



INCLUSIÓN: ¿UNA FORMA DE SER O DE HACER EN EL QUEHACER DOCENTE?

Alejandra Serna Hernández

Supervisora escolar de educación primaria en la Ciudad de México
aleatardecer@gmail.com

Área temática: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdad estructural y derecho a la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Incluir es un término relevante en los contextos escolares desde que padecemos los efectos de nuestra pretensión de estandarizarlos, olvidando nuestra unicidad y la imposibilidad de obtener los mismos resultados académicos en cada estudiante; su raíz se encuentra en la clasificación para las personas que inició con nuestra creencia de que incluso al interior de una misma especie tenemos el derecho de rechazar a aquellos que no se adscriben a la norma, como si las condiciones que nos catalogan como incluidos o excluidos no cambiaran con el tiempo. De ahí surge mi interés por conocer el significado que diez profesores frente a grupo otorgan a un término que adjetiva la educación que deben promover, por lo que el enfoque biográfico-narrativo fue el más pertinente para comprender las ideas que subyacen a su actuar; los protagonistas laboran en una escuela primaria de la Alcaldía Venustiano Carranza, en la Ciudad de México.

Los resultados muestran que pese a la evolución en la significación del término y los esfuerzos institucionales por alcanzarla incluir sigue representando algo que hay que proporcionar a los otros, sea como una prótesis o como la garantía de un derecho que los débiles requieren recuperar por intercesión de héroes anónimos. Se concluye la urgencia de favorecer una reflexión que cuestione críticamente los supuestos que justifican las ideas y actuar del personal educativo, garantizando que el concepto se convierta en una forma de Ser más que de Hacer a partir de mandatos normativos.

Palabras clave: Inclusión, dignidad humana, educación inclusiva.

Introducción

A partir de que se puso el acento en los derechos humanos, tal vez en el afán de recuperar la dignidad que por el simple hecho de existir nos merecemos y se ha opacado por la vertiginosidad de la sociedad del conocimiento, se ha exhibido que durante nuestro devenir histórico se encasilló a ciertos grupos minoritarios en categorías que denotan una aparente disminución en su calidad humana (sea por causas físicas, mentales, ideológicas, de intereses, etc.). Para identificarlos como personas que requieren protección y acompañamiento la sociedad ha implementado el uso de marcadores que resaltan su desventaja en comparación con modelos que se han normalizado y señalan el tipo de apoyos que institucionalmente se les deben proveer, aunque paradójicamente se convirtió en pretexto para negar servicios o posibilidades de desarrollo a ciertos grupos humanos que, en un contexto tan volátil e incierto como lo es la realidad actual, podrían pasar de un momento a otro de la inclusión a la exclusión o viceversa.

Desde la introducción del término la escuela ha sido una vía para fomentar desde edades tempranas una actuación que reconozca y acepte las diferencias en todos sus miembros, confiando en que al vivenciar en pequeña escala estas actitudes podrá eliminarse fácilmente aquellas prácticas que degradan a ciertos grupos poblacionales; aunque lo anterior no ha podido consolidarse por diversos factores que se lo impiden, uno de ellos se relaciona con las diversas concepciones que modifican el significado del término y amplían los grupos humanos que padecen discriminación.

Estimo pertinente evaluar si los intentos realizados hasta ahora al interior de la educación primaria han sido suficientes y pertinentes, identificando simultáneamente lo que ha hecho falta, máxime cuando se sigue hablando de la necesidad de desarrollar una educación con enfoque inclusivo que deja en evidencia que no se ha alcanzado el ideal que se planteó desde su inmersión; aunque sin duda podemos identificar un avance que lamentablemente se diluye cuando descubrimos que los marcadores de exclusión han evolucionado a la par de la sociedad. ¿Alcanzaremos algún día la expresión total de ser personas inclusivas e incluidas?

Ciertamente la escuela no es la única institución social con la responsabilidad de sumar esfuerzos para alcanzar este propósito y generalmente sus esfuerzos se ven difuminados debido a la incongruencia de otras instancias sociales, situación que impide avanzar hacia un óptimo e igualitario desarrollo de los seres humanos; aunque también hay que reconocer que existen factores que, desde el ámbito escolar, han sido descuidados y se han posicionado con barreras que no nos permiten avanzar.

La educación impartida por el Estado, debe caracterizarse por ser inclusiva, tanto en la recepción de este derecho humano (enfoque), el perfil de egreso de los educandos (SEP, 2011 y 2017) o en la relevancia al abordar contenidos curriculares en forma de eje articulador; como enfoque educativo se le conoce desde el impulso de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), en México se ha resaltado desde 2011 como un rasgo deseable a favorecer en el estudiantado que cursa educación básica y recientemente ha cobrado impulso como eje

articulador (SEP, 2022). Pero ¿cuál es el significado que el término inclusión representa en la cotidianeidad del discurso y las acciones del profesor frente a grupo de educación primaria?, esta inquietud motivó mi actuación para identificar las concepciones que tiene el personal docente de nivel primaria, así como la forma en que tratan de darle vida al interior de las aulas, para finalmente reconocer la viabilidad de concreción de una educación inclusiva.

La relevancia de este trabajo se justifica en el hecho de que los profesores frente a grupo representan la primera línea de atención hacia el alumnado y sus familias, por lo que son una de las principales figuras encargadas de garantizar el derecho a una educación inclusiva. Por lo tanto, se vuelve prioritario verificar el significado que le otorgan al término y analizar su congruencia con las acciones que realizan para favorecerla durante su desempeño profesional y, a partir de ahí, contribuir a visibilizar aquello que la agenda política debe apuntalar para hacer realidad el respeto a la dignidad y los derechos humanos.

Desarrollo

Durante las dos últimas décadas del siglo anterior se introdujo el término Inclusión como una característica que debían presentar los centros escolares para abrir sus puertas a un grupo poblacional que hasta ese momento había sido ocultado, me refiero a quienes presentan alguna condición física o intelectual que sale de lo que en ese momento se había normalizado al representar rasgos que favorecían la homogeneidad social, que se pregonaba como posible con la madurez de los sistemas escolares.

Lipsky y Gartner (1996) mencionan que desde el planteamiento del término se le vinculó a un sustantivo que era necesario introducir para referir algo que las constantes evidencias de exclusión social obligaban a reconocer como una novedad que debía ser nombrada, también se le vinculó con un proceso de adjetivación que señalaba las características que debían estar presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de poder hacer válido el derecho humano a la educación que, durante la Conferencia Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990) los gobiernos se comprometieron a proveer para todas las personas independientemente de sus condiciones y contextos, ubicándola simultáneamente como la vía para alcanzar el desarrollo pleno de las personas y las sociedades.

Fue la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), la que resaltó la importancia de centrar los esfuerzos en la población que presenta algún tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE); categoría con la que se quiso reconocer la presencia de este conjunto de personas como integrantes de la sociedad pero contrariamente se resaltó una diferencia a la que se debía prestar mayor atención, obligando a la creación de un sistema de educación paralelo reconocido hasta la fecha como Educación Especial.

Desde sus inicios este sistema equidistante se ha basado en procesos y métodos clínicos que fueron colocando etiquetas clasificatorias a quienes se desvían de la normalidad, término

establecido “por un amplio sector que tiene poder y por el concepto de mayorías meramente cuantitativas” (Romañach y Lobato, 2005, p. 3). Sin pretenderlo esto contribuyó a que esta fracción poblacional efectivamente fuera integrada a los planteles mal llamados regulares, aunque realmente eran atendidos fuera del aula y separados del resto de sus compañeros por personal con una aparente especialización en la NEE que era padecida por el educando; adicionalmente se implantó la idea de que al utilizar prótesis sociales (Erevelles, 2006) con las que se intentaba disminuir dicha dis/capacidad (terapias, medicamento, etc.), éstos podrían en algún momento ser verdaderamente incluidos.

Resulta evidente que con el sentido otorgado hasta este momento tanto en la concepción como en las prácticas que intentaban hacer efectiva su aplicación, se sugería la implicación de “traer adentro” al otro (Graham, 2006, pág. 4); incorporarlo dentro del espacio que había sido naturalizado y como resultado convertirlo en un estudiante promedio o regular (punto de partida y meta). Braslavsky (1985) considera que este intento por incluir se convirtió en un potenciador para los tipos de marginación que existen incluso hasta nuestros días: la exclusión total que implica la falta de escolarización, la exclusión temprana que se caracteriza por dejar inconclusa la educación y la consolidación de habilidades básicas, además de la marginación por inclusión (que segmentaba el servicio educativo en diversos niveles de calidad)

Con lo expuesto hasta ahora es fácil detectar que la relación exclusión/inclusión ha sido una constante desde que los sistemas educativos se convirtieron en una realidad, los primeros intentos por inscribir la inclusión como sustantivo y adjetivo se convirtieron simultáneamente en semillero que germinó en nuevas estratificaciones de la sociedad, aunque con nuevos marcadores que señalan a los excluidos que “los aparentemente incluidos” deben acercarse hacia lo estandarizado. Lo cierto es que si analizamos el proceso evolutivo de la humanidad podemos encontrar fácilmente que las etiquetas que señalan a aquellos que salen de lo considerado ideal o normal, ha cambiado en cada época (formas de ser, pensar, vivir, interactuar, diferencias físicas, habilidades...).

Ainscow et al. (2006) señalan que las concepciones de inclusión aplicadas en el ámbito escolar se han diversificado con el tiempo, pero es posible encuadrarlas en las siguientes tipologías: las centradas en la discapacidad y las NEE (que señalan una discapacidad), las que excluyen por comportamientos difíciles (conductas violentas o disruptivas), la que se refiere a los grupos vulnerables (los discriminados), la que marca la necesidad de permitir el ingreso universal a la escuela (educación básica como mínimo) y finalmente la que promueve una educación para todos (reconociendo además que educación es más amplio que el de escolarización).

Esta última se mantiene vigente y sigue reconfigurándose de forma paralela al avance de la sociedad, que durante su evolución plantea nuevos marcadores que clasifican a la población que se desvía de los parámetros establecidos como lo normal o ideal (que es donde estadísticamente se encuentra la mayoría de la población); siendo causal para que los Sistemas Educativos del mundo establezcan reformas que favorezcan la modificación o ampliación de

prácticas y contenidos sustentándose en la intención de corregir y contribuir al desarrollo pleno de la persona y colateralmente, de la sociedad.

Para Elmore (1990) más que una reforma el avance de la sociedad requiere una reinención total de estos sistemas, principalmente porque las que se han implementado hasta ahora no han logrado un cambio real en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto no se ha abandonado la repetición en pro de una verdadera comprensión (Perkins, 1992); lo cierto es que tampoco ha existido una agenda política que se sustente en una adecuada formación para el personal educativo a partir de la cual se permita la reflexión (Slee, 2001) y creación cooperativa para enseñar en contextos diversos (Beyer, 2001; Ainscow, 2001)

Algo más por analizar es ¿qué pasa con las significaciones construidas por personal docente que desde hace años se encuentra laborando al interior de los planteles de educación primaria? No podemos ser ajenos a que, además de que fueron formados con programas anteriores, pocas veces tienen tiempo, interés u oportunidades pertinentes para resignificar aquello que ahora se denominan prácticas inclusivas y que, durante su trayecto formativo pudieron tener una connotación diferente. West, Ainscow y Notman (2003), señalan que lo primero que habría que realizar es promover una responsabilidad compartida, con la que se pueda dar fin a la tan dañina estructura vertical y jerárquica, que sólo ha favorecido la idea de lanzar culpas a diestra y siniestra sin que nadie se haga cargo de las propias acciones; lo anterior permitiría alcanzar una verdadera vinculación escuela-comunidad (Riehl, 2000).

Lo que es innegable es la urgencia de actualizar los Sistemas Educativos a las condiciones de nuestro tiempo, al tiempo de cambiar la concepción de la diferencia como sinónimo de déficit, para lo que se vuelve urgente realizar un análisis crítico de los supuestos culturales que subjetivamente van señalando una aparente anomalía, a partir de la cual se justifica la negación al disfrute de una vida plena, Debemos cambiar la mirada hacia el enriquecimiento y los aportes que las diferencias nos aportan complementándonos, revisando si existe congruencia entre las actuaciones personales e institucionales que podemos juzgar de discriminatorias o inclusivas en los discursos (Dyson y Millward, 2000).

El primer paso sería, según Aguerrondo (2008), realizar un análisis de las dimensiones que conforman el paradigma educativo: la político-ideológica, que define a la educación y con ello la agenda política de un país; la epistemológica, que aprovecha investigaciones que amplían el panorama sobre la complejidad de enseñar y aprender; y la pedagógica, que requiere ampliar la visión de aquello que representa entornos de aprendizaje (el aula ya perdió la exclusividad de esta categoría)

Allan (2005) también coloca el dedo sobre la llaga al mostrarnos que la inclusión no es algo que deba ser dirigido exclusivamente hacia las demás personas, cada uno de nosotros puede ser (o más bien ya lo somos) candidato a ser excluido en algún momento. ¿Acaso esto no lo vimos claramente durante la reciente pandemia?

Y no hablamos solo de la inclusión/exclusión que nos impone la sociedad, sino incluso de aquella que es autoimpuesta a partir de la confianza, aceptación y empatía que percibimos

de quienes nos rodean; por ello autores como Green y Engelbrecht (2007) nos hacen ver que si verdaderamente deseamos formar mediante la escolarización, a ciudadanos más responsables y solidarios que reconozcan la dignidad humana, estamos obligados asumir premisas y comportamientos distintos. Considero que una vez que “la humanidad alcance este nivel de desarrollo dejará de necesitar instituciones sociales que hagan valer lo que le pertenece por derecho propio, además de que no se requerirán categorías que señalen su valía y su derecho a ser partícipe de un desarrollo pleno e integral” (Serna, 2023)

Para realizar esta investigación se utilizó el enfoque biográfico-narrativo, adscrito al paradigma cualitativo de investigación, específicamente en los métodos interpretativos (Buendía, Colás y Hernández, 2000); se argumenta su pertinencia por su posibilidad de modificar los supuestos de investigación, porque utiliza un lenguaje diferente y explora significados en historias de vida y relatos que se narran en primera persona y tratan de sustentar las actuaciones de los protagonistas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Esta forma de investigar resulta útil cuando se aborda una realidad imposible de comprender con solo cuantificar y donde las significaciones que enmarcan la actuación, puede ser identificadas en un discurso de primer orden que se valida por una trama coherente que se conecta con la realidad del lector. Epistemológicamente se sustenta en la propuesta de Bruner (1988, 1997), quien otorga valor a la narrativa como una vía para llegar al conocimiento de intenciones, acciones y deseos, que constituyen la propia identidad y permiten acceder al Yo. La validez de los relatos, la conforman la credibilidad y coherencia de lo narrado, lo cual puede ser verificado mediante la saturación o triangulación de datos.

Los protagonistas de esta investigación son 10 docentes que laboran en un mismo plantel escolar de educación primaria, enclavado en la Alcaldía Venustiano Carranza, durante el Consejo Técnico Escolar del día 24 de febrero de 2023 en que se les solicitó autorización para aprovechar sus redacciones como insumos de investigación; una vez aceptada su participación, se les requirió un escrito libre respecto a lo que para ellos significa el término inclusión y cómo la viven al interior del aula.

Al comenzar el análisis de los escritos, las categorías fueron emergiendo y permitieron la organización y discusión con la teoría. Cabe señalar que al presentar los hallazgos se utilizan nombres ficticios en pequeños fragmentos que se utilizan a manera de ejemplo, lo que se hace con la intención de guardar el anonimato de los actores.

Respecto a la **significación del término inclusión** y si nos basamos en la tipología presentada por Ainscow et al. (2006), se puede referir que seis de los diez participantes la siguen señalando dentro de su concepción relativa a grupos vulnerables: “*condiciones diferentes*” (Martha), “*situaciones de desventaja y diferencias individuales*” (Luz), “*dar respuesta a las necesidades*” (Verónica); tres la relacionan con la posibilidad de que todos cuenten con la posibilidad de recibir escolaridad, lo que implica “*incluir a todos... sin importar las habilidades que han desarrollado*” (Rosalía), “*que nadie quede fuera de las actividades*” (Liliana); y uno la vincula a aspectos de la dignidad humana: “*garantizar el derecho a la educación de calidad e igualdad*” (Carla).

Lo cierto es que en todas estas concepciones excepto la de Carla, emerge la idea de tomar en cuenta e incluir a aquellos que salen de la norma Graham (2006), atrayéndolos a lo que se ha calificado de esperado o ideal (volviéndose punto de referencia); aunque es importante señalar que una de las profesoras que se ubica en la segunda tipología referida, se ubica dentro de esta misma posibilidad de inclusión que identifica como “*pertenecer a un grupo, tomarme en cuenta*” (Isabel), en su relato se reconoce que la inclusión es algo a lo que puede aspirar y cuando refiere que inclusión es pertenecer a un grupo, deja ver un elemento esencial para conformar comunidades sociales donde no sea necesario recordarnos que somos valiosos y corresponsables junto a nuestros congéneres, resaltando así nuestra existencia (Green y Engelbrecht, 2007).

Pero que de un grupo de diez protagonistas sólo una se incluya en la significación de inclusión, también nos muestra que de no llevar a una reflexión que nos permita analizar críticamente por qué pensamos que hay que incluir solo a los otros, seguiremos arriesgándonos a una posible exclusión en algún momento o contexto (Allan, 2005).

Como las **formas entre las que los protagonistas dan vida a la inclusión dentro del aula** se encuentran aquellas que siguen resaltando la necesidad de aportar con prótesis sociales (Erevelles, 2006) a fin de disminuir la diferencia y acercar a la normalidad: “*realizando flexibilidad curricular*” (Carla), “*acercarnos a los integrantes del grupo que requieren apoyo*” (Liliana), “*dando oportunidades de participación de acuerdo a cada necesidad*” (Martha); también es posible identificar aquellas encaminadas a una aceptación de la diversidad humana y al derecho de contar con oportunidades que resalten nuestra valía y derechos: “*somos tratados de la misma manera, inmersos en el respeto*” (Isabel), “*respetando y reconociendo la diversidad*” (Verónica), “*motivar a los alumnos para que se atrevan a participar*” (Rosalía).

Ciertamente se observa un avance mayor en la actuación que en la significación del término en este último grupo de protagonistas, aunque también es claro que su discurso respecto a lo que hacen para dar vida a actuaciones inclusivas es muy vago; habría que ampliar información respecto a la significación que para Isabel tiene el “ser tratado de la misma manera”, indagar sobre las formas en que Verónica reconoce la diversidad o cuáles son las acciones con la que motiva a sus alumnos Rosalía.

Conclusiones

Que las reformas escolares no aborden todas las dimensiones que conforman los Sistemas Educativos de un país y la agenda política no considere implementar acciones intersectoriales (Infante, 2010), son factores que favorecen la prevalencia de las actitudes y respuestas exclusivas que imperan en la sociedad actual.

Los relatos de los protagonistas de esta investigación evidencian la insuficiencia en las acciones de capacitación y asesoría al personal docente frente a grupo, para que éste se adhiera a la línea del mandato constitucional y el enfoque inclusivo que se presenta como

ideal al interior de los contextos escolares de nivel básico. Pese a ello se puede observar en los relatos una mayor aceptación de la diferencia e intenciones de acción que, aunque requieren ser clarificadas, se enmarcan en la línea de modificar las actitudes clasificatorias de los seres humanos y reconocer la dignidad humana; no obstante, se evidencia también la urgencia de promover en estos actores educativos un ejercicio de reflexión que les permita identificar la congruencia entre su discurso y actuar.

Que nueve de los participantes se excluyan al significar el término inclusión también evidencia la necesidad de recordarnos que debemos considerar críticamente y actuar coherentemente respecto a la concepción del término, sin olvidar que de no hacerlo somos propensos a pasar a las filas de los excluidos en cualquier momento y por la introducción de un nuevo marcador social. Aceptar que las diferencias nos enriquecen y nos complementan como humanidad debería llevarnos a eliminar toda pretensión de agrupar a las personas en categorías que nos deshumanizan.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. 2006. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England [La inclusión y la agenda de los rendimientos medios: la negociación de las exigencias de la política educativa en Inglaterra]. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4), 295-308.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para la inclusión. En Acedo, C. *Perspectivas*, XXXVIII (145), 61 – 80
- Allan, J. 2006. The repetition of exclusion [La repetición de la exclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2), 121-133.
- Beyer Landon, E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 151-161.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S.A.
- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO/GEL.
- Bruner, J. (1986). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., Hernández Piña, F. (2000). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Dyson, A.; Millward A. 2000. *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Elmore, R. 1990. *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.

- Erevelles, N. (2006). Deconstructing difference: doing disability studies in multicultural contexts. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 347-362). Peter Lang.
- Graham, L. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 3-25.
- Green, L.; Engelbrecht, P. 2007. An introduction to inclusive. En: Engelbrecht, P.; Green, L. (comps.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*, (pp. 2-9). Van Schaik.
- Lipsky, D. K. & A. Gartner (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: better thinking and learning for every child* The Free Press.
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration, *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Romañach, J y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. <http://forovidaindependiente.org>
- SEP. (2011). *Plan y Programa de estudios de educación primaria*. SEP
- (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- (2022). *Plan de estudios 2022*. SEP
- Serna, A. (2023). Inclusión: ¿cómo se vive desde los líderes escolares?. Ponencia presentada durante el 6° *Encuentro académico: Educación para todos, una oportunidad para reflexionar nuestra práctica docente para generar experiencias educativas significativas*. Convocado por la AEFCM y realizado del 28 al 31 de marzo de 2023.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?, *Educational Review*, 53, 113-123.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- West, M.; Ainscow, M.; Notman, H. (2003). *Lo que leen los líderes: textos clave de la educación y más allá*. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.