



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias

Castillo Ibáñez, Norma Magdalena
Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias
Praxis Educativa (Arg), vol. 23, núm. 3, 2019
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430004>
DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias

Inclusive Education: Contradictions, debates and resistance

Educação Inclusiva: contradições, debates e resistências

Norma Magdalena Castillo Ibáñez

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

Sección 26, México

normamagdalena@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2214-5844>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430004>

Recepción: 28 Marzo 2019

Corregido: 14 Mayo 2019

Aprobación: 24 Agosto 2019

RESUMEN:

Se pretende presentar algunas consideraciones teóricas desde las cuales resulta conveniente fundamentar los planes o proyectos educativos a realizar en las escuelas de países latinoamericanos en el marco de la Educación Inclusiva, desde autores como Carlos Skliar, Rodolfo Stavenhagen y Paulo Freire. En cuyas propuestas pedagógicas, se destaca el carácter crítico y situado desde las realidades latinoamericanas y, en consecuencia, proponer una reflexión de las prácticas pedagógicas que nos lleve a redirigir el quehacer educativo hacia la materialización del derecho humano a la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Discapacidad, Derechos humanos, Pedagogías latinoamericanas, Prácticas educativas.

ABSTRACT:

It is intended to present some theoretical considerations from which it is convenient to base the educational plans or projects to be carried out in the schools of Latin American countries within the framework of Inclusive Education, from authors such as Carlos Skliar, Rodolfo Stavenhagen and Paulo Freire. In whose pedagogical proposals, the critical and situated character from the Latin American realities stands out and, consequently, propose a reflection of the pedagogical practices that lead us to redirect the educational task towards the materialization of the human right to education.

KEYWORDS: Inclusive education, Disability, Human rights, Latin american pedagogies, Educational practices.

RESUMO:

Pretende-se apresentar algumas considerações teóricas desde as quais resulta conveniente fundamentar os planos ou projetos educativos a realizar nas escolas de países latino-americanos no contexto de Educação Inclusiva, desde autores como Carlos Skliar, Rodolfo Stavenhagen e Paulo Freire. Nestas propostas pedagógicas destaca-se o caráter crítico e situado desde as realidades latino-americanas e, em consequência, propor uma reflexão das práticas pedagógicas que nos leve a redirecionar o trabalho educativo até a materialização do direito humano à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Discapacidade, Direitos humanos, Pedagogias, Latino-americanas, Práticas educativas.

INTRODUCCIÓN

El significado del término Educación Inclusiva (EI), en la práctica, ha resultado ser algo confuso, debido a varios factores. Uno de ellos es que se sigue asociando con prácticas integradoras y la EI no cuenta con una definición que pueda generalizarse, ni prácticas definidas, pues estas serán determinadas según los aspectos culturales, económicos y sociales presentes en cada uno de los contextos escolares. “El carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (Echeita y Ainscow, 2011, p.31), esto quiere decir que no será la misma concepción de inclusión para el sistema educativo de un país que para otro, ni de una escuela a otra.

En este escrito, se invita al lector a conocer sobre los principales dilemas que giran en torno al término de EI y las prácticas educativas en el marco de este enfoque. Por otro lado, se enfatiza aquella propuesta de EI, entendida desde los derechos humanos como un principio direccionante del quehacer educativo, dando al lector sugerencias de pedagogías que apoyen su práctica en la consecución de una educación para todos y todas en el contexto latinoamericano.

CONTRADICCIONES, DEBATES Y RESISTENCIAS

Aunque todos los estudiosos e investigadores, sobre el tema de EI, coinciden en la búsqueda de la realización del ejercicio pleno del derecho a la educación para todos los alumnos y todas las alumnas, ellos y ellas guardan diferentes perspectivas en relación con la manera de interpretar el término, y de llevarlo a cabo en las prácticas. Por un lado, algunos profesionales mantienen prácticas integradoras (enfoque que precedió a la EI) y el uso de categorías como NEE (Necesidades Educativas Especiales) y discapacidad, otros lo relacionan con el logro académico de todos los estudiantes no obstante cualquier situación que presenten, y otros más que conciben la EI como una propuesta para transformar las prácticas educativas con el objetivo de democratizar espacios, así como de sumarse a otros colectivos que buscan la justicia social.

Las diferentes posturas acerca de lo que se pretende hacer en las prácticas educativas, en el marco del enfoque inclusivo, han llevado a los estudiosos a observar e investigar las prácticas, encontrando que en algunas de estas:

El concepto de EI que inicialmente sería utilizado para referirse a la diversidad de los alumnos, se fue reduciendo casi exclusivamente a los alumnos con NEE y, este a su vez, se fue concentrando en los alumnos con discapacidad o con problemas graves de conducta. (Marchesí, 2017, p. 37)

Lo anterior, tal vez debido a la posibilidad de que el concepto de inclusión supone una nube ideológica diseñada por la predominancia de la discapacidad (Marchesí, 2017, p. 37), por tanto la dificultad de dar respuesta educativa a otros colectivos, que podrían estar viviendo también barreras y dificultades en la educación, considerando necesaria la reestructuración del discurso sobre la inclusión, el cual podría considerar las marginaciones derivadas de los procesos de globalización, así como las raíces y la respuesta social y educativa a las migraciones forzadas, a la exclusión social severa y la xenofobia (Marchesí, 2017, p.37).

Otra perspectiva de la EI es aquella en la que autores como Ainscow refieren que: “La palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2016, p.202); mientras que la integración “Suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente y prácticamente sin cambios de la escuela” (Ainscow, 2016, p. 2002).

En otro de sus trabajos, Ainscow y Echeita mencionan que hablar de EI es, sin duda, estar al pendiente del alumnado más vulnerable y de los alumnos con discapacidad en mayor grado que otros, y enfatizan la participación de todos los estudiosos en el tema, con el objeto de fomentar las sinergias necesarias desde distintos ámbitos, organizaciones y movimientos sociales para hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011, p.30).

Organismos internacionales como UNESCO, en el 2008 (p.10), mencionó que el concepto de EI había evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. Asimismo, refirió que el foco de atención de la inclusión es la creación de entornos inclusivos, que involucren: 1) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual; 2) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y 3) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. Destacando que, en estos puntos, se deben tomar en cuenta las expectativas y demandas de las partes interesadas y los actores sociales.

Parrilla Latas menciona que la inclusión se traduce en la participación de todos los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, afirmando que la inclusión se trata de que todos los alumnos participen de manera activa, política y cívicamente en la sociedad y en el aprendizaje de la escuela (Parrilla, 2002, p.18). Además, advierte que el reto de la educación para todos los niños y jóvenes no está en adaptar la escuela para cierto grupo de ellos, sino en reestructurar la escuela para responder desde la unidad y lejos de posturas fragmentarias a la singularidad de cada uno de ellos y en su conjunto (Parrilla, 2002, p.18).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la EI representa un principio orientativo, moralmente importante, que ha dado paso a compromisos por parte de los gobiernos firmantes de tratados internacionales sobre el tema, ya que al firmar y ratificar estos, se ven obligados a plasmarlo en sus leyes (creando o modificando), convirtiendo la EI en un derecho positivo, que les demanda crear condiciones para su disfrute, quitando aquellos obstáculos que limiten o impidan su ejercicio. No siendo esto así, estaríamos ante situaciones de discriminación (Echeita y Ainscow, 2011, p.30).

La educación inclusiva, planteada desde una perspectiva de derechos humanos, se fundamenta en la dignidad de la persona, en otras palabras, la educación como derecho es parte de las facultades, prerrogativas y libertades que tiene el ser humano por el simple hecho de serlo, sin importar su edad, religión, sexo o condición social. El derecho a la educación ha tenido presencia en cantidad de acuerdos y convenciones internacionales, tales como la misma Declaración de los DDHH en 1948, la Conferencia Mundial de la Iniciativa “Educación para todos” en 1990, entre otras.

La educación es reconocida como una potente herramienta para el avance de los pueblos, de ahí la importancia de su universalización (ONGD Salesiana, s.f.), ya que:

- Favorece la superación de situaciones de pobreza
- Facilita el acceso a derechos (trabajo, salud, vivienda, alimentación)
- Potencia la participación, la democracia y la gobernabilidad
- Reduce las desigualdades
- Contribuye al cuidado del medio ambiente
- Facilita el acceso al mercado de trabajo
- Favorece el crecimiento económico
- Contribuye en gran medida a hacer realidad la idea de que otro mundo es posible

Es importante mencionar que, aunque no existe una definición general de la EI, estudiosos en el tema sugieren que para el ejercicio de prácticas incluyentes en las escuelas es necesario considerar dos factores que destacan por sobre los demás, la primera es la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión y, la segunda, las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo en su sentido más amplio (Echeita y Ainscow, 2011, p.32).

La definición que se realice en cada centro o comunidad escolar es de vital importancia en la consecución y el ejercicio de prácticas inclusivas, pues el compartir una definición de lo que se quiere alcanzar marca pautas, que llevan a los agentes educativos a elegir acciones por sobre otras y generar los mecanismos o instrumentos necesarios para medir el alcance de estos.

ALTERNATIVAS PARA UNA EI DESDE LOS DERECHOS HUMANOS EN LATINOAMÉRICA

El encuentro de nuevos paradigmas educativos, fundamentados en la teoría crítica y los derechos humanos, abre una fuente de posibilidades para que el docente, a partir de un análisis reflexivo sobre sus prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad, se asuma como garante del derecho humano a la educación de todo el alumnado y promueva la construcción de un pensamiento emancipatorio que lleve a los sujetos a reconocer su capacidad y responsabilidad en la creación de nuevas subjetividades que exijan y participen en la realización de sus derechos (Argüello, 2012, p.166).

En este sentido, Carlos Skliar plantea una pedagogía de la diferencia, en la que es posible pensar la educación desde una postura, donde se renuncia al seguimiento de modelos preestablecidos, reconsiderando a la educación como una “conversación sobre el mundo contemporáneo, como el modo posible de encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir conceptos que sólo aseguran la perpetuación de la injusticia social” (Nosei, 2017, p.65).

La conversación, en términos de Skliar, es aquella que se sostiene desde el lenguaje ético, en la que se reconoce y se escucha de manera atenta al otro, en una condición de igualdad, configurando así un espacio de hospitalidad en el que se busca subvertir el orden natural de las cosas, el orden establecido que nos ha limitado como seres humanos en la convivencia con nuestros iguales (Nosei, 2017, p.65). La acción educativa que se propone desde esta pedagogía tiene como finalidad vivir el encuentro en el aquí y el ahora de los participantes, como un acto de rebeldía ante la urgencia del currículo y la evaluación al mérito (Skliar, 2005, p.13). Denuncia que en la escuela se enfatiza la formación para el futuro demeritando el tiempo presente, sin embargo, es este último el único tiempo real, en el que la existencia de los sujetos puede ser dotada de sentido al mundo y la vida (Skliar, 2005, p. 13).

También, destaca la importancia de generar en los maestros una pasión que los lleve a no dejar a los alumnos a su propia suerte, siendo el maestro quien insista en la participación del alumno mediante la provocación del pensamiento, lo que solo puede suceder dentro una atmósfera educativa que dote de sentido a una existencia común (Skliar, 2005, p.13). Los elementos que pueden llevar a crear experiencias educativas que den sentido a una existencia común son: renunciar a la urgencia y recuperar la imaginación de los niños y las niñas, ver la diferencia como una posibilidad de aprendizaje y de encuentro para hacer cosas juntos, por ejemplo, el conversar en un lenguaje materno, pragmático y creativo que desafía las definiciones técnicas que emergen de la lengua ya hablada y desde el cual se imponen límites a lo que se puede aprender (Skliar, 2005, p.66).

Otra pedagogía que nos permite diversificar las prácticas educativas privilegiando la participación de todos y cada uno de los niños, las niñas y los jóvenes, es la pedagogía de la alteridad, propuesta a partir de los trabajos de investigación realizados por Rodolfo Stavenhagen, humanista germano-mexicano.

La pedagogía de la alteridad parte de la exigencia del nunca más de Auschwitz como primer planteamiento para comprender el ser del otro:

No es casual que la génesis de la educación en derechos humanos se sitúe en los movimientos éticos suscitados en la posguerra, que se replique en las más variadas situaciones específicas que exponen la vida humana, como las sufridas en el caso latinoamericano. Así, el imperativo ético que se extiende a la educación es que el sufrimiento de los pueblos afligidos tiene que terminar. (Argüello, 2012, p.149)

Se considera que la cuestión del otro excluido u olvidado por razones de pertenencia sociocultural no se resuelve, simplemente, por formulación conceptual (convenciones, tratados y leyes jurídicas), sino, ante todo, por el encuentro personal y existencial con la persona como una opción de vida (Argüello, 2011, p.25). En este sentido, la educación en derechos humanos, como tarea política, no puede ser indiferente a las realidades de reconocimiento y promoción del otro. Los derechos humanos, desde la perspectiva pedagógica, implican su protección y promoción en el nivel de la individualidad y ante otros con quienes se comparte un espacio social (Argüello, 2011, p.25).

Asumida desde esta perspectiva, la pedagogía de la alteridad comprende “La educación como un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con el otro concreto, un hacerse cargo de él” (Argüello, 2012, p.154). Para Stavenhagen, la realización de los derechos humanos es una cuestión que no solo conlleva posicionarse desde una ideología u otra, sino una lucha social y personal por las historias golpeadas de personas concretas que precisan un nuevo papel en la construcción de sociedades, así como en los estados participativos y plurales (Argüello, 2012, p.155).

En sintonía con Paulo Freire, Stavenhagen entiende el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos. Dicho proceso lleva a la acción de redirigir la historia

ante situaciones estructurales que impiden el ejercicio pleno de los derechos humanos y la necesidad del empoderamiento de los sujetos colectivos que se ven limitados en el ejercicio de estos (Argüello, 2012).

Otra propuesta educativa es la pedagogía de la liberación, de Paulo Freire, de origen brasileño. En esta propuesta, se plantea que la educación debe convertirse en un acto político en cada país, destaca que todos los sujetos tienen la capacidad de hacer política desde cualquier espacio y que el aula no puede ser la excepción a este proceso (Sierra, s.f.). Para Freire, el conocimiento se construye a partir de las diferentes realidades que afectan a los sujetos políticos en acción (alumnos, maestros, etc.) (Sierra, s.f., p.1). Desde esta perspectiva, el docente debe partir de los conocimientos previos del alumnado y “Discutir la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos curriculares y con ello establecer una intimidad necesaria entre los saberes fundamentales de los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos” (Freire, 1998). El alumno debe construir el conocimiento en relación con el maestro, como un acto político para pasar de seres sociales pasivos a seres sociales activos y críticos de la sociedad en la que viven (Sierra, s.f., p.1).

El punto de partida en las reflexiones de Freire es el de la dominación que un pequeño número de personas ha venido ejerciendo en cada sociedad sobre las mayorías, y la que ciertos países imperialistas imponen a los países latinoamericanos, puntualizando que esto ha llegado a ser posible porque no solo se trata de una dominación económica y física, “Sino que ha llegado a aparecer como legítimo a los ojos del pueblo que lo soporta” (Silva, 1976, p.90). La dominación se ha implantado en la mente de los dominados, en las cuales actúa de una manera asumida como natural, traducido en el clásico “así son las cosas”. Por tanto, resulta que su liberación no es simplemente de orden económico, pues una verdadera transformación de estructuras será posible, únicamente, mediante una autentica liberación de las consciencias (Silva, 1976, p.90).

Para Freire, el analfabetismo es el resultado de una lenta desposesión del derecho a expresarse, por tanto, el proceso de alfabetización consiste en impeler en las personas una determinación que incite a expresar lo que viven y, a la vez, hacer de ellos intérpretes y testigos de su propia historia (Silva, 1976, p. 92).

La práctica de esta pedagogía se realiza mediante un proceso de complementariedad entre dos elementos: la búsqueda de medios educativos y la acción de pedagogos en las poblaciones que serán alfabetizadas. Destacando la necesidad de la reflexión sobre el ser humano y un análisis de las condiciones de su medio cultural, la comprensión de un medio social con un profundo carácter antidemocrático, donde sus miembros cuentan con una consciencia ingenua de esa situación, la misión de la educación será adquirir una consciencia crítica para hacerla capaz de percibir las verdaderas causas del mal funcionamiento de la sociedad y los medios a emplear colectivamente para su mejora (Silva, 1976, p. 92).

Hasta aquí, algunos planteamientos pedagógicos que pueden dar pauta a la transformación de las prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad, y en la búsqueda de la justicia social y el ejercicio pleno de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa, desde una perspectiva propia de los pueblos latinoamericanos.

CONCLUSIONES

El concepto de Educación Inclusiva ha generado diferentes posturas y prácticas al interior de los centros escolares, debido a que no se cuenta con parámetros, estrategias y prácticas que puedan generalizarse. Sin embargo, en algo en que lo que diferentes estudiosos e investigadores sobre el tema coinciden, es que con el enfoque de EI se pretende mejorar la calidad educativa y, especialmente, favorecer la participación en el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes que, por motivos de cultura, lengua, género, nacionalidad, capacidades y condición social, habían estado al margen del ejercicio de este derecho.

Por otro lado, pese a que el objetivo de universalizar el acceso a la educación ha sido motivo de convenciones, tratados y cambios a las leyes constitucionales de los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas, la desigualdad en el acceso a la educación es evidente, especialmente en los países latinoamericanos, caracterizados por el empobrecimiento, la expropiación de los recursos naturales y su

cultura desde los tiempos de la colonia y cuyos males se han agudizado como consecuencia de los procesos neoliberales.

Con base en lo anterior, resulta ser todo un reto aplicar el enfoque de EI en dichos procesos, aunque, por otro lado, se vislumbra como una oportunidad para crear las condiciones necesarias para subvertir la lógica impuesta desde enfoques que favorecen la participación de solo algunos grupos en el derecho a la educación. Y es aquí donde resulta pertinente que el enfoque de EI, desde una perspectiva de los DDHH sea incorporado en las prácticas y la cultura al interior de los centros educativos, siendo un enfoque que visibiliza y parte de la realidad de los pueblos latinoamericanos, vistos desde su historia como pueblos vencidos.



Paisajes con flores

Acrílico
Mario Sáez

Para ello, importante recuperar y poner en práctica aquellas pedagogías que sean más cercanas a las experiencias vividas en el día a día de los docentes en su labor educativa, para lo que se propone buscar y fundamentar los proyectos educativos en los trabajos realizados por autores latinoamericanos.

REFERENCIAS

1. Ainscow, M. (2016). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narce.
2. Argüello Parra, A. (2012). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Revista Perfiles Educativos*, (138), 148-166.
3. Argüello, A. (2011). Alteridad en la educación en derechos humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen. *Revista Estudios pedagógicos*, (1), 25 -34.
4. Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
5. Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
6. Marchesí, Á; Palacios J. Coll, C. (comp.) 2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Sevilla: Alianza.
7. Nosei, C. C. (2017). Carlos Skliar. Pedagogía de las diferencias. Noveduc: Perfiles. 2017, 214 páginas. *Revista Praxis*, (21), 65-67.

8. ONGD Salesiana. (s.f.). *La educación como derecho humano fundamental. Progresos y reveses*. Recuperado de <https://www.jovenesydesarrollo.org/recursos-educativos/educaci%C3%B3n-como-derecho-humanofundamental>.
9. Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-30.
10. Sierra Lambraño, L. H. (s.f.). *Paulo Freire y la pedagogía crítica*. Recuperado de http://www.web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO6/G6CAUCASIA_LUIS_SIERRA_INFORME_ANALISIS.pdf.
11. Silva, A. (1976). Paulo Freire: Una educación para la liberación. *Revista de educación*, (242), 87-96.
12. Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, ni la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, (41), 11-22.
13. UNESCO. 2008. *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"*. Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.