto para las instituciones educativas en todo el mundo, las cuales se encuentran en un momento de total transformación que ha resaltado la necesidad de observar con mayor atención los procesos sociopsicológicos por los que atraviesa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es este un momento especialmente oportuno para la construcción de alianzas entre las ciencias sociales y los centros educativos, así como las instituciones que nuclean y dirigen su actividad.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow M (2005). Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Barcelona, España.

Batista P (2018). Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares de enseñanza media y media superior. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa.

Batista P (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. Revista Universidad de La Habana.

- Batista P (2021). Programa psicoeducativo para la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. La Habana.
- Booth T, & Ainscow M (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Gran Bretaña.
- Cucco M (1999). Los procesos grupales, base del aprendizaje. Atención a la diversidad en ESO Actualización Científico-Didáctica, 9-20.
- Echeita G (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 17-24.
- Gómez M (2020). Tesis en opción al título de Licenciada en Psicología. Percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores y directivos de enseñanza media y media superior. La Habana.
- González M.T (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 90-107.
- Torralbas J.E, & Batista P (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. Revista de Psicología (UNLP), 65-87.
- UNESCO-Declaración de Salamanca (1994). Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca.