

Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega
Ada Cora Freytes Frey
(comps.)



Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega
Ada Cora Freytes Frey
(comps.)



Secretaría de Políticas
Universitarias



Ministerio de Educación
Argentina

Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires / Ada Cora Freytes Frey... [et al.]; compilación de Ada Cora Freytes Frey; Adriana Arroyo Ortega . - 1a ed . - Avellaneda : Undav Ediciones; Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2022.
Libro digital, PDF - (Inclusión educativa; 2)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-8994-02-4

1. Educación. 2. Inclusión. 3. Ciudadanía. I. Freytes Frey, Ada Cora, comp.
II. Arroyo Ortega, Adriana , comp.
CDD 371.9046

Directora de Colección: Ada Cora Freytes
Diseño de Colección: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)
Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)
Formación de interiores: Hernán Díaz

© 2022, UNDAV Ediciones.
Paso de la Patria 1921, Piñeiro - Avellaneda
(54 11) 5436-7550
ediciones.undav.edu.ar

© 2022, Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano (CINDE).
Calle 77 Sur # 43A - 27 | Sabaneta, Antioquia - Colombia
+57 604-5906255
cinde.org.co

ISBN 978-987-8994-02-4

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.



Todo el contenido de este libro se distribuye bajo una licencia Creative Commons
Atribución – No Comercial – Sin obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido puede ser copiado, distribuido, exhibido y ejecutado bajo la condi-
ción de reconocer autoría, no utilizar el libro o sus partes con fines comerciales, y
no alterar, transformar o crear sobre esta obra.

Índice

- 6 **Agradecimientos**
- 8 **Introducción**
Adriana Arroyo Ortega
- 18 **Perspectivas y procesos en torno a la construcción de paz
como alternativa de ciudadanía y emancipación**
Adriana Arroyo Ortega, Ada Cora Freytes Frey y Yolanda Pino Rúa
- 45 **La inclusión en escena: concepciones, experiencias,
políticas y “otros(as)”**
Andrea Pérez, Nicolás Londoño e Ignacio Garaño
- 80 **Recorridos y debates en la construcción de paz, ciudadanía
e inclusión: breve estado de la cuestión**
Ignacio Garaño y Nicolás Londoño
- 132 **Hilvanando prácticas: experiencias pedagógicas de
Argentina y Colombia en torno a la inclusión, la ciudadanía
y la paz**
Yolanda Pino Rúa, Andrea Pérez y Mario Fabrizzi
- 174 **Notas metodológicas desde el proceso de investigación
entre Buenos Aires y Medellín**
Adriana Arroyo Ortega, Yolanda Pino Rúa y Ada Cora Freytes Frey

- 197 **Un nuevo tiempo, el encuentro de una nueva escuela**
Pablo Benítez, Lorena Coronel, Ignacio Garaño y Tatiana Zlatar
- 236 **Alta en el cielo, con los pies en la tierra: narrativas desde la Escuela Media de la Villa 21-24**
Virginia Saavedra, Jordana Secondi, Andrea Pérez y Ada Cora Freytes Frey
- 287 **Intersecciones acerca de la construcción de paz, la inclusión y la ciudadanía en una institución privada del municipio de Medellín**
Adriana Arroyo Ortega y Yolanda Pino Rúa
- 322 **Perspectivas de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía desde una institución pública del municipio de Medellín**
Nicolás Londoño y Adriana Arroyo Ortega
- 353 **Reflexiones finales: perspectivas polifónicas en torno a la inclusión, la construcción de paces y la ciudadanía**
Adriana Arroyo Ortega y Ada Cora Freytes Frey
- 379 **Sobre los/as autores/as**

La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y “otros(as)”

Andrea Pérez, Nicolás Londoño e Ignacio Garaño

La inclusión como protagonista

Como se ha advertido, el concepto de inclusión es uno de los referentes centrales en el marco de esta obra. Es por esto que le brindaremos una relevancia singular en este capítulo como modo de anticipar algunas discusiones que lo trascienden y que, esperamos, sirvan para contextualizar lo trabajado en el libro en su conjunto.

En los últimos años, en particular desde la década de los noventa, el derecho a una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos y todas se ha vuelto un tema de agenda que ha generado en Latinoamérica diversas discusiones protagonizadas por actores centrales de los sistemas educativos, impactando de alguna u otra manera en las políticas públicas tanto de Colombia como de Argentina a través de conceptos clave, como es el caso de la *inclusión*. A su vez, ello ha sido acompañado por una serie de construcciones y debates en torno a esta como categoría teórica. La inclusión en la escuela —como institución del Estado— se constituyó, pues, en un aspecto clave. Sin embargo, las medidas son insuficientes para resolver décadas de desigualdades e injustas.

ticias sociales y educativas. El propósito del presente escrito es tratar de conocer, primero, algunas concepciones sobre el término *inclusión* en relación con otros que encontramos asociados o en tensión con dicho concepto; segundo, reflexionar críticamente en torno a las tensiones naturalizadas en las relaciones entre el currículo oficial (como parte crucial de las políticas educativas) y las múltiples dinámicas y reivindicaciones culturales que entran en juego a nivel territorial; finalmente, compartir algunas conclusiones que, lejos de cerrar el debate, proponen seguir reflexionando colectivamente acerca de las problemáticas y estrategias que conforman la compleja trama en la que estudiantes, familias, referentes institucionales y organizaciones comunitarias vivencian el derecho a la educación.

En este sentido, se ha instalado en los últimos años —tanto en Colombia como en Argentina— la cuestión de la *inclusión* como desafío y como proceso asumido desde las políticas públicas. El término *inclusión* ha adquirido especial significación en los últimos años, en particular desde la década de los noventa, aunque no se entiende de manera unívoca, mucho menos en el campo de la educación. La inclusión supone enormes discusiones, en distintos planos, en términos epistemológicos, filosóficos, éticos, políticos y prácticos. Por ello, si la intención es hablar de “inclusión escolar” en el sentido de que es un derecho inherente a todos los seres humanos (a cualquiera, sin distinción alguna), el cual, además, supone necesariamente la participación activa de parte de las y los distintos participantes involucrados, como también la problematización de los procesos de exclusión incluyente (Gentili, 2011), no cabe la separación de los dos términos, sino, por el contrario, hacer de ellos dos uno solo: la escuela no puede ser un espacio “común” si solo es conceptualizado para algunas personas o para una mayoría.

Más específicamente, el trabajo trata, en primer lugar, de poner sobre la mesa algunas de las tantas acepciones que se le han

dado al concepto, considerando las implicancias y los procesos que están ligados a este. Por otro lado, aborda sintéticamente las vinculaciones, diferencias y similitudes que puede haber entre la inclusión y un término de similar referencia como es la integración, dado que en la mayoría de los casos se aluden como si se tratara de un mismo concepto. Se reflexiona sobre los inicios y contextos de la noción de integración y los puntos de encuentro entre ambos, de tal modo que sus definiciones sean de utilidad para ponerlos en acción.

Seguidamente, el escrito aborda la inclusión en la escuela acompañada del concepto de currículo, a partir de lo que Torres (1993) llama *las culturas negadas y silenciadas en el currículo* en tanto influencias para la segregación no solo en la escuela, sino también en otros ámbitos sociales y culturales, lo que limita el encuentro entre diferentes sectores y colectivos, dando lugar a circuitos educativos diferenciados. Ante esta situación, que afianza sistemas escolares desiguales, poco o nada “inclusivos” y para nada atentos a todo lo que no vaya en línea con ciertos estándares, no es de extrañar que se presenten grandes tensiones. En este sentido, considerar tanto las distintas reivindicaciones socioculturales como también la dimensión de la *desigualdad educativa* (Llomovatte y Kaplan, 2012) en nuestros países es central para pensar en los procesos de inclusión/exclusión escolar.

A su vez, en el presente trabajo se señalan algunos de los esfuerzos que tratan de encontrar un equilibrio en la balanza en torno a la inclusión en la escuela. Algunos de estos, aunque no han sido suficientes para disminuir las desigualdades, tratan de trascender el mero cambio técnico u organizacional para crear un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la sociedad el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela. Así, se deben tener en cuenta tanto las características locales y territoriales —en el marco de planteos universales que, por supuesto, también importan— como las trayectorias singu-

lares que atraviesan estudiantes, docentes y demás referentes institucionales desde una perspectiva situacional. Además, se concluye que la inclusión escolar debe jugar a ser como una especie de trama en la que se pongan en juego todas las posibilidades de la escuela para dar bienvenida, espacios y momentos a las diferencias. En ello se considera un factor ineludible el cambio de actitudes de las personas involucradas en los procesos educativos para fortalecer las redes de apoyo que puedan conducir hacia espacios de inclusión en la escuela y en la sociedad en general, en el marco de necesarias transformaciones de las desigualdades respecto a las condiciones en las que se desarrollan los procesos pedagógicos en distintos países de Latinoamérica —particularmente, haremos algunas menciones a Colombia y Argentina—.

Entre perspectivas teóricas y experiencias educativas

El término *inclusión* se ha convertido en una palabra común usada en diferentes ámbitos de la vida humana. Con la creciente ampliación de los procesos de globalización, pareciera que todo debe estar “incluido”. Encontramos el concepto de inclusión en diferentes campos, como el legislativo, la salud, las relaciones internacionales, las comunicaciones y la educación, tanto en la cotidianeidad escolar como en los documentos oficiales.

Según las primeras referencias teóricas que formularon ideas en torno al concepto de inclusión educativa, este implica “transformar la cultura, las políticas y las prácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado” (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Echeita, 2006). La Unesco (2009) considera que los procesos de inclusión funcionan como una estrategia clave para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria en tanto todos gocemos de derechos básicos y fundamentales (Unesco, 2009). Ahora bien, esta idea nos plantea problemas

sin duda difíciles de eludir desde nuestras realidades latinoamericanas, signadas por escenarios de exclusión, desempleo estructural, violencia institucional, falta de acceso a la tierra y al hábitat, a la salud y a la educación, por nombrar algunos derechos sociales vulnerados a amplios sectores de nuestras poblaciones.

Autores como Marcelo Krichesky (2009) señalan que durante varios años la inclusión se llegó a transformar en un discurso hegemónico, lo que hace necesario “deconstruir el sentido y los significados del término”, el cual tiene, por supuesto, origen en distintas pujas y luchas que expresaron “la necesidad de garantizar una mayor igualdad educativa en nuestro sistema y en los países de la región” (Krichesky, 2009: 127).

Como Echeita (2006: 44) apunta, “la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, dando a entender que existe una amplia gama de concepciones al respecto en donde cada una pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante”. También se apunta que el denominador común en la inclusión es la reducción de postulados y prácticas excluyentes en la sociedad. Si la intención es revisar, cuestionar, problematizar y comprender profundamente cuáles son las causas por las cuales se perpetúa la expansión de injusticia educativa, “probablemente debamos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades” (Dussel, 2000: 1).

Blanca Trujillo Reyes (2015: 47) plantea que

[...] la inclusión educativa se ha equiparado con dar acceso a la escolarización, el mismo que ha estado plagado de dificultades que tienen que ver, por un lado, con el carácter excluyente de la escuela y, por otro, con una histórica deuda de justicia social en nuestras sociedades latinoamericanas.

La autora sostiene que “incluir fue la promesa de la escuela moderna; no obstante, la dificultad para hacerlo en condiciones de igualdad ha constituido desde siempre uno de los aspectos más apremiantes” (2015: 49). Nos preguntamos: ¿hasta cuándo seguiremos sosteniendo los elevados costos de esta ‘inclusión modélica’ que excluye a quien no se adapta?

Por ello, la inclusión se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto en tanto su permanente “presencia” no necesariamente supone la disolución de tradiciones excluyentes. Reflexionando acerca de dichas tradiciones, y poniendo foco en los países de América Latina, Gentili (2011) hace referencia a la ya mencionada exclusión incluyente que nos permite advertir, precisamente, aquellos mecanismos que parecen no cambiar más que superficialmente a través de los años, dando cuenta de una importante necesidad:

Pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión —asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva—, dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo las más visibles (Gentili, 2011: 78-79).

Por su parte, Ocampo (2017) orienta su reflexión a observar la lucha por la inclusión de la siguiente manera: mientras que atraviesa un crecimiento relevante en distintos campos del conocimiento, parece hacerlo de manera despolitizada y acrítica, operando, de este modo, en función de modelos tradicionales con matices políticamente correctos con tintes de actualización. Se advierte que lo anterior supone “la ‘inclusión a lo mismo’, es decir, se in-

cluye a las mismas estructuras sociales y de escolarización que arrastran a determinados colectivos de personas a las fronteras del derecho en la educación” (Ocampo, 2017: 16).

Este proceso del que da cuenta Ocampo se vincula a la persistencia de desigualdades que atraviesan a los procesos de inclusión. En este sentido, Dussel (2008: 2) señala que existen “desigualdades dinámicas —y no solamente estructurales— que marcan fuertemente las trayectorias de las personas; hacen a una capacidad de intervenir en esas dinámicas o ayudar a que actúen en otras direcciones”. Dichas desigualdades se plasman en relaciones que perduran en el tiempo, persisten, se afianzan y se reproducen, entrando en juego “variables culturales, políticas, de género, organizativas, comunicacionales, que tienen que ver con la manera en que la sociedad se organiza” (2008: 2).

No obstante, la idea de pensar estas cuestiones en clave relacional nos remite a tomar en cuenta la posibilidad de un margen de agencia o acción por parte de los sujetos sociales para poder desandar estos procesos de desigualdad; en esa línea, es posible pensar en acciones y políticas contrahegemónicas que construyan otros destinos.

Es posible, entonces, entender la inclusión no de manera aislada sino poniendo en valor la importancia de desnaturalizar ciertas connotaciones armónicas o celebratorias de las prácticas de inclusión, y dando cuenta de que los fenómenos de inclusión y exclusión operan recíprocamente. Graciela Krichesky (2015: 133) sostiene que “las prácticas educativas escolares [...] no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar”. Las prácticas inclusivas se asocian, pues, tanto con la construcción de horizontes de igualdad y justicia social en la educación, como con intentos de transformar los procesos de marginación, exclusión social, discriminación, racismo, desigualdades estructurales y violencia que, sin dudas, atraviesan estas prácticas.

Abordamos también la inclusión bajo la mirada de Brener y Galli (2016), en la que estas dinámicas de construcción social y cotidiana son atravesadas por un proceso de deconstrucción con un fin específico, constituyendo uno de los desafíos que debe asumir la escuela. Los autores destacan que esta última, con miras a una gran ruptura necesaria, debe

[...] divorciarse de aquellos mandatos excluyentes, que tome distancia de la reproducción de las desigualdades, de la permanencia y la mismidad como equivalencia de lo común, arriesgándose a los cambios que resguardan el derecho sobre el privilegio, la justicia curricular antes que una relación aristocrática con los saberes y no confunda la diversidad con la desigualdad. Una escuela que se le anime a la incomodidad de hacerle lugar a la necesaria interrupción de lo incierto y novedoso que traen los más nuevos (2016: 13).

Todo esto supone, necesariamente, un Estado que opere como garante de las condiciones para que cada institución educativa reciba al estudiantado asumiendo el compromiso con los recursos necesarios, con responsabilidad ética y profesional, “y no de cualquier modo” (Brener y Galli, 2016: 14).

Ahora bien, allí entra en juego una dimensión que consideramos sustancial para la efectivización de estos planteamientos: la de la *participación*. Esta puede pensarse en distintas escalas o niveles: la política pública, las instituciones educativas, las organizaciones comunitarias, las aulas, los espacios públicos, etc.: “hablar de inclusión social supone sostener un concepto de ciudadanía que incorpora, ante todo y como su nota esencial, la participación activa y protagónica de los sujetos en las diversas esferas constitutivas de la vida social” (Rigal, 2015: 175-176).

Es preciso, pues, recuperar las voces, pensar y promover formas de participación, cambios de formatos (Trujillo, 2015), (re)pensar

las prácticas y las decisiones político-institucionales para incorporar la participación activa de quienes forman parte de las comunidades educativas.

La inclusión y la integración en la escuela

A pesar de todos los planteamientos ya presentados, que suponen cambios de relevancia, se debe señalar que la mayor parte de la sociedad aún relaciona la inclusión solo con la educación especial o con la discapacidad en tanto es desde ese campo que ha sido abordada en sus orígenes:

Al considerarlo así, se partía del modelo médico con una visión patológica de la diferencia, principalmente de los aspectos cognitivos, y por lo tanto las personas con necesidades educativas especiales eran vistas como deficientes cuya dificultad era intrínseca, es decir, se tenía una concepción estática respecto a la naturaleza de las diferencias individuales lo que ocasionó que fueran segregados en escuelas especiales (Echeita, 2006: 43).

Esta concepción sigue prevaleciendo en algunos espacios, y en función de ella se han realizado acciones para tratar de que se abra el panorama conceptual y sea comprendido por la sociedad en su conjunto.

Para remontarnos a los que podrían ser los orígenes de la inclusión en la escuela, cabe mencionar dos procesos de gran relevancia, como han sido tanto el referente al Informe Warnock, en Inglaterra, como el movimiento de integración escolar y la Regular Education Initiative (REI) en Estados Unidos. Entre otras cosas, en ellos se criticaba la ineficiencia de la educación especial y “había una disputa enorme porque todos los alumnos sin excepción

estuvieran escolarizados en las mismas escuelas, recibiendo de esta manera una educación eficaz” (Torres, 2010: 66).

Así, la inclusión, al igual que la integración de los alumnos, suponía avances, tanto en la concepción de las personas como en la filosofía que sustentaba esos procesos. Al igual que en el caso de la inclusión, las definiciones del concepto de integración han variado a lo largo del tiempo. Según menciona Arnaiz (2003), una de las más emblemáticas es la propuesta por Birch (1974: 60), quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”.

Las diferentes definiciones (Ainscow, 2005; Barton, 1998; Corbett, 1999; D’Alessio, 2011; Fierro, 1985; Fostes, 1994; Nirje, 1980; Rodríguez, 1986) destacan aspectos sociales, políticos y educativos y su denominador común es la consideración de la integración como un proceso dinámico y complejo mediante el que se consigue reunir a todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales en un contexto educativo común. Es innegable que la integración ha sido conceptualizada de diferentes maneras y ha estado unida a ideologías y políticas propias de cada país, mismas que han sido utilizadas en muchos casos como trampolín político, pero sin tomar en cuenta verdaderamente a las personas como individuos capaces de aprender. En tales circunstancias se promueve la inserción de éstos en escuelas regulares sin que exista ningún tipo de apoyo adicional y con el único fin de alcanzar las “cuotas comprometidas” en algún decreto o acuerdo nacional o internacional (Plancarte, 2017: 217).

En este modelo, dirigido a complementar o apoyar la enseñanza de estudiantes con “necesidades educativas especiales” (la denominación más utilizada cuando se inició el trabajo con el concepto

integración), las y los docentes están acompañados de otros especialistas. En la mayoría de los casos deben salir del aula regular para acudir a aulas de apoyo, de tal manera que los enfoques y las respuestas no se alejan demasiado de abordajes compensatorios o correctivos. Dice Corbett (1999: 381) que tales prácticas han creado “entornos de desintegración y exclusión, puesto que evidencian la idea de inferioridad”.

Analizando dichos factores de discriminación y segregación, puede decirse que, bajo este esquema, son las personas las que tienen que integrarse y, por lo tanto, la responsabilidad de todo lo que suceda recae en ellas; de esta manera se deslinda a la institución de los “logros” o “fracasos”. Con ello se afirma, una vez más, que siempre se trata de que esos grupos tengan que ir en busca de los recursos, pero se desestima que son las instituciones las que deben transformarse y considerar las singularidades de todo el estudiantado; son las condiciones pedagógicas las que deben reformularse priorizando siempre la responsabilidad y la ética por sobre cualquier criterio economicista.

En el marco esbozado, podemos concluir entonces con la idea de que en la actualidad existe cierto consenso que alude a que “integración” se refiere a una participación sumamente acotada de ciertos grupos de estudiantes en espacios regulares del sistema educativo tradicional, mientras que la “inclusión” se propone interpelar a las prácticas y las lógicas institucionales —y no al estudiantado— en tanto cualquier estudiante debe formar parte de los espacios regulares de enseñanza formal. Así mismo, diferentes autores como Esteban-Guitart y Llopart (2016) comparten la idea sobre la necesidad de que se realice un cambio en la comprensión de las relaciones entre los conceptos de inclusión e integración, no solo en los entornos escolares sino en todo el alcance de la sociedad, que permita fortalecer vínculos interescolares, con lo cual se estrechan los lazos de la escuela con la comunidad. Para lograrlo, apuntan, entre otras cosas, que

[...] la cultura es uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas (2016: 152).

Lo anterior iría en línea con un abordaje vinculado a la accesibilidad, en el sentido de idear y diseñar nuestras prácticas como ‘accesibles’ desde el principio, es decir, sin considerar *a priori* una caracterización del ‘estudiante medio’ sino todo lo contrario: prestando atención a que las diferencias son la única constante en nuestras prácticas. Más allá de lo que podamos preparar a partir de recursos, estudios y experiencias previas, no hay nada más pertinente que las expresiones de las personas con las que trabajamos al momento de iniciar un vínculo pedagógico. Esto no se logra si no es con trabajo colaborativo y con reflexión colectiva, en tanto supone la eliminación de barreras comunicacionales, físicas y, fundamentalmente, actitudinales ancladas profundamente a la cultura institucional de nuestros sistemas educativos, que también suele asociar el concepto de accesibilidad de manera exclusiva con las “personas con discapacidad”, cuando, en rigor, es un derecho de la ciudadanía en su conjunto.

La inclusión y el currículo: otro asunto para pensar la escuela

Hasta ahora se han señalado algunas de las dificultades a las que se enfrenta la inclusión en la escuela y en la sociedad. Como este trabajo no pretende abordar de lleno las vicisitudes a una escala global, seguiremos marcando las que hacen alusión a aspectos vinculados a la práctica educativa. De este modo, pues, es pertinente señalar otra de las situaciones adversas que atraviesa la “inclusión escolar”. Hablamos del plano del currículo, cuyo cam-

po de estudios, a través de las décadas, ha visto complejizado su objeto para ser abordado desde múltiples miradas (ha pasado de ser considerado en tanto plan o programa, para llegar a incluir absolutamente todo lo que ocurre en la escuela, pasando, por supuesto, por una gama de situaciones posibles según las distintas perspectivas teóricas que fueron surgiendo con el tiempo). Uno de los aspectos más destacados por las perspectivas críticas y poscríticas de la educación (Da Silva, 2001) ha sido, precisamente, el hecho de que la tradición curricular ha desestimado, históricamente, las necesidades y reivindicaciones de los sectores, grupos o culturas marginadas desde el punto de vista curricular, estableciendo como prioridad aquellos conocimientos y modos de aproximación funcionales a determinado *statu quo* claramente signado por modelos impuestos por las elites.

Esta marginación reproduce sistemas en los cuales no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de ciertos grupos, sino que también se genera un silenciamiento de sus voces a raíz del estado de animadversión presente, siendo dicho contexto —en apariencia ‘neutral’— algo que apenas se considera importante dentro de las instituciones escolares.

Para sumar a estos planteamientos, Novaro (2006) advierte que dentro de los discursos acerca de la escuela —y también más allá de ella, por supuesto— se encuentran distintas formas de concebir la cultura, las cuales, a lo largo de décadas de debates y estudios, han sido sucesivamente cuestionadas, al menos en sus versiones más categóricas. Según la autora, se encuentran desde posiciones muy generalistas —que suponen que “cultura es todo lo que los hombres hacen”—, hasta otras mucho más acotadas, referidas a la “dimensión simbólica de la vida humana”; también habla de concepciones que piensan la cultura como algo autónomo y determinante, y otras que la suponen el reflejo de lo que la humanidad hace para la producción y reproducción de las condiciones de existencia. Dentro del abanico de conceptualizaciones en torno

a la cultura en vinculación con los procesos educativos, la mencionada autora explicita un modo que consideramos interesante a los fines de nuestras reflexiones en torno a lo curricular. Para Novaro (2006), la cultura puede entenderse, aunque sea de modo provisorio, en tanto categoría teórica referida a los procesos de producción simbólica que caracterizan con cierta continuidad las maneras en que los distintos grupos sociales actúan y construyen representaciones:

Como cualquier término que alude a procesos, los referentes empíricos involucrados deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático. En todo caso, no debe olvidarse que los bordes y demarcaciones entre los agrupamientos identificados con supuestas formas culturales más o menos compartidas nunca son fácilmente delimitables, en particular en contextos marcados por el constante movimiento y entrecruzamiento de la población (2016: 51).

Claramente, y en función de todo lo anterior, la escuela ya no debe seguir siendo considerada la institución encargada de la ‘transmisión cultural’, como se la impulsó históricamente. En este sentido, Jurjo Torres (1993) señala que cuando se hace un análisis detallado sobre los contenidos que predominan en las instituciones escolares, lo que llama la atención es la apabullante presencia de pautas culturales hegemónicas: “Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbra a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción” (1993: 61).

En nuestras sociedades conviven, de diferentes modos, muy distintos colectivos, cada uno con sus pautas culturales, que manifiestan tanto continuidades como discontinuidades que, por supuesto, entran en juego de modo asimétrico en las relaciones

cotidianas de la escuela, como también en los distintos estamentos que forman parte del proceso de pedagogización del saber, el cual, al decir de Gvirtz y Palamidessi (1998: 36), refiere a “un proceso de selección y traducción (‘transposición didáctica’ o ‘recontextualización’) de los textos culturales [...] una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político-cultural: el mensaje pedagógico o contenido”. Lo anterior implica, entre otras cosas, que se trata de un recorte de ciertas realidades, en el que tanto las relaciones de poder como la dimensión política de la educación adquieren protagonismo: nada de lo que se aborda en la escuela escapa a esa dimensión política y a decisiones enraizadas, como cualquier otra, en aspectos ideológicos. En la misma línea, la selección supone la decisión de dejar de lado una serie de presupuestos, conocimientos, ideas, etc. que, por distintas razones, no forman parte del currículo oficial.

Así, por medio de las prácticas que se generan dentro de las instituciones escolares (o bien, dentro de los escenarios de divulgación de sistemas simbólicos) entre los sujetos que las habitan, se descubren nuevas formas de pensamiento, de actuar, de valores, de creencias, de hablar, en concreto, de cultura. Por tanto, se advierten niveles macro y micropolíticos en el desarrollo de este proceso de concreción de la definición curricular. De este modo, se adquiere un grado de conciencia de su existencia y de su diferencia, aunque no se comparta la visión del mundo. Todo ello lo advierte Torres (1993: 64) así:

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad, poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, cos-

tumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan, son distintas de las de otras personas y grupos humanos.

De otro lado, si bien desde la escuela y desde el sistema educativo en general no se promueve la creencia de que unos grupos humanos son superiores a otros como forma de constatación de las diferencias, sí se puede hallar —en varios escenarios— la materialización de este tipo de supuestos. Primero, se hace en un lenguaje aparentemente científico y neutro, que busca impedir que determinados grupos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan concepciones inferiorizantes (Torres, 1993). Segundo, los contenidos seleccionados, los materiales curriculares y las dinámicas en el interior de las aulas muy pronto aparecen y vislumbran las conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece. Se advierten claramente distintos modos en los que el racismo toma forma de maneras más o menos consciente, más o menos visible:

Así, por ejemplo, se pueden detectar manifestaciones de racismo en los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Literatura, etc., especialmente mediante los silencios que se producen en relación a los derechos y características de comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder. Las comunidades gitanas, numerosas naciones de África, Asia y Oceanía, la mayoría de las etnias sudamericanas y centroamericanas, etc., no existen a ojos de los lectores de esta clase de materiales curriculares (Torres, 1993: 64).

En este sentido, la preponderancia de estos accionares de silenciamiento que recurren a estrategias como las que fueron señaladas contribuye a generar mentalidades etnocéntricas, constituyéndose en formas de reforzar estereotipos y prejuicios sobre determinados sectores que se “globalizan”. Esto de una u otra forma

genera imposiciones que resquebrajan la convivencia propiciando actitudes y comportamientos de hostilidad, aspecto que presupone desde ya un problema de inclusión aún no problematizado por la institución escolar de manera suficiente.

En sintonía con estos planteos, autoras como Neufeld et ál. (2015) dan cuenta de la existencia de prácticas etnocéntricas y discriminatorias naturalizadas en las escuelas dirigidas hacia migrantes. Referentes como Braslavsky (1985), Lus (1995) y Baquero (2000; 2001), entre otros, han estudiado, en esta línea, la cuestionable ‘homologación’ entre la pertenencia a un determinado sector social y las teorías de la deficiencia cultural que naturalizan la asociación entre pobreza y diagnósticos como ‘[DE32] retardo mental leve’, ampliamente asociado al fracaso escolar masivo. En palabras de Sinisi (1999: 227), “es necesario reflexionar en este punto sobre la influencia del ‘psicologicismo’ en la escuela y sus posibles consecuencias al convalidar desde el lugar de la ‘ciencia’ las representaciones que los docentes se formulan sobre la *diferencia/deficiencia/discapacidad*”.

Es importante señalar también que dichas actitudes y comportamientos de hostilidad estructuran la percepción del mundo que nos rodea y se instauran como estructuras de acción generalizadas sobre nuestra experiencia. Estas experiencias quedan guardadas en la reserva de conocimientos disponibles bajo una lógica biográfica, junto con las experiencias anteriores o los saberes que nos han sido transmitidos y que, finalmente, toman la forma de biografía de experiencia[DE33] : “El saber acumulado de la experiencia, constituye así, para cada individuo, su saber biográfico, o biografía de la experiencia” (Delory-Momberger, 2017: 697). Es decir, tales ausencias de inclusión en la escuela mantienen o consolidan estructuras que pueden perdurar en el transcurso del tiempo.

Siguiendo a Diez (2004: 194-195), no cabe la posibilidad de establecer relaciones armónicas cuando, en términos estructurales, se

atravesan condiciones asimétricas que generan desigualdad: “En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas”.

En función de estos planteamientos, consideramos relevante incorporar la *interculturalidad* para pensar a la inclusión en relación con el currículo. Allí nos interesa poner el acento en la dimensión política de la interculturalidad, pensada desde la escuela como espacio de disputa de sentidos, escenario de posibilidades de prácticas contrahegemónicas, pero también de conflictos, contradicciones y miradas contrapuestas entre sus actores. Docentes, directivos y estudiantes, en tanto sujetos sociales, la dinamizan y la ponen en cuestión cotidianamente, y esos procesos tienen lugar también en el plano del currículo.

Ahora bien, ¿por qué adquiere relevancia la cuestión de la interculturalidad en relación con el currículo en las escuelas latinoamericanas? Novaro (2006) brinda algunos elementos que consideramos potentes para pensar en esta pregunta al sostener que

[...] la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados otros (denominación que también debería problematizarse), como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como ‘[DE34] comunes’, en acciones de reflexión sobre la forma en que esos otros fueron construidos (2006: 56).

En esta visión la misma escuela tiene parte en la construcción de esas reflexiones críticas acerca de lo común; hallamos en este punto de la discusión una posibilidad para abordar aquellas actividades cotidianas cuyo eje formativo se acerca al nacionalismo escolar y esa valoración acrítica de la cultura occidental, sin tener en cuenta sus implicaciones sobre lo inclusivo y lo excluyente. A esto agrega la autora la importancia de construir “una política

hacia los considerados ‘otros’ y una política hacia nosotros mismos. Seguramente como consecuencia de ello advertiremos que las fronteras y límites entre unos y otros no son tales, o al menos, son permanentemente transitadas, cruzadas y alteradas” (Novaro, 2006: 56).

En esta línea, Catherine Walsh (2009) trae algunas ideas que creemos sustanciales para nuestro trabajo: “no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (2009: 49). La autora hace referencia a esto como un reconocimiento por la diferencia y su proceso de construcción dentro de esa matriz colonial, en la que el poder es racializado y jerarquizado. Frente a esto Walsh (2009) realiza una descripción crítica refiriéndose a:

Los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (2009: 4).

Estos puntos de vista nos permiten ahondar en la dimensión político-cultural del currículo en relación con la inclusión; nos muestran que desde la dimensión curricular es posible pensar qué saberes estamos reconociendo como válidos y, a la vez, qué sujetos ingresan a la escuela, no solamente en relación con el acceso, con “ser incluidos” de manera pasiva en un proceso homogeneizador en términos culturales, identitarios y epistemológicos, sino también con la configuración del currículo. Venimos tratando de cuestionar las visiones cristalizadoras y estáticas de los procesos

educativos, y la dimensión curricular —entendida, claro está, en sentido amplio— no escapa a ello, sino que más bien forma parte de los mismos entramados.

Según una perspectiva atenta a la justicia y a la dimensión ética en los procesos educativos, resulta oportuno reflexionar respecto de las históricas tensiones entre la centralización y la descentralización del currículum. Considerando que dichas tensiones se vinculan con el postulado de garantizar ‘la atención y el respeto a la diversidad y a las políticas de inclusión educativa’ en el juego entre lo universal y lo particular, ¿qué pasaría si en vez de tratar de adecuarnos a los vaivenes de los documentos oficiales y sus adecuaciones terminológicas y curriculares, cada una y cada uno de los que formamos parte del sistema educativo empezáramos a prestar atención y disposición a la singularidad de cada situación? En definitiva, nos preguntamos: ¿qué es un currículum, además de un camino, un recorrido? Si sabemos que este no solo selecciona y organiza contenidos, sino que también dichos contenidos no revisten ‘neutralidad’, ni son naturales, ni elegidos al azar, y si, finalmente, es claro que el currículum refiere a algo que trasciende al mero plan de estudios en tanto convoca a pensar en todo lo que, en definitiva, forma parte de la trama escolar que construye subjetividad día a día, es clara la necesidad de continuar problematizando algunas cuestiones: ¿se están sosteniendo procesos de inclusión dando la bienvenida a todas, todos y cualquiera? ¿O se están produciendo en línea con dinámicas que, lejos de abrir oportunidad y novedad, resultan en la repetición de la tradición normalizadora, de ‘lo mismo’, que se obsesiona, al decir de Skliar (2005), por identificar “otredades” respecto a determinados modelos para inferiorizarlas, etiquetarlas, narrarlas, corregirlas, compensarlas? ¿En qué medida contribuimos, desde la reflexión acerca del currículum, a tales procesos? ¿qué estamos invisibilizando, legitimando y produciendo a través de dichos procesos? Al igual que cualquier discurso, “el currículum produce; el cu-

“currículum nos produce” (Da Silva, 1998), espacio de normatividad, ¿espacio de posibilidad?

Los esfuerzos por una escuela inclusiva

Muchos de los esfuerzos realizados con el objeto de poner la balanza en una escala adecuada en torno a la inclusión en la escuela no han sido suficientes para disminuir las desigualdades educativas.

Existen numerosos esfuerzos a nivel institucional y áulico que, a pesar de las barreras de los sistemas educativos, han logrado interesantes propuestas para enfrentar problemáticas como el ausentismo, el analfabetismo, el matoneo, el *bullying*, etc. ¿Pero acaso no es claro que surgen fuertes límites al pedirle solo esfuerzos a la escuela y a quienes allí se desempeñan? Es fundamental lograr que las “buenas prácticas” no dependan de las posibilidades y predisposiciones de las y los referentes institucionales, sino que se encuentren claramente sostenidas por las políticas públicas. Como expresa Neufeld (2012), las escuelas no pueden ser consideradas islas. Como todo proceso social, deben ser analizadas en relación y, de hecho, no han quedado al margen

de los procesos generadores de desigualdad que, en las últimas décadas, en un marco global de neoliberalismo conservador, apuntaron a modificar los conceptos de ciudadanía desarrollados anteriormente, y por tanto afectaron también a la centralidad de la escuela como formadora de ciudadanos (2012: 54).

También Ainscow (1999) alude a cómo se han hecho múltiples esfuerzos para que en la escuela se alcancen asuntos que pueden ser inaccesibles o difíciles de tener para ciertos individuos y que, por medio de estrategias como el trabajo en equipo, se han logra-

do. De este modo, el esfuerzo hecho ha sido valioso y ha significado alguna posibilidad de cambio. Según el autor, la inclusión permite

[...] utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad (Ainscow, 1999[DE40]: 25).

Además, continúa Ainscow (1999), la inclusión “sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases” (1999: 25). Es decir, los esfuerzos que se hacen para la inclusión deben apuntar a sistemas que responden a las necesidades de los grupos sociales, y no de personas tratando de ajustarse a sistemas (educativos para este caso) estandarizados, los cuales, como tales, son de naturaleza excluyente.

Los esfuerzos hechos por una escuela inclusiva han sido vistos como una de las formas para tener una educación de calidad que en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, eleva la actuación de los individuos quienes se ven promovidos con más calidad de vida, lo que estimula el desarrollo de actuaciones para eliminar barreras de aprendizaje. En línea con esto, Duk (2008), considera que la inclusión en la escuela “permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia”; además, ella supone el desarrollo institucional de la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de la comunidad.

Por todo lo anterior, para pensar acerca de los esfuerzos para construir escenarios de inclusión, volvemos a considerar la di-

mención de las políticas educativas. Nos interesa reflexionar, por un lado, en el rol de los Estados nacionales en el diseño e implementación de dichas políticas, y, por otro, en las limitaciones, las tensiones y los conflictos que aparecen al asumir la inclusión como proceso impulsado desde las políticas educativas.

Recuperando algunos planteamientos críticos acerca de la *inclusión*, autoras como Flavia Terigi (2010: 75) sostienen que “los problemas de inclusión educativa no se reducen a las situaciones en las que no se accede a la escuela; o en las que determinadas poblaciones acceden a ella, pero permanecen pocos años”.

En relación con niñas, niños y adolescentes en edad escolar, la autora sostiene que son múltiples las causas por las que se produce la inasistencia, la asistencia irregular o la ausencia de aprendizajes. Distintos estudios suelen mencionar “la situación socioeconómica de las familias, el escaso valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, y también las prácticas expulsoras de las instituciones educativas” (Terigi, 2010: 75).

Sin embargo, los procesos de vulneración que atraviesan a las y los estudiantes de las escuelas no se resuelven exclusivamente en el ámbito educativo. Los niños y adolescentes sufren problemáticas ligadas a la salud, la alimentación, la migración y los desplazamientos forzados a causa de violencia o por catástrofes naturales, explotación y trabajo infantil, abusos o trata de personas. En ese contexto complejo y en muchos casos dramático, las escuelas deben construir y fortalecer redes, trabajando de manera interinstitucional con otras áreas del Estado a escala local, regional o nacional y con organizaciones comunitarias. En nuestras propias experiencias, tanto en el marco de la investigación que da lugar a la presente publicación, como en trabajos previos, nos fuimos encontrando con iniciativas —programas, proyectos y acciones institucionales— que en estos últimos años se han venido construyendo en este sentido. El campo de la educación, lejos de ser

lineal, es profundamente dinámico, conflictivo y tensionado entre cierta herencia conservadora y modélica, y las experiencias que, de hecho, irrumpen a nivel territorial y situacional.

Ahora bien, creemos que la cuestión de las políticas educativas y los desafíos y esfuerzos que se plantean en las escuelas deben ser problematizados sin perder de vista la centralidad de concebir la educación como un *derecho*.

Autores como Rinesi (2016) marcan la diferencia entre la idea de “*privilegio*, que presupone una relación desigual entre las personas o los grupos y que naturaliza esa desigualdad” y la idea de *derecho*, que

[...] supone una relación igualitaria o la construye [...]: la refuerza si ya existe, la crea si no existía. En cualquier caso, pensarnos como sujetos de unos derechos que nos corresponden y que se nos deben nos lleva a pensar, y a construir, sociedades más igualitarias (2016: 24).

Para este autor, la educación como derecho supone la contundente presencia de un Estado activo, garante, defensor y promotor de los derechos de la ciudadanía.

Podemos dar cuenta, entonces, de esfuerzos a distintos niveles en relación con el sostenimiento de la inclusión en función del derecho a la educación, los cuales se construyen con marchas y contramarchas, tensiones, contradicciones y disputas en el terreno de lo político y de las relaciones que atraviesan de manera cotidiana a las escuelas.

En definitiva, los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes que asisten a las escuelas solo pueden materializarse en tanto se sobrepase la escala de la voluntad de iniciativas individuales o colectivas —por cierto, muy valiosas, pero siempre fragmentarias y dispersas—, es decir, en tanto exis-

tan políticas educativas que enmarquen, brinden sostén, construyan sentidos y fortalezcan dichos esfuerzos.

La superación de políticas fragmentarias y focalizadas, y la restitución en clave universal del derecho a la educación suponen interpelar al sistema educativo desde la transformación de las prácticas escolares y, por tanto, interpelarnos a todas y todos. Experiencias que abrieron otras maneras de hacer escuela muestran que es posible, basadas en el cuestionamiento a la homogeneización, a la rigidez curricular y a la invisibilización de quienes están en la escuela.

Desafíos y posibles resignificaciones

A lo largo del escrito fuimos compartiendo diferentes aportes en torno a la inclusión en relación con otros conceptos, con las políticas, con las prácticas, y con la dimensión curricular y experiencial de la educación.

A modo de cierre queremos aportar las siguientes reflexiones. La primera es que podemos afirmar que, para que la inclusión tenga lugar en la escuela, es necesario desarrollar sistemas y escenarios que tengan en cuenta el valor de las diferencias humanas y no naturalicen las desigualdades generadas por nuestras sociedades; que habiliten y hospeden la irrupción de lo incierto —antes que la celebración de los estándares— manteniendo un total compromiso con el acervo cultural y social de cada sujeto, sector, colectivo, y, muy especialmente, con las singularidades que entran en juego *en* las relaciones. Si la educación tradicional se basó en una concepción binaria al pensar lo que no se correspondía con el modelo de ser y estar en el mundo occidental, y si esa concepción binaria dejó fuera —de los espacios teóricamente “comunes”— a tantos sectores con fundamentos racistas, elitistas, cientificistas, capacitistas, etc., el camino para que cualquier

estudiante sienta la bienvenida en las instituciones educativas no puede ser perpetuar el “como si” del derecho a la educación. Es necesario verificarlo poniendo los cuerpos en juego, pero no solo los de “aquellos otros” con quienes la escuela parece haberse obsesionado (Skliar, 2005), sino fundamentalmente los de la miseria, la repetición, la adaptación a la norma. Es necesario dejar de pensar que existen políticas ministeriales, institucionales o prácticas pedagógicas “de inclusión” cuando solo promovemos la generación de “parches”, “compensaciones”, “rehabilitaciones”, “evangelizaciones”, “proyectos de integración” con ánimos de enmendar, con un compilado de fragilidades, las abismales falencias del sistema educativo.

Una segunda idea que queremos aportar en esta instancia refiere a que aún queda pendiente propiciar procesos de reflexión y acción colectiva acerca de la alteridad, fenómeno este que —paradójicamente— parece ser una de las pocas “constantes” de la vida humana: todas las personas somos, permanentemente, cambiantes y, sin embargo, lo que suele primar en el discurso pedagógico es “la etiqueta”, “el estereotipo”, “la clasificación”. En la misma línea queda pendiente que desde las instituciones se reconozca la histórica ignorancia y desconsideración respecto a aquello “otro” no previsto por categorías científicas que, por más avanzadas que se luzcan, no alcanzan a captar la complejidad del “ser en situación” (Mèlich, 2009; Pérez y Gallardo, 2016).

Un tercer punto a compartir en este espacio es que si, como afirmábamos al comienzo del capítulo, la “inclusión escolar” supone la existencia de un derecho inherente a todas las personas —es decir, a cualquiera, sin distinción alguna—, y si, por otro lado, conocemos ampliamente las características fundacionales —muchas de las cuales siguen vigentes— del proyecto escolar moderno, es necesario afrontar el desafío (con todas las dificultades que esto conlleva) de garantizar que cualquier estudiante goce plenamente de los derechos que le corresponden, y que esto obedezca

no solo a mandatos jurídicos, sino a la dimensión ética del vínculo pedagógico. Esto implica la reformulación de los distintos componentes excluyentes y protagonistas de las instituciones tradicionales.

Reiteramos que, tras las múltiples reivindicaciones, normas dictadas en la materia, discusiones académicas, etc. surgidas en las últimas décadas, tenemos sobradas muestras de que el sistema educativo, tal como lo conocemos (aún en momentos como el que estamos atravesando, en el que surgen propuestas de todo tipo y en distintas instancias en pos de la inclusión), profundiza desigualdades entre distintos sectores a causa de la desestimación de múltiples factores no solo de tipo económico. Los Estados, las instituciones y quienes participamos día a día en los procesos educativos no deberíamos seguir “mirando para otro lado”. No resulta legítimo continuar habilitando proyectos educativos que solo generen propuestas “de primera” para algunas personas o para una mayoría, mientras que el resto del estudiantado solo es considerado “sujeto o colectivo de la inclusión”: o todas las personas formamos parte de los procesos de inclusión educativa (es decir, todas nos sentimos interpeladas y partícipes de tales construcciones, con todas las dificultades que ello conlleva) o tales procesos no se estarían cumpliendo, y, por lo tanto, no estaríamos logrando traspasar el límite de lo políticamente correcto y de las buenas intenciones.

Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, también queda claro que una escuela inclusiva se va resignificando diariamente en la cotidianidad de las comunidades educativas, entre todas y todos sus integrantes, y que “a través de ella se puede ir dando un cambio en el conjunto de creencias y valores” (Booth, y Ainscow, 2002). Sin embargo, eso solo puede ocurrir si todas y todos nos mostramos disponibles y dispuestos a que “los otros” (esas personas y sectores sociales a quienes históricamente se les ha asignado alguna categoría de extranjería dentro de las instituciones “co-

munes”) interpielen y propongan nuevos recorridos a las prácticas y conceptualizaciones tradicionales que nos caracterizan cuando estamos en “modo normal” dentro del sistema. Por más que nos empeñemos en buscar recetas, normas y términos políticamente correctos, no hay vínculo pedagógico más complejo, difícil y, a la vez, más potente (para todas las partes) que el que se construye a partir de las múltiples expresiones que asume la alteridad en permanente movimiento.

En este sentido, consideramos crucial llevar a cabo un cambio en las actitudes y relaciones entre quienes están involucradas e involucrados —equipos directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad en general— que haga posible que los vínculos de comunicación y colaboración se fortalezcan formando redes de apoyo que, de manera continua, conduzcan hacia situaciones de inclusión de manera general. Es fundamental que desde las instancias ministeriales se mejoren las condiciones laborales de docentes y demás referentes institucionales, con lo cual se propicia la posibilidad de trabajo con una cantidad de estudiantes tal que facilite la consideración de singularidades, favoreciendo espacios y tiempos de reflexión, trabajo colaborativo, capacitación, acceso a recursos, etc. Todo esto rompería con la lógica meritocrática e individualista que ha forjado la tradición moderna, la cual, por otro lado, es uno de los aspectos que mejor explica las enormes dificultades que se presentan para lograr las transformaciones mencionadas.

En relación con el andamiaje normativo que, por supuesto, resulta también fundamental para hablar de los derechos, es sabido que tanto Colombia como Argentina cuentan con una tradición fuertemente homogeneizadora, con un génesis prescriptivo para los asuntos curriculares en los que la pregunta por la inclusión delimita cuestiones y opiniones diferenciadas. Por otro lado, ambos países han adherido a tratados internacionales de derechos humanos como la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad, la cual establece en su artículo 24 —referido al derecho a la educación— que los Estados partes asegurarán para el estudiantado, sin discriminación alguna, “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

En el caso puntual de Colombia se presenta una serie de lineamientos y estándares que, de cierto modo, plantea unos modos determinados frente al quehacer docente en cuanto a lo curricular; sin embargo, cuenta con acompañamientos desde la psicorientación a familias y la colaboración a docentes en la flexibilización de los currículos. Con la aprobación de la Ley 1618 del 2013, se logran sentar unas bases importantes para hablar de la inclusión educativa y las necesidades especiales en educación, en conjunto con el Decreto 1421 del 2017 que expone una reglamentación mucho más especializada y enfocada a la educación para las personas con discapacidad. Sin embargo, esto tiene un antecedente claro en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la firma de Colombia en el 2006 de la mencionada Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la Ley 1346 del 2009. Frente a otros asuntos que no están ligados a temas de discapacidad, Colombia presenta otro acervo normativo, el Decreto 1965 del 11 de septiembre del 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 del 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Este último presenta, además de esos temas gruesos, una posibilidad de atacar todos aquellos asuntos que evitan el desarrollo de una verdadera inclusión escolar a través de un conjunto de normas para la convivencia y otras estrategias.

En cuanto a Argentina, desde el 2006 está vigente la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 que, entre otras cosas, cristalizó la idea de trascender la noción de educación “como servicio” para

pasar a ser considerada un derecho. Así mismo, incorporó a las “modalidades de la educación” dentro del sistema educativo, entre las que se destacan —a los fines de este trabajo— la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Especial, la Educación en Contextos de Encierro, entre otras. A diferencia de lo que ocurría, las modalidades no suponen la existencia de sistemas paralelos al tradicional, sino todo lo contrario: implican propuestas institucionales y transversales de acompañamiento a las trayectorias educativas para que todo el estudiantado forme parte de la ‘[DE43] educación común’. En la ley mencionada se apunta a garantizar ciertas especificidades en el marco de la educación común, lo que que podría, eventualmente, funcionar como una aproximación al logro de los cambios estructurales necesarios. Esto ha impactado, sin dudas, en los diseños curriculares y en el tratamiento de las diferencias en educación, aunque sigan operando procesos de desigualdad y exclusión que deben ser —y son, de hecho— problematizados y denunciados por distintos actores del sistema educativo.

Finalmente, sostenemos que para que la inclusión educativa deje de ser solo un discurso políticamente correcto, se hace necesario pensar que los sectores negados y marginados por (y en) el currículo necesitan de un espacio propio para que se generen procesos de aprendizaje basados en sus propias experiencias. Es entonces cuando las prescripciones en el ámbito de lo curricular deben relegarse y dar paso a la construcción de abordajes pedagógicos ‘[DE44] en situación’. Consideramos necesario que, dadas las tensiones planteadas, se abran espacios de debate colectivo acerca de los desafíos y problemas que plantea el derecho a la educación, para lo cual los ámbitos de diálogo y participación se tornan ineludibles. En este marco resulta fundamental afianzar redes interinstitucionales y entramados territoriales que entrelacen a las escuelas con otras instituciones y organizaciones que desarrollan acciones vinculadas a la restitución y garantía de los derechos hu-

manos en su conjunto. También es central, como enfatizaremos en los capítulos dedicados a las experiencias educativas en las que desarrollamos las tareas de investigación, recuperar saberes y experiencias populares y extraescolares en general. La escuela puede ser (y de hecho es en muchas ocasiones) un lugar de diálogo crítico de saberes y de construcción de nuevos conocimientos que nacen de ese encuentro.

Creemos que es claro que el camino hacia la inclusión en la escuela implica un proceso de trabajo colectivo que no supone cambios rápidos ni abruptos pero que interpela de manera clara a quienes formamos parte del sistema educativo. Por ello, debemos asumir un compromiso con nuestras propias vidas y con nuestra comunidad—quienes escribimos aquí nos encontramos en ese camino—que necesariamente debe ser encarado desde distintos niveles: desde la política educativa, las instituciones educativas (escuelas, universidades) y las aulas. En todos los niveles, somos los actores de la educación quienes debemos participar activamente y desarrollar una praxis transformadora en pos de una sociedad que pueda sostener las diferencias, y ser más justa e igualitaria.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual[-DE45]. En F. Avendaño y N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens. 11-24.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, IV(9), 71-85.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular clases*. The Council for Exceptional Children.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso/ Grupo Editor Latinoamericano.
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción: inclusión y calidad como políticas educativas de Estado[DE46]. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía, 9-18.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Special Education*, 23(3), 378-389.
- Da Silva, T. T. (1998). “Cultura y currículum como práctica de significación”, en *Revista Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Decreto 1965 del 2013 (11 de septiembre), por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.910.
- Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* 50.340.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narrativas en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 19(2), 265-281.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Duk, C. (2008) La inclusión educativa permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, en *EDUCARED. Actualidad educativa*. Junio de 2008.
- Dussel, I. (2000, 27-29 de marzo). *La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina* [ponencia]. X Jornadas LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. España. [DE47].
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Krichesky, G. (2015). Una perspectiva para el análisis de las prácticas de enseñanza que construyen procesos de inclusión/exclusión. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 131-141). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias”. En Pérez, A. y Krichesky, M. (Comps.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*, (pp. 21-46). Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. [DE49]
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela[DE50] . En G. Misirlis (Comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita. 127-140.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41.214.
- Ley 1346 del 2009 (31 de julio), por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial* 47.427.
- Ley 1618 del 2013 (27 de febrero), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ley 1620 del 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional.

- Llomovatte, S. y K. Kaplan (Coords.). (2012). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
- Mèlich, J. C. (2009). Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa). En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-95). Flacso/Homo Sapiens.
- Neufeld, M. R. (2012). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación p 51-59. En S. Llomovatte y K. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y temas sociourbanos: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Novaro, G. (1999). El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación. En M. R. Neufeld., y J. Thisted –comps– *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, EUDEBA
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
- Ocampo, A. (2017). Editorial. *Polyphónía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 15-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesco.
- Pérez, A. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. (Tesis doctoral). FLACSO, Argentina.[DE56]
- Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016) “Derecho, derechos y (dis)capacidad”, En *Revista Pasajes*, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Núm. 2. Enero - junio 2016, pp. 31-46. <https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

- Rigal, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protyagonismo popular[DE57] . D. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal (Autores), *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc, 149-184.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad[DE58] . En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía, 19-32.
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura*. Documento del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, (mimeo). [DE59]
- Sinisi, L. (1999). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización[DE60] . En M. R. Neufeld. y J. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA. 189-234.
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación[DE61] . En P. Vain y A. Rosato (Coord.), *La construcción social de la normalidad*. Novedades Educativas, 7-21.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66.
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89
- Trujillo Reyes, B. F. (2015). Inclusión educativa. Balances y perspectivas. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 47-63). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. II Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, Bolivia.