

# La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España<sup>1</sup>

(Educational inclusion from perspective of future teachers in Brazil, Cape Verde and Spain)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 26/02/2011

Aceptación: 01/05/2012

**Vicente Llorent Bedmar**

(Universidad de Sevilla)

**Vicente J. Llorent García**

(Universidad de Córdoba)

## RESUMEN

La inclusión educativa está en plena difusión y consolidación en los sistemas educativos de prácticamente todo el mundo. La opinión que de ella tengan los futuros maestros será determinante para la escuela. Siguiendo el método propio de la Educación Comparada utilizamos el análisis documental, entrevistas, evocaciones libres y encuestas. Pretendemos conocer la opinión y perspectivas que al respecto tienen los futuros maestros de las universidades Federal de Río de Janeiro (Brasil), de Cabo Verde, y de Córdoba y de Sevilla (España), su contexto y la situación legislativa de cada país. Los estudiantes investigados emplean similares palabras para describir la inclusión en el ámbito educativo. No obstante, su contexto marca las diferencias tanto en la frecuencia de las palabras asociadas libremente como en la importancia que les otorgan.

## PALABRAS CLAVES

Formación inicial de maestros, inclusión educativa, calidad de la enseñanza, Educación Comparada, Enseñanza Superior.

## ABSTRACT

Educational inclusion is full disclosure and consolidation in the educational systems virtually along the world. The point of view of future teachers will be crucial for the school. Following the method of Comparative Education, we use document analysis, interviews, free evocations and surveys. We want to know future teachers' opinions and perspectives have in the universities Federal of Río de Janeiro (Brazil), Cape Verde, and Cordoba and Seville (Spain), its context and the legislative situation in each country. The researched students used similar words to describe the inclusion in education. However, the context makes differences as on the frequency of the freely associated words as in the importance they attach in it.

## KEYWORDS

Initial teacher training, educative inclusion, teaching quality, comparative education, higher education.

(Pp. XX-XXX)

<sup>1</sup> Artículo elaborado a partir de la investigación *Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores*. Financiada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq del Ministerio de Educación y el Laboratorio de Investigación, Estudios y Apoyo a la Participación y a la Diversidad en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil), con un presupuesto de 5800 reales brasileños (aprox. 2500 euros). Y con el indispensable papel de la Dra. Monica P. dos Santos (Universidad Federal de Río de Janeiro) y el Dr. Claudio Furtado (Universidad de Cabo Verde).

# 1. La inclusión educativa. Un reto para la Enseñanza Superior

En el artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se establece que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la enseñanza superior, debiendo estar abierta a todos en plena igualdad en virtud de sus méritos. De modo que ningún tipo de discriminación pueda evitar el ingreso a este nivel educativo. A pesar de ser un compromiso que la comunidad internacional adquirió hace más de sesenta años, aún nos podemos encontrar países y situaciones que requieren una toma conciencia de su verdadera importancia y alcance. Las implicaciones educativas, políticas y sociales en la enseñanza superior son más que evidentes, de hecho se trata de un principio básico en las actuales reformas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Esta situación queda respaldada con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998), fruto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (celebrada en París, 5 al 9 de octubre de 1998). Las universidades y demás instituciones de enseñanza superior hicieron explícito el desafío y el reto de promover la participación de los ciudadanos, cada vez más amplia y activa, en la toma de decisiones sociales.

De conformidad con el mencionado artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, en su artículo 3.a asume que la admisión a la Educación Superior debe basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la determinación mostrada por aquellos que buscan el acceso a la educación. Asimismo, con el fin de continuar formándose durante toda la vida, a cualquier edad, se tienen debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el ingreso a la Educación Superior no se puede admitir ningún tipo de discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión; por distinción eco-

nómica, cultural y social; ni por diversidad funcional física, sensorial o mental.

En esta línea argumental, el apartado 3.d de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI añade la obligación de facilitar el acceso a la Educación Superior a los miembros de algunos colectivos específicos; como los pueblos indígenas, minorías culturales, grupos desfavorecidos, personas que viven en situaciones ausentes de libertad o personas con diversidad funcional. No sólo por los evidentes principios de igualdad, libertad, democracia... sino también porque resulta más que posible que los individuos, por sí mismos, proporcionen aportaciones significativas, talentos y experiencias al conjunto de la humanidad; incluyendo el reconocimiento de estos colectivos y su valor en el desarrollo de las sociedades globalmente consideradas.

A pesar del reconocimiento internacional en esta declaración sobre el derecho de toda persona a la educación y a la igualdad de acceso a la Enseñanza Superior, no debemos obviar la trascendencia concerniente a los méritos individuales. Su valoración es un requisito previo para el acceso a este nivel educativo, intentando evitar así las limitaciones vinculadas a las desigualdades socioeconómicas sufridas por colectivos específicos. Por lo general, la sociedad tiende a legitimar los procesos de exclusión de los grupos históricamente marginados (discapacitados, pobres, inmigrantes, gitanos...), como advertían, entre otros, Bourdieu y Passeron (1977), Freire (1990), Berstein (1998)... y actualiza Ávila (2005).

El propósito central de las declaraciones comentadas es fortalecer el papel de la Educación Superior frente a las diversas formas de desigualdad, además de reconocer su liderazgo y su función de vanguardia en la lucha contra las principales cuestiones actuales sobre la exclusión; combatiendo cualquier tipo de discriminación y promoviendo la inclusión. En este sentido, las políticas relacionadas con la función organizadora de las universidades no pueden eludir esta responsabilidad social.

Los debates de ámbito internacional sobre la Educación Superior tan candentes en estos

últimos años con la Convergencia Europea en la Enseñanza Superior han alcanzado los siguientes resultados: la Declaración de Bolonia en 1998, la Estrategia de Lisboa en 2000 (y su renovación en 2005), el Comunicado de Berlín en 2003, el Libro Verde sobre el Espacio Europeo de Investigación en 2007, las nuevas normativas legales, la reestructuración de la Enseñanza Superior... (Pagnani, 2005; Padilla y Rosique, 2009; y Pallisera, Fullana, Planas y Valle, 2010) y en todo momento nos percatamos de la presencia continua de la inclusión educativa, también destacada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, como marco de nuestro estudio.

## 2. Objetivos de la investigación

En este escenario global que une investigación, docencia, política, currículo y prácticas de inclusión, cuatro grupos de investigación de diferentes países hemos llevado a cabo un proyecto de investigación<sup>2</sup>, basado en el estudio de la inclusión educativa desde la perspectiva de los estudiantes como futuros maestros, en las facultades de Educación o de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad de Cabo Verde, y las universidades de Córdoba y de Sevilla en España.

La finalidad de nuestra investigación se centra en analizar la percepción de los procesos de inclusión/exclusión en las facultades de Educación como instituciones de formación para los futuros maestros en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas a nivel nacional e internacional. Concretamente en nuestro estudio, entre otros, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las principales percepciones de la inclusión educativa entre los estudiantes que cursan magisterio en universidades de tres países (Brasil, Cabo Verde y España).

- Contrastar dichas percepciones con su contexto sociocultural, teniendo en cuenta esencialmente su marco legislativo.

Entendemos que las definiciones y percepciones relativas a la inclusión están determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Pensamos que, como estiman Ainscow y Miles (2008), los datos estadísticos ocultan los problemas contextuales relacionados con las actitudes negativas, las prácticas educativas y las políticas institucionales. De tal forma queremos ofrecer una visión de la inclusión en educación, que aporte información vinculada a las creencias, ideas y prejuicios, que se ven influidos por el contexto social, institucional y legislativo. Resulta muy importante estudiar a los futuros maestros, ya no sólo como miembros del nivel superior del sistema educativo, sino también por que tienen una proyección social añadida por su futuro rol de maestros. No debemos olvidar que las prácticas docentes están muy arraigadas en las concepciones de los profesores, por eso, resulta primordial conocer su formación inicial y saber qué entienden por inclusión educativa, próxima figura clave en la transición de ideas, actitudes y prácticas relativas a la inclusión (Hargreaves, 2003).

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

Sin lugar a dudas la inclusión en la educación se ha erigido como un tema central y en una preocupación constante para numerosos países, agencias de desarrollo y organismos internacionales (ONU, 2007; UNICEF, 2007; Banco Mundial, 2008; Stubbs, 2008; UNESCO, 2008 y 2009; Miles y Singal, 2010). Tal es así que en los últimos años ha

<sup>2</sup> El número de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro asciende a 4500 aproximadamente. La idiosincrasia de la estructura académica incluye cursos y titulaciones ajenas a la profesión de maestro. Se pasó el cuestionario entre los estudiantes de las titulaciones exclusivas del magisterio, con lo cual quedan al margen otras titulaciones de la misma facultad.

aumentado la financiación de la educación post-secundaria y de la Educación Superior. Sin embargo, poco o nada las inversiones realizadas se han correspondido con el aumento y la mejora del acceso a la Enseñanza Superior a nivel internacional. A pesar de encontrar ejemplos alentadores de programas universitarios de educación inclusiva en Australia, Canadá, Estados Unidos y la UE, así como tres universidades que ofrecen una educación inclusiva y otra más con un Centro de Excelencia en educación inclusiva en Nueva Zelanda, aún queda mucho que hacer en el contexto global (Inclusion International, 2009). Debemos ver estos ejemplos como modelos que nos proporcionan la base para el desarrollo de futuras iniciativas que irán apareciendo en los diferentes rincones del planeta y, en colaboración con la construcción de esa vía hacia la inclusión en educación, proponemos nuevos conocimientos sobre los estudiantes universitarios y futuros maestros.

### 3. Metodología y recogida de información

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

Utilizamos el análisis de contenido para enriquecer la interpretación de las respuestas abiertas del cuestionario mediante la asociación de evocaciones libres, que a su vez se identificaron con el programa informático EVOC2000 (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations-

Verger) con el que analizamos los datos y textos escritos.

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

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

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

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

Cabe señalar que la técnica de reducción utilizada para clasificar a priori los contenidos, en línea con los objetivos propuestos para esta investigación, se ajusta al marco

teórico presentado, basado en tres dimensiones que estimamos esenciales para la comprensión del proceso de inclusión/exclusión: la visión social, el desarrollo político-legislativo y la orquestación de prácticas de inclusión, en el ámbito educativo.

En cuanto al método comparado, nos remitimos a las palabras de Schneider y Schmitt (1998: 49) para resaltar este método más allá de una simple comparación de datos:

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

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

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

En virtud de las propuestas metodológicas expuestas nos planteamos tres procedi-

mientos principales en la comparación: la selección de dos o más series de fenómenos comparables, la definición de los elementos a comparar, y la generalización los resultados.

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

Por todo esto entendimos fundamental combinar varios métodos y técnicas de recogidas de datos, utilizando el estudio documental, el cuestionario y las entrevistas. La elaboración, en su caso, y la forma de uso de todas estas fuentes de información se proponían y discutían entre todos los grupos implicados, la Universidad Federal de Río de Janeiro de Brasil (concretamente el Laboratorio de Investigación, Estudios y Apoyo a la Participación y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación) y las universidades de Cabo Verde, Córdoba y Sevilla (éstas dos últimas en España).

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

**TABLA 1. Datos de la muestra.**

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

La investigación contiene cuatro partes: fundamentación y metodología; análisis de la información recabada en cada institución; interpretación de los datos recogidos y de

las explicaciones dadas por los investigadores en cada universidad durante el registro de reuniones; y las conclusiones.

## 4. Marco legislativo en cada contexto nacional

En nuestro análisis documental y estudio contextual de la investigación extraemos numerosos textos legislativos (leyes, decretos, órdenes, normativas, estatutos...) de cada país; para vincularlos con la inclusión en educación, si bien estas relaciones las tratamos en el próximo apartado. A continuación, de toda la documentación obtenida, hemos seleccionado los textos de mayor interés para la inclusión educativa en Brasil, Cabo Verde y España.

En la última década Brasil ha desarrollado numerosas iniciativas para conseguir mayor igualdad social y reducir la exclusión de numerosos colectivos tales como personas con necesidades educativas especiales, indígenas, afroamericanos, grupos aislados geográficamente, personas con bajo nivel económico...

En este sentido la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9394/96, cuyos principios están relacionados con la dimensión cultural de las percepciones de los estudiantes -como veremos más adelante-; divulga y fomenta valores inclusivos, capaces de construir una comunidad académica con características democráticas que promueve la participación, considerando las diferencias existentes como oportunidades y contribuciones positivas.

Esta ley sienta las bases sobre la inclusión educativa, que vuelve a ser objeto de atención en la resolución CNE/CP nº 1/2002. Resolución que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica. También insta a las instituciones de Educación Superior a introducir en su currículum formación para atención a la diversidad, que abarca conocimientos sobre las características específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales y estrategias para su atención.

En el ámbito universitario, debemos añadir más referencias específicas sobre inclusión como el Programa de Diversidad en la Universidad, creado en 2002 por la Ley nº 10.558, con la finalidad de implementar y

evaluar estrategias para promover el acceso a la Educación Superior de personas pertenecientes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afro-descendientes e indígenas brasileños.

De la Ley nº 11096/05, donde se instituye el Programa Universidad para Todos y regula becas y otras ayudas al estudio, queremos destacar su artículo 7, que establece una serie de medidas en las políticas de acceso para la Enseñanza Superior a las personas con algún tipo de dificultad añadida. Como última referencia educativa que estimamos pertinente destacar el Decreto 5773/06 sobre la regulación, supervisión y evaluación de las instituciones de Enseñanza Superior, que en su artículo 16, sobre el acceso y atención prioritaria a personas con necesidades educativas especiales especifica:

“... elaborar un plan de promoción de accesibilidad y atención prioritario, inmediato y diferenciado para personas con necesidades educativas especiales...”

Finalmente destacamos el año 2007 por la puesta en marcha de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva y el Plan de Desarrollo de la Educación, impulsores de mejoras en el acceso educativo para todos, la garantía de equidad, la inclusión social desde la educación... insistiendo en los procesos democráticos que fomentan la igualdad, el respeto, las oportunidades y los derechos de los brasileños.

Por su parte, desde la Universidad Federal de Río de Janeiro también se han adoptado numerosas medidas normativas que hacen referencia explícita a la inclusión educativa, como el Plan Director 2010-2020 y las Consideraciones del Consejo Universitario (máximo órgano decisorio) que pretenden reducir, en la medida de lo posible, las enormes diferencias sociales de Brasil relativas al género, etnia, raza, origen social...

En Cabo Verde también encontramos múltiples y diversas referencias en los textos legales sobre la inclusión en materia educativa, como el apartado 33 de la Ley nº 113/V/99 sobre la Enseñanza Superior. Incluso en la propia referencia legislativa sobre la creación de la Universidad de Cabo

Verde, el Decreto-Ley nº 53 de noviembre de 2006, aparece su papel institucional a favor de la inclusión:

(...) capacitar a la nación caboverdiana, para vencer los grandes desafíos de la modernización y el desarrollo del país. A través de programas de enseñanza, investigación y extensión, la Universidad de Cabo Verde contribuirá a la competitividad económica caboverdiana, el progreso sostenible y la inclusión social así como para reforzar la identidad cultural de la nación, objetivos que deberán modelar todo el proyecto científico y organizativo de la nueva institución (p. ii).

La Universidad de Cabo Verde en su Reglamento Orgánico destaca los principios de libertad, democracia, autonomía, excelencia, igualdad... De hecho en el artículo 4 del estatuto de dicha universidad se insiste en la equidad, como principio de oportunidades de acceso y éxito educativo para todos, compensando su condición social y lugar de residencia.

Por su reciente aparición en el panorama internacional y su gestión soberana, Cabo Verde se independizó de Portugal en 1975, aún tienen muchos ámbitos sobre los que seguir ampliando y desarrollando políticas, amén de las capacidades económicas. En esta línea de democratización e igualdad de oportunidades, el Ministerio de Educación atribuye a las instituciones de Enseñanza Superior la responsabilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje para aportar soluciones desde la educación y la equidad ante los retos de las diferencias económicas del país y otras fuentes de exclusión social.

En España la Ley Orgánica nº 6/2001 de Universidades de 2001 y su posterior modificación con la Ley nº 4/2007, impulsan la inclusión de los estudiantes con discapacidad, así como la autonomía, la igualdad, la democracia... en sintonía con los Derechos Humanos. En esta última ley resulta digno de mención la disposición adicional vigésima por tratar sobre la inclusión diciendo:

“1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación

y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario”

En los nuevos títulos de Grado, el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aparece una mayor preocupación por la atención a la diversidad, de cualquier índole, quedando reflejado en los nuevos planes de las titulaciones asignaturas específicas para la formación del profesorado (Ferrer y Naya, 2010).

Además, en los estatutos de las dos universidades españolas estudiadas (Córdoba y Sevilla) se reconoce la peculiaridad y diversidad de todo individuo. En el artículo 103 de los Estatutos de la Universidad de Córdoba se hace referencia específica a las necesidades especiales:

“... los planes de estudio deberán ser flexibles de modo que dentro de un mismo plan sea posible optar por distintos programas de acuerdo con los intereses personales o necesidades específicas”

En este mismo sentido, los apartados 96.l y 96.u de los Estatutos de la Universidad de Sevilla reiteran el derecho a la igualdad:

“l) A no ser discriminados en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad, así como a la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica...”

u) A recibir una atención especial en caso de embarazo o en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad, de modo que se les preste asesoramiento en el estudio de las asignaturas, facilidades para la realización de las clases prácticas y adecuación de fechas para la realización de pruebas y exámenes”

La documentación educativa española (LISMI de 1985, las leyes del sistema educativo, las leyes de Educación Superior, los estatutos universitarios...) revela progresos dirigidos hacia los procesos de inclusión en la educación. Las formulaciones textuales demuestran la madurez en relación con los principios, valores, culturas y prácticas que apoyan la inclusión en el sistema educativo universitario: igualdad, diversidad e integración, desde un enfoque democrático.

A partir del análisis de la documentación sobre la Educación Superior a nivel macro (que regula el conjunto de España) y micro (que regula las universidades de Córdoba y Sevilla), se observa una convergencia de entendimiento en relación con el enfoque de nuestra investigación: inclusión educativa. Este hecho apoya nuestro estudio en torno a las tres dimensiones de las culturas, políticas y prácticas que coexisten y se influyen mutuamente.

En el próximo apartado vamos a analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes respecto a las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas de inclusión/exclusión en la educación superior en sus respectivos países; mientras que simultáneamente las relacionamos con las ideas expresadas en las leyes y documentos institucionales de su contexto.

## 5. La inclusión educativa según los estudiantes. Estudio desde una perspectiva internacional

Dedicamos este punto a la interpretación de las respuestas emitidas por estudiantes sobre la inclusión en educación, relativas a los apartados del cuestionario A1 y A2 y, como observaremos, están íntimamente relacionados con el contexto legal e institucional, ya comentado. Pedimos a los participantes que escribieran, en un cuadro preparado en el cuestionario, cuatro palabras que expresaran inclusión en educación (A1). También solicitamos que marcaran con una X las dos palabras que consideraran más importantes y posteriormente debían justificar estas dos opciones (A2).

El análisis de las evocaciones combina dos aspectos sobre las palabras utilizadas por los sujetos: frecuencia y orden de evocación. De esta forma, se crea un conjunto de categorías organizadas con todos los términos. Con el programa informático EVOC2000

calculamos la frecuencia simple de cada palabra, las frecuencias de cada palabra por jerarquías (primera palabra evocada, segunda, tercera...) y realizamos una media aritmética según el orden de las evocaciones. Para el cálculo de esta media, se asigna a cada posición de la palabra un número, de tal forma que el primer puesto recibe el número 1 en esa evocación, al segundo puesto se le otorga un 2 y así sucesivamente hasta el total presentado. Finalmente se realiza la suma de estos productos dividido por la suma de las frecuencias de la palabra citada, obteniendo la media aritmética del orden de cada vocablo, es decir, la media de su posición.

A partir de los datos proporcionados por el programa informático construimos un diagrama dividido en cuatro cuadrantes que, a continuación exponemos, y que combinan dos elementos: la frecuencia y la media de las evocaciones. En el cuadrante 1 o núcleo central, se encuentran las palabras más significativas para los sujetos y constituyen probablemente el epicentro de la representación. Son términos de uso frecuente, es decir, tienen una mayor frecuencia y aparecen en los primeros puestos. Las palabras que se encuentran en el cuadrante 2 (núcleo periférico) son intermedias entre el núcleo y elementos periféricos, alta frecuencia y una media elevada en el orden de aparición<sup>3</sup>. En el cuadrante 3 se muestran los vocablos con escasa frecuencia y bajo promedio en el orden de las evocaciones, es decir, son palabras que se citan poco, pero están marcadas en puestos destacados. Y finalmente, en el cuadrante 4 aparecen los conceptos con una baja tasa de mención y una media alta en su orden de evocación.

Así pues, a partir de los diagramas obtenidos con los datos extraídos de cada universidad, organizamos un cuadro comparativo de las palabras de cada cuadrante según los grupos de estudiantes participantes en el estudio: Brasil, Cabo Verde y España (Córdoba y Sevilla). La información recogida nos ha permitido elaborar un listado con todas las palabras mencionadas por los estudiantes en cada grupo.

<sup>3</sup> Al primer puesto le asignamos el número 1, una media de orden de aparición alta supone que su posición se aleja de los primeros puestos de la evocación espontánea de los sujetos.

**TABLA 2. Términos asociados al concepto “Inclusión” en educación en las cuatro universidades.**

	BRASIL	CABO VERDE	ESPAÑA	
			CÓRDOBA	SEVILLA
<b>Cuadrante 1</b> Núcleo central	Acceso Democracia Derecho Igualdad Oportunidad Política Respeto	Apoyo Aprendizaje Enseñanza Formación Igualdad Integración Oportunidad Responsabilidad	Adaptación Diversidad Igualdad Integración Socialización	Acreditación Adaptación Aprendizaje Atención Compañerismo Discapacidad Diversidad Educ. Especial Igualdad Inclusión
<b>Cuadrante 2</b> Núcleo periférico	Cultura Dignidad Justicia Prejuicio Voluntad	Derechos Discriminación Información Justicia Libertad Saber	Ayuda Colaboración Educación Relación	Participación Todos Adecuación Amistad Apoyo Compromiso Democracia Desarrollo Empatía
<b>Cuadrante 3</b> Elementos periféricos	Ciudadanía Conocimiento Deficiencia Diferencias Dificultad Diversidad	Conocimiento Desarrollo Derecho Educación Res- peto Solidaridad	Compañerismo Oportunidad Respeto Solidaridad Tolerancia	Ayuda Calidad Integración Cooperación Derecho Discriminación Equidad
<b>Cuadrante 4</b> Elementos periféricos	Educación Escuela Estudios Investigación Necesidad Participación Preparación Profesor Público Calidad Socialización	Acceso Ayuda Capaci- dad Escuela Incluir Materiales Oportunidades Participación Calidad Social Socialización Todos	Acreditación Derecho Discapacidad Incluir Introducción	Aprender Adicionar Colaboración Comunidad Enseñanza Incorporación Introducción Multiculturalidad Relación Social

De todos los términos indicados resaltamos *igualdad* por ser común a las cuatro universidades, con alta frecuencia y alto promedio de importancia para los estudiantes encuestados. *Oportunidad*, con la excepción de Córdoba, también es un valor destacado. Observamos que la palabra “integración” está presente en los cuadrantes de Cabo

Verde, Córdoba y Sevilla; en Brasil se ha mencionado sólo cinco veces por los estudiantes, y por su baja frecuencia no aparece en ninguno de sus cuatro cuadrantes.

Estos datos requieren de una interpretación añadida en virtud del número de evocaciones, el número de estudiantes, la valoración y la relación entre frecuencia e

importancia. Motivo por el que aplicamos una prueba de confirmación realizada mediante el cálculo del porcentaje del número de veces que los términos estaban marcados como importantes por los discentes. De este modo podríamos ratificar que dichos vocablos son parte del núcleo central del diseño presentado. Si el porcentaje es igual

o superior al 60%, el elemento es considerado parte del núcleo central. En las tablas 2, 3, 4 y 5, pertenecientes a cada una de las universidades participantes, se puede observar el análisis pormenorizado de la frecuencia, el porcentaje y la relevancia de las evocaciones, así como la relación frecuencia/importancia.

**TABLA 3: Inclusión educativa según los estudiantes en Brasil.**

Total de encuestados: 168 (123 mujeres (73,21%) y 32 hombres (19,04%)).  
El resto (13 = 7.73%) sin definir.

Inclusión en educación	Frecuencia	% (n=168)	Marcada como la más importante	% Frecuencia/Importancia
Oportunidad	30	20,13	24	80% (de 30)
Igualdad	49	32,88	37	75% (de 49)
Democracia	11	7,38	8	73% (de 11)
Derecho	17	11,40	11	65% (de 17)
Respeto	23	15,43	14	61% (de 23)

Elaborada con los datos de los estudiantes de Brasil, podemos observar que en la Tabla 2 predomina *igualdad*, según la frecuencia de las evocaciones, 49 veces, y marcada como la más importante en 37 ocasiones.

Sin embargo, teniendo en cuenta el porcentaje obtenido entre el número de aparición de cada término y la media del orden de importancia, la palabra sobresaliente es *oportunidad*.

Dichos resultados parecen estar relacionados con la actual legislación educativa brasileña, que gira en torno al lema *Brasil, un país de todos*, y cuyos textos plasman con meridiana claridad el deseo de los gobernantes por reducir las desigualdades sociales mediante una mayor igualdad de oportunidades.

Asimismo también se refieren a la consecución de una mayor igualdad con respecto a los derechos humanos, afirmación reforzada cuando apreciamos la cuarta palabra más evocada es *derecho* (17 veces) y cuya importancia ha sido elegida como la primera en 11 ocasiones. En el mismo sentido, podemos considerar el tercer vocablo más

evocado (23 veces) y 14 veces identificado como prioritario, *respeto*, tanto referido a los seres humanos como a sus diferencias. En la legislación brasileña, en particular, todo lo vinculado a los derechos humanos viene acompañado de *igualdad, oportunidad, respeto y derecho* (Santos, 2003).

Estas palabras, en la legislación brasileña y también en la sociedad, están estrechamente relacionadas con el proceso político vivido en Brasil desde 1988 hasta la actualidad -cuando la actual Constitución fue aprobada en la Asamblea Constituyente y marcó el final definitivo de la dictadura militar-. Este proceso se conoce como la democratización de la época, y hoy en día los brasileños disfrutan de una floreciente *democracia*, lo que explica que este término, al menos en parte, obtenga el quinto puesto por evocación (11 veces) y sea identificado en 8 ocasiones como una prioridad.

Por tanto, las concepciones de los estudiantes de la Universidad Federal de Río de Janeiro sobre la inclusión parecen ser un reflejo coherente con su historia y su situación política. Se podría inferir que estos discentes

perciben la integración como un proceso social vinculado a la promoción de la igualdad de oportunidades, la lucha por una sociedad democrática garante de los derechos y el respeto de los ciudadanos.

Ciertamente el hecho de que *diversidad, educación, justicia y calidad*, vocablos citados en la Tabla 2 como menos próximos a los analizados (*igualdad, oportunidad, respeto y derecho*); puede dar a entender que tienen poca relación con el núcleo central. Sin embargo, si tomamos las referencias ponderadas utilizadas hasta ahora, podemos inter-

pretar que los estudiantes brasileños tienen un punto de vista de la inclusión educativa vinculada a nociones de justicia, el entendimiento de la diversidad, los procesos educativos y escolares, y la calidad -tanto en la escuela como en la vida-.

Al analizar los ítems A1 y A2 de los cuestionarios pasados a la Universidad de Cabo Verde, y considerando el estudio de todas las palabras que obtienen un porcentaje igual o superior al 60% entre frecuencia e importancia, obtuvimos los siguientes resultados:

**TABLA 4: Inclusión educativa según los estudiantes en Cabo Verde.**  
Total de encuestados: 167 (107 mujeres (64,07%) y 52 hombres (31.13%)).  
El resto (8 = 4,8%) sin definir.

Inclusión en educación	Frecuencia	% (n=167)	Marcada como la más importante	% Frecuencia/Importancia
Educación	10	5,98	8	80% (de 10)
Igualdad	39	23,35	27	69% (de 39)
Aprendizaje	10	5,98	6	60% (de 10)

Basándonos en el porcentaje frecuencia/importancia, los datos caboverdianos muestran como la palabra *educación* obtuvo un 80%, seguido de *igualdad* con un 69% y *aprendizaje* con un 60%.

Si bien es cierto que *educación* tiene una incidencia significativamente mayor entre los porcentajes, en un análisis sistémico detectamos como la educación y la igualdad están integradas con el aprendizaje; ya que el acceso a éste facilita la igualdad de oportunidades, es el inicio de una educación equitativa y de calidad para un país como Cabo Verde, cuya legislación deja patente sus expectativas socioeducativas.

Para una adecuada explicación de estos resultados hemos de tener en cuenta el brusco cambio sufrido en Cabo Verde tras alcanzar su independencia. En efecto, nos encontramos en un estado post-colonial donde hace no demasiadas décadas existía una organización socio-política basada en

las desigualdades sociales y el predominio de una élite. Los nuevos gobiernos han adoptado una postura decidida para acabar con esta situación. En lo concerniente a la materia educativa, las medidas en pro de una mayor igualdad de oportunidades en educación primaria, secundaria y educación superior, son incontestables.

La educación se percibe como un derecho fundamental en sí mismo, siendo la igualdad de oportunidades clave para el acceso a todos, la piedra angular de la política educativa de Cabo Verde. De hecho, tanto la Constitución de la República de Cabo Verde como la Ley Fundamental de Educación consagran ese principio<sup>4</sup>.

La asunción de las recomendaciones de Jomtien sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) por el gobierno y su pretendida internalización por parte de la sociedad de Cabo Verde, podría contribuir a la explicación de los resultados del estudio.

<sup>4</sup> Ministério da Educação e Ensino Superior de Cabo Verde. Disponible en: [http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_content&task=view&id=60&Itemid=93](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=93). (consultado en octubre de 2010).

Además, en este país africano la educación se entiende, siguiendo el análisis legislativo ya comentado, como uno de los vectores más importantes de la movilidad social y, en este contexto, la igualdad es fundamental para su logro.

La garantía de acceso a la educación y el aprendizaje en igualdad -las tres palabras que muestra la Tabla 4- son centro de atención para la política educativa del actual gobierno y para las aspiraciones de los ciudadanos, como también se fundamenta en el apartado legislativo.

Debemos destacar que una proporción significativa de estudiantes de la Universidad de Cabo Verde realizan un trabajo remunerado fuera de la universidad; o son adultos provenientes de las zonas rurales, muchos de los cuales tienen un bagaje escolar marcados por las discontinuidades; o provienen de estratos sociales populares. Para todas estas personas la enseñanza universitaria es consi-

derada una oportunidad de aplicar y producir conocimientos, pero sobre todo un instrumento de revalorización social y económica.

La enseñanza esencialmente elitista que se impartía en el contexto de la dominación colonial portuguesa, el privilegio de las clases medias urbanas y la consecuente fuente de exclusión y diferenciación social; ha constituido el epicentro de las actuaciones del nuevo estado independiente. De tal modo la educación es percibida como una aspiración social legítima para todos, un derecho, un factor central para la inclusión social, disfrutada por todas las capas sociales.

Al igual que en las anteriores universidades, en la Universidad de Córdoba, en línea con los datos anteriores, hemos centrado nuestro estudio en las palabras que los estudiantes mencionaron como las más importantes y cuya respuesta tuvo una tasa de al menos el 60%, respecto a su frecuencia. Los resultados fueron los siguientes:

**TABLA 5: Inclusión educativa según los estudiantes en España (Universidad de Córdoba).**

Total de encuestados: 244 (192 mujeres (78,70%) y 42 varones (17,21%).

El resto (10 = 4,09%) sin definir.

Inclusión en educación	Frecuencia	% (N=244)	Marcada como la más importante	% Frecuencia/Importancia
Igualdad	112	45,90	86	77% (de 56)
Integración	144	59,01	104	72% (de 72)
Diversidad	38	15,57	24	63% (de 19)

La palabra *igualdad*, a pesar de no haber sido la más mencionada, obtuvo la mayor tasa de incidencia en relación a frecuencia/importancia (77%). La igualdad constituye un principio básico para poder alcanzar una inclusión real según los estudiantes de la Universidad de Córdoba. La importancia de este término implica un reconocimiento de la igualdad de derechos para todos los ciudadanos como punto de partida en pro de la inclusión. Tras el análisis de los cuestionarios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, se muestra evidente la relevancia comedita a la igualdad; como idea directamente relacionada con la inclusión.

También observamos que el término *integración* (72%) fue el más utilizado por los universitarios de Córdoba. No es de extrañar en un país como España donde dicha palabra se ha estado utilizando habitualmente en la última década, tanto en ámbitos científicos como en la sociedad en general, para hacer alusión al proceso de participación en igualdad de condiciones de todas las personas. Desde finales de los ochenta en España, con el respaldo de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1985), se está experimentando un fuerte impulso para incluir a personas con diversas dificultades (económicas, sociales, necesidades específicas de apoyo educativo...) en todas las

esferas de la sociedad. Por tanto, parece lógico que se mencione el término *integración* al hacer referencia a la inclusión, porque en los ámbitos educativo, profesional y social, en general, tienen evidentes y múltiples aspectos comunes.

Toda esta lucha por la integración y este proceso de inclusión en las aulas y en la sociedad parten del concepto de igualdad. Los estudiantes cordobeses entienden que la *igualdad* (56 evocaciones) es un principio elemental para conseguir una verdadera inclusión. Debemos hacer hincapié en la importancia de este término, pues el reconocimiento de idénticos derechos para todos los ciudadanos es el punto de partida para la inclusión. Estimamos que la concienciación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba sobre la inclusión queda patente al resaltar la igualdad como palabra directamente relacionada. La base de la inclusión se vertebra desde la igualdad de las personas, este concepto está muy arraigado en la Universidad de Córdoba y queda claramente plasmado.

Aunque la palabra *diversidad* ha sido mencionada en 19 ocasiones, que no son muchas, aparece como la más importante 12 veces. Este término está ligado al concepto de inclusión en los textos normativos de las administraciones educativas y sociales

españolas, por lo que no nos puede extrañar que los estudiantes evoquen esta palabra cuando se refieren a la inclusión. La valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconoce que todos somos distintos y que las diferencias son inherentes al ser humano. Así, los futuros maestros tienen muy claro que deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esta diversidad que presentarán sus alumnos.

En definitiva, las diferentes características de los individuos provocan que se impulsen procesos de inclusión partiendo del principio de igualdad. Este derecho unifica y vertebra las políticas de inclusión que en España inicialmente comparte con el término *integración*.

Podemos observar que los conceptos más evocados y los designados como más importantes están ampliamente imbricados con nuestra investigación y, además, quedan claramente justificados en el ámbito sociogeográfico y científico de nuestro estudio.

En este sentido los datos recogidos en la Universidad de Sevilla tienen claras similitudes con los de la muestra de la Universidad de Córdoba, lo que nos permitirá identificar peculiaridades comunes en España frente al resto de países.

**TABLA 6: Inclusión educativa según los estudiantes en España (Universidad de Sevilla)**

Total de encuestados: 477 (358 mujeres (75,05%) y 118 varones (24,73%))

Inclusión en educación	Frecuencia	%(n=477)	Marcada como la más importante	% frecuencia/Importancia
Igualdad	273	57,23	194	71% (de 273)
Diversidad	96	20,12	67	70% (de 96)
Integración	197	41,29	129	65% (de 197)
Educación	50	10,48	32	64% (de 50)
Todos	41	8,59	26	63% (de 41)

Para referirse al tema sobre inclusión en educación los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que han formado parte de la

muestra de esta investigación, han utilizado con mayor frecuencia (273 veces) la palabra igualdad.

Asimismo, ha sido el término marcado por los estudiantes con mayor asiduidad (194 veces), por considerarlo como el más importante al referirse a la inclusión educativa.

La elección del término *igualdad*, como principio base para la inclusión en educación, supone un reconocimiento implícito de que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, un reconocimiento de la educación como un servicio fundamental para todos sin distinción alguna. Se proclama la educación igualitaria para todos, partiendo de la base de la utilización de medidas pedagógicas adaptadas a las necesidades educativas del alumnado.

La segunda palabra más mencionada por el alumnado es el término *integración* (197), cuya frecuencia ha sido marcada como la más importante (129) para referirse a la inclusión en educación. La integración como un *proceso de acogida* de todo tipo de alumnado, que permita la inclusión de todos en las escuelas en un contexto normalizado, supone desde el respeto y la valoración del otro, y la no separación en la escuela ordinaria de todos los niños (con necesidades educativas especiales, de diferentes culturas, etc.), atendiendo a las peculiaridades de cada alumno, y utilizando los medios y recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad.

La palabra *diversidad* ha sido nombrada en 96 ocasiones por los discentes, siendo señalada 67 veces señalada como una de las más importantes. La inclusión en educación implica el reconocimiento y la atención a la variedad de todo tipo de alumnado. La diferencia nos enriquece, desde una actitud de aceptación y respeto, que se fundamenta en el conocimiento de la diversidad, a la vez que se evitan criterios unificadores basados en posturas mayoritarias o hegemónicas.

El alumnado indica también con bastante frecuencia la palabra *educación* (50 veces), señalando dicho término en 32 ocasiones como uno de los más importantes. La inclusión supone el derecho de todos los ciudadanos a la educación, entendiéndola como un proceso permanente, desempeñado a lo largo de toda la vida del individuo y desde

el compromiso social para hacer posible la verdadera universalización de la educación.

Los estudiantes de la Universidad de Sevilla hacen referencia a la palabra *todos* en 41 ocasiones, señalada 26 veces por los estudiantes como uno de las más importantes. Desde esta perspectiva, entendemos la educación como herramienta básica de la inclusión que debe satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los individuos, sin exclusión de ningún tipo y bajo unas exigencias mínimas de calidad formativa.

Por tanto, principalmente los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, consideran la inclusión en educación como un derecho ciudadano que debe basarse en el conocimiento, la aceptación y el respeto a la diversidad de alumnado, desarrollándose en un contexto normalizado, que permita a todos los ciudadanos su pleno desarrollo personal y social. En línea con el micro y macro análisis realizado sobre el contexto legislativo, anteriormente analizado.

## 6. Conclusiones

Los estudiantes universitarios de los tres países utilizan palabras similares para describir la inclusión en el ámbito educativo. Sin embargo, el contexto socioeducativo de la cultura propia de cada país marca diferencias, tanto en la frecuencia de las palabras asociadas libremente con *inclusión*, como en la importancia otorgada a cada una de ellas.

En Brasil, sobresale el vocablo *igualdad* como el más evocado y señalado como más importante. Si bien, en este caso, la palabra que tenía mayor relación frecuencia/importancia fue *oportunidad*. Se perciben muchas similitudes entre las líneas seguidas en las políticas educativas adoptadas a nivel nacional de Brasil y las evocaciones de los estudiantes. La legislación vigente exige la igualdad de acceso, el pluralismo de ideas, el respeto por la libertad y el fomento de la tolerancia; mientras que establece la prohibición de trato desigual, debido a

convicciones filosóficas, religión o política y los prejuicios de clase y raza. En definitiva, la inclusión en educación se entiende como una oportunidad para la igualdad.

También en Cabo Verde los estudiantes plantean conceptos y visiones en línea con la legislación nacional relativa a la inclusión. Cabe destacar los principios que rigen la educación superior que hacen hincapié en la libertad, la autonomía, la igualdad... En consecuencia, la universidad tiene como objetivo promover el desarrollo humano en su totalidad, a través de los aspectos científicos, técnicos, éticos, sociales y culturales mediante la adopción de la búsqueda incesante de igualdad de oportunidades, situación con claras concomitancia por la legislación educativa nacional, donde se potencia la creación de condiciones que favorezcan la formación universitaria y satisfagan las necesidades globales para las aspiraciones individuales, la mejora cultural y científica, y garantice una educación para todos.

En cuanto al acceso a la universidad, en la legislación de Cabo Verde se prevén acciones directas del gobierno para minimizar o eliminar la exclusión en la educación superior, a fin de evitar efectos discriminatorios derivados de las desigualdades individuales y grupales de índole económica, social o geográfica. Así, el estado entiende la universidad como una entidad constitutiva de la equidad consecuentemente, aumenta las posibilidades de acceso a la educación y el aprendizaje para todos los caboverdianos, en línea con las palabras más evocadas por los estudiantes.

En Brasil y Cabo Verde, por tanto se observa que *igualdad* es un concepto íntimamente relacionado en el de *inclusión*, en cuanto ostenta una posición destacada, tanto por su frecuencia como por su importancia; además de obtener el segundo lugar en los porcentajes en la relación frecuencia/importancia. Siendo en ambos casos una preocupación constante la eliminación o la paliación que existen grandes diferencias entre clases sociales, zonas y determinados colectivos.

En cambio, en España se utiliza más la palabra *igualdad* para reducir obstáculos vinculados especialmente a las cargas familiares o personales. Las universidades de Córdoba y Sevilla tienen en común las tres palabras más mencionadas y señaladas como importantes (*igualdad, integración y diversidad*), guardando un considerable nivel de homogeneidad. España destaca a nivel nacional por la intención de garantizar el acceso de los estudiantes, con el objetivo de evitar la exclusión en la educación superior.

Después del análisis de los resultados llegamos a la conclusión de que la inclusión en educación, desde el punto de vista de los estudiantes de los tres países analizados tiene peculiaridades influidas por sus respectivos contextos nacionales, estrechamente vinculados al marco legislativo y sociopolítico. Si bien podemos aseverar que la *inclusión educativa* se entiende en los tres países como un concepto que se nutre de ideas relativas a la igualdad, diversidad, integración, oportunidad, educación, respeto... esenciales para este término.

Por todo ello podemos confirmar que tras identificar de las principales percepciones de la inclusión educativa que tienen los estudiantes en las universidades investigadas en Brasil, Cabo Verde y España, nuestro primer objetivo; hemos constatado la relación entre dichas percepciones y su contexto, fundamentalmente marcado por las específicas legislaciones y políticas institucionales.

Los tres países que participan en la investigación, a través de su legislación nacional en educación superior y los reglamentos de las universidades en cuestión, se encuentran en el camino marcado por la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI para la inclusión. Especialmente en lo que respecta a la igualdad de acceso y los esfuerzos para eliminar cualquier discriminación por motivos de raza, sexo, idioma o religión; de índole económica, cultural y social; o de discapacidad. Además los estudiantes de la investigación se hacen eco de sus respectivas políticas nacionales e institucionales.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BOOTH, T. and DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- AINSCOW, M. y MILES, S. (2008): Making Education for All Inclusive: Where Next?. In *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Mar 2008, vol. 38 nº 1 pp.15-34.
- ÁVILA, M. M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Berstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 52, 159-174.
- Banco Mundial (2008). *The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The Education for All – FastTrack Initiative*. Retrieved at: [http://www.education-fasttrack.org/library/Annual\\_Report\\_2008\\_EFA\\_FTI.pdf](http://www.education-fasttrack.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTI.pdf) [consulta 2010, 12 de julio].
- BERSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CARVALHO, M. C.; ACCIOLY, J. H.; y RAFFIN, F. N. (2006). Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, nº 22 (3), pp. 653-661.
- COLOM, A. J. (1999). *El proceso unificador y diferenciador de la ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada*, en González Hernández, A. et al. *La comparación en Educación y lecturas de Pedagogía Comparada*. Murcia: D. M., 197-207.
- ROSA, A. S. De (2002). The “associative network”: a technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. *European Review of applied psychology*, nº 52 (3-4), pp. 181-200.
- FERRER, F. y NAYA, L. M. (2010). La enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y presencia en los nuevos Grados de Educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, nº 2, 2010, pp. 133-147.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Inclusion International. (2009). *Better Education for All: When We're Included Too. A Global Report*. Salamanca. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad.
- LEWIS, A., y NORWICH, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- LLORENT, V. (2002). *Educación Comparada*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, M. A. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*. New York, nº 13 (5), pp. 20-29.
- MILES, S. y SINGAL, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, nº 14(1), 1-15. doi:10.1080/13603110802265125.
- MITTLER, P. (2005). *The global context of inclusive education: The role of the United Nations*. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising inclusive education* (pp. 22–36). London: Routledge/Falmer.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* [en línea]. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml> [consulta 2010, 12 de julio].
- ONU (2007). *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities*. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved at: <http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf> [consulta 2010, 12 de julio].
- PADILLA, A. y ROSIQUE, J. A. (2009). El proceso de Bolonia: hacia la creación del espacio común europeo de Educación Superior. *Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*, nº 54, pp. 37-51.

- PAGANI, R. (2005). Europa Siglo XXI: Hacia un espacio común de Educación e Investigación. *Revista madri+d*, 31[en línea]. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna1.asp> [consulta 2010, 12 de julio].
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; PLANAS, A. y VALLE, A. Del (2010). La adaptación al espacio europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 52 (4) [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf> [consulta 2010, 12 de julio].
- SANTOS, M. P. dos (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, n.º 7, pp. 78-91.
- SCHNEIDER, S. Y SCHMITT, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia Porto Alegre*, n.º 9, pp. 49- 87.
- STUBBS, S. (2008). Inclusive Education: Where there are few resources. Retrieved at: [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf) [consulta 2010, 12 de julio].
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje [en línea]. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml) [consulta 2010, 12 de julio].
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción [en línea]. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [consulta 2010, 12 de julio].
- UNESCO (2008). Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it? Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/> [consulta 2010, 12 de julio].
- UNESCO (2009). Global Monitoring Report: Overcoming Inequality –Why Governance Matters. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/> [consulta 2010, 12 de julio].
- UNICEF (2007). A Human Rights-Based Approach to Education for All. New York: UNICEF.

---

## Sobre los autores

### **Vicente Llorent Bedmar**

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. PastPresidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Áreas de investigación de interés: Democracia y Sistemas educativos en la Unión Europea; Familia, Sociedad y Educación. [llorent@us.es](mailto:llorent@us.es)

### **Vicente J. Llorent García**

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Licenciado en Pedagogía con el Primer Premio Nacional otorgado por el Ministerio de Educación. Profesor de la Universidad de Córdoba y miembro del Grupo de Investigación "Educación, Diversidad y Sociedad", trabajando en investigaciones y publicaciones nacionales e internacionales ligadas al ámbito de la Educación Comparada, la atención educativa a la diversidad y las innovaciones curriculares. [vjllorent@uco.es](mailto:vjllorent@uco.es)