



ANEP



Consejo de
Formación en
Educación



**Un lugar para ser:
la inclusión en la escuela**

María Lía Palfy Suárez

Tutora: Gabriela Ferreira

Institutos Normales de Montevideo

Montevideo, Uruguay

Diciembre 2023

Índice

Resumen	2
Fundamentación	3
Desarrollo	5
Introducción	5
Capítulo 1: La educación crítica, la educación tradicional y la violencia simbólica	5
Capítulo 2: Educación inclusiva:	
Inclusión, exclusión, diversidad, heterogeneidad, alteridad	16
Reflexiones finales	28
Referencias bibliográficas	31

RESUMEN

Este trabajo busca realizar un análisis crítico de la concepción de la educación inclusiva en contraposición a las prácticas tradicionales que tienden a promover la exclusión. Se considera indispensable un enfoque que relacione teoría y práctica para reflexionar sobre cómo las maestras pueden promover la igualdad de oportunidades dentro del aula, sin contar con una formación específica en inclusión. La reflexión incluye la revisión de la Ley de Educación vigente en nuestro país, para abordar el concepto de inclusión.

La aceptación de un niño o niña en una escuela sin garantizar condiciones adecuadas para su aprendizaje es una forma de vulnerar sus derechos. Por ello, es necesario cuestionar cómo pueden los docentes desafiar un sistema homogeneizador que perpetúa la exclusión de los más vulnerables. Este ensayo propone un análisis de estas tensiones, destacando la importancia de una práctica pedagógica comprometida con la liberación y la justicia social, que ofrezca alternativas a la exclusión y promueva una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa - diversidad - violencia simbólica - pedagogía crítica - homogeneidad.

FUNDAMENTACIÓN

El presente ensayo surge con el interés de realizar un análisis sobre la inclusión educativa, debido a diferentes situaciones que viví en mi formación como Maestra de Educación Primaria. Para esto fue necesario, en primera instancia, realizar un análisis de la concepción de educación que se pretende en contraposición con las prácticas y presupuestos tradicionales que promueven la exclusión. Así mismo, tener presente la ley de educación de nuestro país y llevar a cabo una reflexión sobre el término inclusión y sus variantes, considerando aspectos éticos, políticos y jurídicos.

En esa misma línea fue necesario detenerse a observar cómo se aplica y se opera en el campo educativo, prestando atención y analizando lo ético como lo práctico. Es de suma importancia brindar desde la escuela una inclusión para todos y todas las estudiantes que lo necesiten. Aceptar a un niño o niña en una escuela pero no generar o buscar condiciones para su aprendizaje es una forma de vulnerar sus derechos.

Es por esto que surgen diferentes interrogantes referidas a cómo pueden las maestras promover igualdad de oportunidades dentro del aula o escuela, sin tener una formación específica. Asimismo, se plantea la cuestión de cómo es posible desafiar el sistema homogeneizador en el que vivimos, donde la exclusión del más vulnerable es una constante.

Según Freire en "Pedagogía de la autonomía" (2012), el momento fundamental en la formación docente es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Generando estas instancias, criticando las prácticas de ayer y de hoy, se pueden mejorar las próximas. A partir de una reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua se transforma en crítica.

Guiada por estas interrogantes y el planteo de Freire en su reconocido libro es que pretendo reflexionar y buscar herramientas sobre el derecho que tienen todos los niños y las niñas a la educación y así lograr una mayor inclusión en la escuela, además de plantear análisis de prácticas concretas.

La inclusión educativa en nuestro país, como lo debería ser en todos, implica garantizar el acceso a la educación de calidad para todos y todas, independientemente de sus necesidades. Como se mencionó anteriormente existe

una normativa y políticas que respaldan la inclusión, pero la brecha entre lo que establecen y la realidad en las aulas puede ser significativa.

Lo cierto es que la falta de recursos, de formación y de coordinación entre distintos sectores, afianzan esta brecha existente. Es fundamental que por parte de docentes se realicen denuncias y se pueda garantizar que las políticas inclusivas se implementen de manera efectiva en todos los niveles del sistema educativo.

Para poder analizar situaciones vividas en mi práctica docente me posiciono desde la praxis. La praxis, según la perspectiva de Paulo Freire en su obra "Pedagogía del oprimido", "...es una reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido" (1970, p.49). Así mismo, plantea que para que la praxis sea auténtica no debe ser ni activismo ni verbalismo sino una reflexión y acciones concretas. La praxis implica un diálogo auténtico entre los educadores y los educandos. Freire defiende un proceso educativo en el cual los estudiantes no sean receptores pasivos de información, sino participantes activos en la construcción del conocimiento. También es necesario que haya una conexión entre la teoría y la práctica para que la educación sea significativa y transformadora. En resumen, la praxis busca la liberación de los oprimidos y una transformación de las estructuras sociales injustas.

Realizar una reflexión sobre la educación, relacionando teoría y práctica, resulta fundamental para construir el/la docente que se quiere ser desde una perspectiva comprometida con la liberación y la justicia social. Es primordial que el/la docente no se limite a enseñar contenidos, sino que trabaje con los estudiantes para comprender y transformar la realidad en la que viven.

Por otro lado, y tomando alguna situación vivida como practicante, he tenido diferentes experiencias con respecto a maestras adscriptoras y su rol docente. En una de mis prácticas pude compartir con una maestra que estaba comprometida con sus estudiantes, a los cuales veía como seres pensantes, no como recipientes, les daba su lugar, y sus clases no eran meramente transmisión de conocimientos.

Sin embargo, en otra experiencia vivida tuve la oportunidad de compartir con "maestras tradicionales". Este término suele referirse a docentes que siguen un enfoque más tradicional de la enseñanza donde su característica principal es la transmisión directa de los conocimientos por parte de la maestra, y una participación menor de los y las estudiantes en el proceso educativo.

Para realizar una reflexión es que deseo exponer una situación específica en la que una maestra concebía a los niños y las niñas de manera homogénea, sin tomar en consideración las individualidades de cada estudiante. Se llevaban a cabo diariamente actividades sumamente similares, carentes de una planificación específica. Este escenario transcurría en un aula caracterizada por una notable diversidad, dado que contaba con 26 estudiantes. Un aspecto que captó mi atención fue la marcada diferencia de tiempo entre la finalización de las tareas de un estudiante y otro, donde el primero aguardaba sin tener una actividad asignada, evidenciando su "aburrimiento". En ese mismo contexto, en esa misma clase asistía un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) el cual contaba con acompañante terapéutica. Durante el periodo que estuve allí, la maestra de aula no realizó actividades específicas para este niño, todo lo que él realizaba lo hacía con su acompañante. Con esto, vale aclarar que no me voy a detener a analizar casos de niños o niñas con diagnósticos especializados, de igual manera considero oportuno traer esta experiencia.

El propósito de este ensayo, como se ha delineado previamente, es llevar a cabo un análisis y reflexión sobre la inclusión en las aulas, considerando tanto aspectos jurídicos como éticos. Es crucial subrayar que las situaciones abordadas tienen como objetivo analizar y cuestionar la formación, las herramientas proporcionadas para la enseñanza y el sistema educativo en su conjunto, sin la intención de emitir críticas hacia las maestras por el trabajo realizado.

Para lograr el cometido tomaré ideas del ya mencionado educador y filósofo brasileño Paulo Freire, de Henry Giroux, crítico y fundador de la pedagogía crítica en Estados Unidos y de Slavoj Žižek un sociólogo, filósofo, psicoanalista y filólogo contemporáneo nacido en Eslovenia. Así como también, los marcos normativos de nuestro país, leyes y el Marco curricular Nacional (2023). En cuanto a la temática inclusión, consideraré a los autores Carlos Skliar, investigador, docente y escritor argentino, Mel Ainscow, profesor emérito de Educación de la Universidad de Manchester, José María Tomé, profesor y licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y Flavia Terigi, pedagoga, profesora e investigadora argentina.

DESARROLLO

Introducción

Con el propósito de explorar en profundidad la temática abordada, la estructura del presente trabajo se organizará en capítulos, cada uno de los cuales será analizado a través de diversos conceptos y autores, todos enlazados a la experiencia.

Inicialmente, en el primer capítulo se examinará la educación crítica en contraposición a la educación tradicional, haciendo especial énfasis en el análisis de la violencia simbólica según la perspectiva de Žižek.

Aquí se destaca el labor transformador de los y las docentes, de la postura no neutral que deben tener los mismos y la escuela, así como también vincular con prácticas concretas vividas en la carrera magisterial.

En el segundo capítulo se procederá a desarrollar definiciones de términos fundamentales, tales como inclusión, exclusión, diversidad y heterogeneidad. Además, se llevará a cabo una problematización de estos conceptos, estableciendo conexiones con el sistema educativo. Este análisis se respaldará en las perspectivas de destacados autores, entre los cuales se incluyen Skliar, Ainscow y Terigi.

En la culminación de este ensayo, se abordarán las reflexiones finales con el propósito de cuestionar tanto el papel del docente como la configuración del rol docente que deseo alcanzar.

Capítulo 1 - La educación crítica, la educación tradicional y la violencia simbólica

Para dar comienzo al primer capítulo, es esencial realizar una reflexión sobre la educación crítica, tal como la desarrollan diversos autores, y confrontarla con la educación tradicional, también conocida como "bancaria" según la terminología de Freire. Esta última se caracteriza por ser una forma de educación que no fomenta la inclusión, sino más bien la exclusión de los estudiantes, tratándolos de manera uniforme y sin distinciones, donde son cuerpos vacíos a ser llenados por los

educadores, y situándolos en un rol de sujetos pasivos. Este no es el enfoque pedagógico adecuado, según la perspectiva crítica, ya que resulta fundamental considerar a cada niño y niña desde sus singularidades, reconociéndolos como seres individuales y diferentes entre sí.

La conexión entre estos conceptos radica en que la educación crítica busca confrontar la violencia simbólica al cuestionar y transformar las estructuras educativas tradicionales, las cuales pueden contribuir a perpetuar desigualdades y opresiones. Es indispensable problematizar la educación para poder seguir avanzando hacia un enfoque más inclusivo y equitativo.

Es por esto que considero oportuno realizar una narración de una situación vivida durante la práctica docente en el cuarto año de magisterio. Dichas situaciones ocurrieron en un quinto año compuesto por 26 niños y niñas en una Escuela A.PR.EN.D.E.R. del departamento de Montevideo.

El grupo comienza en la mañana la jornada escolar, como todos los días. Al entrar al salón, cada niño y niña se acomoda en su lugar y dos niños solicitan sentarse juntos, obtienen la respuesta negativa de la maestra, ya que ella es quien decide donde se sienta cada uno/a. La docente saluda al grupo, solicita que cada uno/a tome su cuaderno de matemática y coloca en el pizarrón una tarea de matemática a realizar de manera individual, sin previa explicación. Mientras los y las estudiantes realizan la propuesta, la maestra realiza otras actividades en su escritorio. En esos momentos se escucha la voz de un estudiante conversando con la acompañante de otro niño. Luego de transcurrido unos diez minutos, se acerca el niño que estaba conversando a preguntarle a la docente cuál es su tarea, ya que no realiza lo mismo que el resto de sus compañeros. Es en ese momento cuando la maestra lo llama a él y a otra niña para realizar una actividad, sentados en el escritorio, cerca de ella. En ese lugar realizan todas las actividades y en este caso fue un dictado de palabras.

En primer lugar, cabe señalar que la presentación de una tarea de matemática sin una explicación previa, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, podría ser interpretada como una falta de contextualización y orientación, lo que podría excluir a algunos estudiantes que necesitan una comprensión más clara de las expectativas y el propósito de la tarea. Esta ausencia de explicación se puede observar en la diferencia en los tiempos de finalización de las tareas dentro de este

grupo en particular; algunos niños y niñas requieren una explicación más detallada y un andamiaje de la actividad para llevarla a cabo.

La falta de explicación y orientación resultó en la exclusión de algunos estudiantes, quienes se vieron marginados y no pudieron participar en la actividad. Mientras algunos de estos niños y niñas tuvieron la capacidad de buscar ayuda y resolver la tarea de manera autónoma, otros optaron por simplemente copiar del pizarrón la solución en sus cuadernos. Podemos interpretar que en esta situación se ve reflejada la noción de la educación bancaria de Paulo Freire, en la que todos los niños y niñas son tratados de manera uniforme, sin reconocer sus distintas necesidades y formas de aprender (1970).

En el Marco Curricular de la formación de grado de los educadores se plantea lo siguiente:

La educación inclusiva promueve el derecho de todos a educarse lo que supone que dicha educación no debe limitarse únicamente al abordaje de las dificultades de aprendizaje. Por el contrario, los centros de formación, sus comunidades y los formadores son quienes deben brindar a todos los estudiantes las oportunidades educativas que les permitan avanzar en su trayectoria formativa. (2023, p.16)

En los nuevos planes de educación se considera la idea de la educación inclusiva al redactar los planes; sin embargo, existe una gran brecha con la realidad. Gran parte de los/as educadores/as carece de la capacitación necesaria para atender las diversas necesidades educativas de todos los estudiantes. Para lograr una implementación exitosa de la educación inclusiva es necesario una formación continua y recursos adecuados para los profesionales de la educación.

Por último, destacar que el rol de los formadores es crucial, ya que tienen la responsabilidad de facilitar oportunidades educativas que permitan a los estudiantes avanzar en su camino formativo. Es crucial que dichas oportunidades sean diversas, participativas e inclusivas en lugar de adherirse al modelo tradicional que trata a todos los y las estudiantes de manera uniforme, utilizando métodos de enseñanza y evaluación estandarizados. Esto sugiere la importancia de una formación adecuada para los educadores y la necesidad de que estén comprometidos con prácticas inclusivas.

Por otra parte, el primer autor para abordar el concepto de educación crítica es Giroux, el cual en el libro "Los profesores como intelectuales: hacia una

pedagogía crítica del aprendizaje” (1990), sostiene que las escuelas son lugares públicos fundamentales donde los niños y niñas adquieren los conocimientos y habilidades necesarios para participar en una sociedad democrática. Según Giroux, es esencial que los y las docentes sean intelectuales transformadores, educando para la acción transformadora. En este contexto, se destaca el potencial transformador del docente, capaz de generar ideas que revelen las injusticias del mundo y contribuyan a cambiarlo.

El rol del docente implica asumirse como un sujeto político comprometido con la transformación. En palabras del autor “las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral” (1990, p. 177). Esto significa que la escuela se configura como un espacio de lucha simbólica, donde los educadores deben cuestionar las estructuras de poder y fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes, luchando para que la educación sea inclusiva y promueva la justicia social. Giroux argumenta que asumir una posición neutral como docente se traduce en una aceptación y complicidad con las injusticias y desigualdades arraigadas en el sistema educativo de la sociedad.

En un sistema educativo tradicional donde las metodologías de enseñanza son uniformes y no se reconocen los diversos estilos de aprendizaje individuales, es común que los estudiantes se distancien del sistema educativo. Por lo tanto, si la escuela adoptara una posición neutral, el resultado sería el abandono de todos los y las estudiantes que no se adapten al sistema.

Para retomar el escenario previamente descrito es relevante resaltar la situación de aquel niño y niña que no participaron en las mismas actividades que el resto del grupo, encontrándose completamente excluidos de la actividad. No llevaron a cabo tareas ni de la misma área ni una actividad pensada con un propósito específico. Si analizamos esta situación desde una perspectiva de pedagogía crítica, se podría argumentar que no se están considerando métodos diversos para atender las distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Tanto para el niño como para la niña, la rutina diaria consistía en realizar el mismo tipo de actividad, ya sea un dictado de palabras sueltas o una revisión de los números. Esto resulta en una monotonía en el aula y revela una carencia de estrategias pedagógicas variadas.

La idea de que las escuelas no son lugares neutrales, como argumenta Henry Giroux, sugiere que las instituciones educativas están inherentemente

influenciadas por diversos factores, como valores culturales, estructuras de poder y normas sociales. Desde esta perspectiva, la neutralidad completa puede ser difícil de lograr, ya que los contextos y las influencias externas pueden tener impactos en la educación.

Giroux argumenta que los profesores tienen un papel fundamental y responsable a la hora de configurar los objetivos de la enseñanza, que no se reduce al simple adiestramiento en las habilidades prácticas, sino que se debe educar para que los estudiantes sean ciudadanos activos y críticos, convirtiéndose así, también en intelectuales transformativos. "...los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas" (1990, p. 178).

El autor sostiene que los profesores no deben limitarse a impartir conocimientos de manera pasiva, sino que deben desempeñar un papel más activo y comprometido en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y participativos. Por esta razón, los docentes como intelectuales deben ir más allá de la mera transmisión de información y convertirse en agentes de cambio social. Deben ser capaces de analizar y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad y en el sistema educativo. Además, deben fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y el diálogo en el aula, promoviendo la conciencia social y la participación activa en el mundo (Giroux, 1990).

Del mismo modo, Paulo Freire sostiene que la tarea de enseñar debe comprometer a los/as docentes y estudiantes con su entorno social y cultural, integrando y respetando al otro, comprendiendo los cambios propios y ajenos, y reconociendo las injusticias para poder trabajarlas y revertirlas.

La práctica docente no puede ser neutral, por ende, requiere una posición que posibilite la reflexión sobre el tipo de docente que se aspira a ser, es así como, cada uno/a analiza y opta qué rol tomar frente a la injusticia y a la exclusión como forma de opresión, teniendo como premisa central la integración de todas las personas a la educación. En este contexto, el autor selecciona ejemplos del docente que él desea ser, algunos de los cuales incluyen ser docente en favor de la libertad, de la democracia y de la esperanza en contra el autoritarismo, la dictadura y la discriminación. En este contexto se considera fundamental reflexionar para poder optar ser un/a docente que promueva la igualdad, eliminando así las barreras que

puedan limitar el acceso de algunos estudiantes a una educación de calidad (Freire, 2012).

Para Freire el ideal de docente que se busca ser implica un compromiso con la transformación social y la justicia. Este docente debe cuestionar las desigualdades y los sistemas opresivos, y trabajar para empoderar a los estudiantes y ayudarles a cultivar su capacidad de análisis y acción en el mundo. Además, debe promover la participación activa de los estudiantes, respetando sus experiencias y conocimientos previos, al mismo tiempo que fomenta la capacidad crítica y reflexiva en el aula.

Giroux plantea que los intelectuales transformativos

...han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. (1990, p)

Esta cita resalta la importancia de que los educadores adopten un enfoque transformador, trabajando activamente para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida y contribuir positivamente a la sociedad. Este enfoque va más allá de la mera transmisión de información y busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos comprometidos y esperanzados, que sean capaces de visualizar y actuar frente a desigualdades existentes en su realidad.

En el desarrollo de esta capacidad de acción la escuela como institución juega un papel importante y por ende debe adecuarse a los objetivos que persigue. Sin embargo, en la práctica docente se ha observado que surgen dificultades a la hora de conseguir que los niños y las niñas se sientan involucrados en sus procesos de aprendizaje. La heterogeneidad que habita en cada grupo choca con formas homogéneas de organizar los tiempos, los espacios y los vínculos. Cuando se menciona la organización de la enseñanza de manera homogénea se hace alusión, por ejemplo, a un currículo dividido por cursos y asignaturas, el cumplimiento de un horario y calendario predeterminado que dicta los momentos designados para el aprendizaje académico. También implica llevar a cabo todas las actividades sentado ante una mesa donde en general todos hacen lo mismo y al mismo tiempo.

En su obra “Pedagogía del Oprimido” (1970), Freire destaca la importancia del carácter liberador que debe poseer la educación, y para que lo tenga no puede ser, como en la educación bancaria que él caracteriza, un depósito de palabras, palabras huecas, extirpadas de la realidad y por lo tanto carentes de significado.

Si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (1970, p.88)

Entonces sostiene que la educación liberadora implica una reflexión auténtica la cual se centra en la relación de los hombres con el mundo, este último concebido como una realidad en transformación y no como una realidad estática. Los hombres, siendo seres históricos, conscientes de la realidad en la que se inscriben también son conscientes de su capacidad para transformarla.

La pedagogía crítica concibe a la educación como parte de la sociedad en la que se desarrolla y señala que el objetivo de la misma es la superación de las desigualdades de la sociedad en la que se inscriben. Según Freire (2005) este cambio está en manos de los actores de la educación, principalmente en los educadores. Son ellos quienes deben fomentar una conciencia crítica que logre una verdadera participación de los educandos en la sociedad, para así poder ver las desigualdades existentes y poder minimizarlas. Para que esto suceda, es fundamental que exista un diálogo verdadero entre educadores y educandos.

En contraposición Freire denuncia a la pedagogía tradicional en su concepción bancaria de la educación. Fundamenta su denominación en que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (1970, p.76). En la denuncia se resalta el carácter narrativo que presenta la relación entre educador y educandos. Al poseer este carácter se puede distinguir un sujeto que narra, el educador, y objetos pasivos que se limitan a escuchar, los educandos. En esta narración, el educador “llena” a los educandos con contenidos, “contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (1970, p.75).

Cuando el autor se refiere a objetos pasivos habla de aquellos que carecen de conocimiento, que escuchan de manera sumisa y son disciplinados, sin ser

nunca realmente escuchados, ya que se les considera simplemente como meros objetos. También los describe como seres de la adaptación, indicando que se conforman con el mundo que los rodea en lugar de buscar transformarlo, satisfaciendo así, los intereses de los opresores.

Freire utiliza el término "marginados" para referirse a los oprimidos, y plantea la siguiente idea:

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí". (1970, p.80)

Los opresores nunca buscarán concientizar a los educandos; más bien, su objetivo será domesticarlos y convencerlos de que su realidad es estática, que no puede cambiar. Esta teoría pedagógica, la tradicional, se corresponde con una determinada forma de organizar la escuela. En las diferentes clases un educador, que necesariamente debía estar preparado para cumplir su rol "protagónico" en la educación, expone las lecciones en el salón, para que los alumnos escuchen atentamente y resuelvan los ejercicios planteados de forma disciplinada.

Al recuperar la situación de aula se evidencia que en la actualidad persisten costumbres y prácticas asociadas a la pedagogía tradicional en las aulas, abarcando desde la disposición del salón hasta la metodología utilizada para impartir conocimientos. En muchos casos, el enfoque sigue centrado en el docente en lugar de priorizar al estudiante como un participante activo en su propio proceso de aprendizaje. La maestra plantea ejercicios de manera disciplinada, sin proporcionar explicaciones previas. Los estudiantes que disponen de herramientas realizan la tarea, mientras que aquellos que no lo hacen esperan a que la docente explique la actividad en el pizarrón, sin participación activa por parte de los estudiantes. Finalmente, copian lo escrito en el pizarrón. De esta manera, se perpetúan las prácticas pedagógicas tradicionales, donde los niños y niñas carecen de un enfoque reflexivo y son tratados como recipientes a ser llenados por sus maestras y maestros.

En su influyente obra titulada "El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación", el destacado educador uruguayo Julio Castro analiza y cuestiona la concepción de Francisco Antonio Berra, quien afirmaba: "No hay más que un modo

de enseñar bien cada clase de conocimientos. No enseñar de ese modo es enseñar mal” (Citado en Castro, 2007, p. 68). Berra, un pedagogo argentino, tenía la aspiración de transformar la pedagogía en una ciencia racional y deductiva.

Esta declaración refleja la necesidad de una educación disciplinada y homogénea para todos. Castro ilustra esta idea mediante la metáfora de “El niño ciego conducido por un lazarillo viejo y experiente” (2007, p 72). Esto sugiere que el estudiante es tratado como un receptor pasivo, guiado en una dirección específica sin la oportunidad de explorar más allá de lo que se le enseña directamente. Esta perspectiva implica que el estudiante no necesita adquirir conocimientos adicionales más allá de lo que se le proporciona de manera directa.

Según Freire el modelo de educación bancaria perpetúa la opresión y la desigualdad, ya que los estudiantes son tratados como objetos en lugar de sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje (2005). El enfoque bancario de la educación fomenta la memorización mecánica de información, la reproducción pasiva de conocimientos y la alienación de los estudiantes, en lugar de promover el pensamiento crítico, la creatividad, la participación activa y el tiempo particular de aprendizaje de cada estudiante. Así mismo, desde una perspectiva psicológica, la interacción y relación entre el educador y el/la estudiante juegan un papel fundamental. Este espacio subjetivo ejerce una profunda influencia en el progreso académico de los/as estudiantes. En este sentido, es imprescindible que la construcción de esta relación sea saludable y respetuosa, ya que esto contribuye a lograr un entorno de aprendizaje positivo.

En el contexto de la inclusión educativa, es posible afirmar que esta se encuentra en marcado contraste con la educación bancaria. Mientras que la inclusión educativa considera y valora la diversidad de los y las estudiantes, otorgando a cada individuo un papel activo en su proceso de aprendizaje y considerando la individualidad de cada uno/a, la educación bancaria tiene por objetivo la homogeneización. Este enfoque implica una transmisión de conocimientos unidireccional, sin tener presente las necesidades individuales de cada estudiante.

Mel Ainscow en el texto “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos” (2003) plantea definiciones de inclusión: “La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (2003, p.12). La inclusión, según esta perspectiva, no se trata simplemente de la

incorporación de ciertos grupos, sino de ajustarse de manera más efectiva a la amplia variedad de necesidades, habilidades y contextos presentes en cualquier entorno educativo.

Para continuar profundizando en la pedagogía tradicional, es esencial examinar la violencia inherente a esta teoría. En este sentido, resulta pertinente analizar este concepto a través de la perspectiva del filósofo y teórico cultural esloveno Slavoj Žižek. Este autor es reconocido por su enfoque crítico y provocador en diversas áreas, entre ellas, la violencia. Su obra aborda temas políticos, culturales y filosóficos desde una óptica marxista y lacaniana.

La perspectiva de Žižek respecto a la violencia es compleja, ya que no la concibe de manera unidimensional. En cambio, explora las diversas formas en las que la violencia puede manifestarse en la sociedad, yendo más allá de las percepciones convencionales.

En su obra “Sobre la violencia, Seis reflexiones marginales”, Žižek adopta el concepto de violencia y propone que este no se limita a un solo tipo.

“Tenemos muy presente que las constantes señales de violencia son actos de crimen y terror. Pero deberíamos aprender a distanciarnos, apartarnos del señuelo fascinante de esta violencia subjetiva, directamente visible, practicada por un agente que podamos identificar al instante. Necesitamos percibir los contornos del trasfondo que generan tales arrebatos” (2008, p.9).

Allí presenta los conceptos de violencia subjetiva y violencia objetiva, siendo la primera aquella directamente visible, donde se puede identificar claramente al agente que la utiliza. La violencia objetiva, en tanto, es aquella menos visible. Este tipo de violencia se compone a su vez de la violencia simbólica —aquella que está relacionada con el lenguaje como tal y las relaciones de dominación social— y de la violencia sistémica, relacionada con las consecuencias del funcionamiento del sistema político y económico.

En relación a la temática trabajada, resulta preciso desarrollar el concepto de violencia simbólica que desarrolla el autor. La violencia simbólica se refiere a un tipo de violencia que no se manifiesta directamente en actos físicos o agresiones visibles, sino que opera a través de sistemas simbólicos, normas, valores y discursos que moldean y conforman la forma en que las personas piensan, perciben y actúan en el mundo. Son las “más sutiles formas de coerción que imponen relaciones de dominación y explotación, incluyendo la amenaza de la violencia”

(2008, p. 20). Estos sistemas simbólicos pueden ser instituciones, lenguaje, religión, ideología y medios de comunicación, entre otros.

Esta noción de violencia simbólica se puede vincular con el modelo de educación bancaria, en el sentido de que la forma en que se transmiten los conocimientos y se establecen las normas en el ámbito educativo puede ejercer una violencia simbólica sobre los estudiantes. Como se planteó con anterioridad los estudiantes son considerados como recipientes pasivos de conocimiento, y los educadores asumen un papel de autoridad que deposita información en ellos. Este modelo puede generar una forma de violencia simbólica, ya que impone un sistema de normas, valores y saberes establecidos, ignorando la diversidad de experiencias y perspectivas de los estudiantes.

Es a través de este modelo educativo que se reproducen estructuras de poder y control, en las que predomina un único tipo de conocimiento y se marginan otras formas de saberes y puntos de vista. Esto genera opresión y exclusión en los estudiantes que no se ajustan a los estándares establecidos de esta concepción. La pedagogía tradicional, al no abordar adecuadamente la diversidad y al insistir en un único enfoque de enseñanza, puede generar consecuencias negativas, incluyendo la opresión y la exclusión de ciertos grupos de estudiantes.

En último término, al vincular esta última temática con la práctica docente, resulta inevitable reconocer la presencia vigente de las pedagogías tradicionales en las aulas y la consiguiente manifestación de violencia simbólica que estas conllevan. Los niños y niñas que requieren adaptaciones curriculares se ven excluidos del sistema educativo, ya que no se les proporciona una educación acorde a sus capacidades. Puede asistir a la escuela, permanecer en ella, pero la concepción de la educación crítica implica que los niños y niñas sean partícipes activos; simplemente estar presente no es suficiente.

En conclusión, la educación tradicional puede ejercer una forma de violencia simbólica al imponer normas, saberes y valores preestablecidos que no tiene en cuenta la diversidad y siguen reproduciendo desigualdades. La exclusión de estudiantes en este contexto puede ser interpretada como una expresión de violencia simbólica. La carencia de herramientas para los estudiantes, y su eventual exclusión del sistema educativo, contribuye a seguir reproduciendo la idea de que en la sociedad existan sujetos pasivos, sin la intención de cuestionar y develar la realidad.

Es por esto que resulta de suma importancia cuestionar y transformar estos modelos educativos, aún existentes en nuestras escuelas, para promover un enfoque inclusivo, participativo, democrático y respetuoso en las diferencias de los estudiantes, entendidos estos como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje.

Capítulo 2 - Educación Inclusiva: Inclusión, exclusión, diversidad, heterogeneidad, alteridad

El objetivo del segundo capítulo radica en explorar los documentos que respaldan la educación inclusiva en nuestro país, al tiempo que se procederá a definir los términos clave, como inclusión, exclusión, diversidad, heterogeneidad, entre otros, conforme a las interpretaciones de diversos autores. Asimismo, se llevará a cabo una problematización de estos conceptos mediante la realización de valoraciones y comparaciones pertinentes.

Para dar comienzo resulta preciso utilizar la Ley General de Educación número 18437 de nuestro país. En el capítulo I se plantea lo siguiente: “- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. Asimismo en el capítulo II se plantea que “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social”.

Es innegable que existe una gran brecha entre la legislación y su aplicación real. La ley establece principios importantes, pero la realidad podría mostrar desafíos en la ejecución efectiva de las políticas para garantizar una educación de calidad para todos, especialmente para los grupos minoritarios o en situación de vulnerabilidad.

Es apropiado detallar una experiencia vivida en la práctica docente. En el mismo grupo mencionado previamente, se identificó a una niña sin constancia de asistencias. Su llegada tardía a la escuela y la falta de conocimiento por parte de la

niña sobre su historial educativo llamaba la atención. La niña experimentaba dificultades para integrarse, no participaba en las actividades, demostrando un nivel académico muy descendido, y presentaba una asistencia muy irregular. La maestra y posteriormente la escuela reportaron la situación, involucrando al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Sin embargo, en ese mismo año, no se lograron avances significativos. La niña permaneció en el mismo grado para el siguiente año escolar.

Aquí surge la pregunta de si el estado está asegurando efectivamente el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Esta situación plantea interrogantes sobre la implementación de las políticas educativas destinadas a asegurar que cada niño y niña tenga acceso a una educación de calidad. La vulneración de este derecho, además de ser una transgresión legal, está presentando una limitación significativa para el desarrollo y bienestar de la niña. En este caso, se está vulnerando un derecho fundamental, como es el derecho a la educación. Además, se vulneran derechos fundamentales como el derecho al desarrollo, a la participación, a un entorno seguro, entre otros.

A partir de esta situación, y de tantas otras no explicitadas, aparece la cuestión acerca de por qué abordamos el tema de la inclusión, planteándose la interrogante de si la mención de la misma implica necesariamente la existencia de la exclusión. En virtud de lo expuesto, surgen dos nuevas preguntas acerca de las definiciones de inclusión y exclusión, considerando las perspectivas de varios autores que cuestionan tanto la labor docente como el papel crucial de la sociedad en la realización efectiva de una inclusión auténtica.

Me gustaría destacar que al abordar el tema de la inclusión, es comúnmente asociado con personas con discapacidad. Sin embargo, este ensayo no se enfoca en ese aspecto, ya que sostengo que la inclusión debe abarcar a todos los niños y las niñas. Aun así, es relevante recuperar las diversas definiciones de inclusión propuestas por diferentes autores.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su documento “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación” define la inclusión como:

“un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de

la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella” (2009, p. 9).

A partir de esta definición se puede afirmar que la inclusión en la educación se refiere a la acción y al proceso de garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder y participar en un sistema educativo de calidad. Esto implicaría cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común de la educación que abarque a todas las personas, independientemente de su origen, género, identidad, etnia, religión o cualquier otra condición.

Es fundamental considerar que al referirnos a la igualdad de oportunidades para acceder y participar en la escuela, resulta esencial contar con instalaciones accesibles para todos/as. Esto implica no solo disponer de una entrada al edificio adaptada para todos y todas, sino también asegurar la accesibilidad de baños, salones, patios y hasta contemplar la posibilidad de proporcionar transporte escolar (“bañaderas”) de forma gratuita, accesible en todos los sentidos, con el fin de garantizar el acceso a todos los niños y niñas que no tienen la capacidad de pagar por este servicio.

Asimismo, se podría contemplar el acceso a tecnologías digitales, como computadoras Ceibal en buen estado, televisores o proyectores por salón o sector, así como también espacios acordes para la realización de tareas para niños y niñas que no cuenten con un espacio apto en sus hogares. El barrio debe fomentar la inclusión mediante la creación de áreas recreativas donde se pueda cultivar el arte, salas de estudio y bibliotecas. Todo esto constituye un componente integral de la inclusión social.

Katarina Tomasevski propone herramientas y estrategias más específicas para aplicar el derecho a la educación a través de las “4A”: Asequibilidad o disponibilidad (availability), accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad.

El primer término refiere a que las escuelas y los recursos educativos deben estar disponibles y accesibles para todos y todas, sin discriminación de ningún tipo, como factores económicos, geográficos, culturales y otros que puedan limitar el acceso a la educación. La accesibilidad está relacionada a la eliminación de barreras que dificultan el acceso al sistema educativo. El tercer concepto planteado, el de aceptabilidad, plantea la capacidad de aceptar la diversidad en la escuela

generando un entorno seguro y respetuoso. Por último, las instituciones educativas deben adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y de los individuos.

Es importante destacar que el marco propuesto por Tomasevski tiene un valor significativo; sin embargo, surge la preocupación de que estas "A" no siempre se cumplen, especialmente cuando se trata de sectores marginados, como los niños y niñas de familias con bajos ingresos. En el caso de las escuelas A.PR.EN.D.E.R, no siempre se les proporcionan los recursos necesarios para atender la diversidad de estudiantes que reciben, lo cual es especialmente relevante en contextos económicos desfavorecidos. La falta de financiamiento y de infraestructuras adecuadas genera un acceso desigual a oportunidades educativas para los estudiantes más vulnerables.

Por lo antes descrito es fundamental que para lograr cumplir con los principios de las "4A" se implementen políticas y recursos de manera efectiva, sobre todo en escuelas que más lo necesiten. Las escuelas que se encuentran en contextos socioeconómicos descendidos requieren una atención especial para superar barreras, para que logren tener una educación de calidad que respete su diversidad y sus necesidades.

Para Ainscow, docente e investigador inglés, "La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado" (2003, p.12). Plantea que la inclusión es una búsqueda para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su origen, habilidades o características individuales, tengan acceso a una educación de calidad en entornos escolares que los valoren, respeten y respondan a sus necesidades. "Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia" (2003, p. 12). El autor aclara que esta diferencia tiene un factor positivo y que es un estímulo para el aprendizaje. Es esencial desarrollar habilidades para abordar y superar la homogeneidad en el entorno educativo.

Asimismo afirma que "la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo" (2003, p. 13).

Me interesa señalar con respecto a la cita anterior que cuando mencionamos una escuela APRENDER, antes conocidas como "contexto crítico", nos estamos refiriendo a un programa de políticas públicas dirigido a instituciones educativas con niveles bajos en lo socioeconómico y cultural. Estas escuelas, en su mayoría, se

encuentran en la periferia de la ciudad y suelen ser etiquetadas por la sociedad con estigmas como "ahí van los más pobres" o "de ahí no puede salir nadie", entre otros. Entonces, a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión, si la sociedad ya está excluyendo a estos estudiantes debido a su pertenencia a un sector socioeconómico inferior.

La inclusión social en este contexto implica reconocer y abordar las barreras que enfrentan estos estudiantes marginados debido a su pertenencia a un sector socioeconómico inferior. La sociedad tiende a estigmatizar a estas escuelas y a los/as estudiantes que asisten a ellas, perpetuando prejuicios y creando expectativas negativas sobre sus posibilidades de éxito.

Cabe destacar que en la definición de UNESCO y en la de Ainscow aparece la noción de proceso, la idea de algo que requiere un movimiento constante para avanzar, lo que implica que la inclusión es dinámica y continua. No es un estado estático, sino un enfoque en constante evolución que requiere adaptabilidad y ajustes a lo largo del tiempo. En otras palabras, generar inclusión no se limita a aceptar a todos los niños y niñas en la escuela. La concepción de inclusión debe ser una búsqueda continua de herramientas y estrategias, involucrando a toda la sociedad y no solo a los maestros, para lograr una verdadera inclusión.

Por lo antes descrito, se puede afirmar que la inclusión no se trata solamente de un labor por parte de los y las docentes en el ámbito educativo, sino que necesariamente requiere un compromiso más amplio de toda la sociedad. Es imprescindible desafiar y cambiar las percepciones negativas que rodean a estas escuelas y a los/as estudiantes. La inclusión implica crear un entorno en el que todos los y las estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y sean tratados con respeto y dignidad.

De igual forma, la palabra incluir, según el argentino José María Tomé, significa "ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar". (2021, p. 83). Resulta necesario aclarar que cuando hablamos de generar en las escuelas una inclusión educativa, también estamos intentando lograr una inclusión social. No es solo que los niños y las niñas sean parte de la escuela como institución, sino que formen parte de la sociedad en la que viven sintiéndose que son una parte activa y valiosa de la misma.

Históricamente la escuela estuvo centrada en modelar disciplinaria y cognitivamente al educando para lograr una homogeneidad, como lo planteó Freire con la educación bancaria. Allí no existe el lugar para lo diferente. El o la estudiante que no entraba dentro de estos parámetros era excluido o separado de la escuela.

Comenio en el siglo XVII escribe su principal obra: la Didáctica Magna y presenta el objetivo de su pedagogía: “enseñar todo a todos”, con el propósito de resolver problemas pedagógicos y políticos. Para esto, resulta necesario ordenar lo que se enseña, creando así un método universal que sea capaz de garantizar una educación eficaz. Es así, que surge el oficio docente. Los componentes centrales de este método son: la gradualidad, la progresión ordenada, la simultaneidad de la enseñanza, la utilización de libros adecuados, entre otros. En este modelo es imprescindible que la maestra tenga una enseñanza y que pueda saber cómo enseñar, porque es ella la encargada de crear hombres perfectos. Es por esto, que la docente es el centro de la actividad escolar, es ella la única capaz de garantizar los objetivos de la educación. La maestra es servidora pública de toda la comunidad, que reemplaza a las familias en la educación de los hijos.

Fue necesario pensar otro paradigma para lograr que esto cambie, aunque hasta el día de hoy existe una exclusión educativa o una “falsa inclusión”. La inclusión educativa no se limita solo a la presencia física de todos los estudiantes en las escuelas, sino que también se centra en garantizar su participación activa y su aprendizaje significativo. Uno de los desafíos reside en que, a pesar de haber concebido un nuevo paradigma, en muchas ocasiones no se lleva a cabo. Permanece una visión educativa tradicional en los sistemas educativos, donde cada niño se encuentra individualmente en su banco realizando actividades en su cuaderno, todos de igual manera y la maestra es el centro de la actividad.

Es oportuno destacar una situación vivida en la práctica docente. Los niños y las niñas se acomodan en sus lugares y la maestra presenta una actividad de escritura. En primer lugar retoma lo que es un texto narrativo, cuáles son sus componentes y cómo es su estructura, teniendo de apoyo en la cartelera unos papelógrafos con esa información que había sido trabajada anteriormente. Los y las estudiantes recuerdan muy bien el tema, participando de manera activa. La tarea a realizar es escribir en una hoja con renglones - no en el cuaderno -, un texto narrativo sobre el invierno. En ese momento, cuando todos comienzan la actividad, la maestra llama al niño y a la niña que no realizan las mismas actividades que el

grupo y les presenta una actividad a realizar. En una fotocopia debían unir el objeto con la palabra correspondiente y luego colorear. Mientras esto sucedía en el escritorio, varios niños y niñas se acercaban a hacer consultas. Pasados diez minutos se acerca un niño afirmando que ya había terminado. La maestra lee el trabajo y le solicita que realice algunas correcciones y que pueda escribir algo más, que no sea tan breve. Transcurridos algunos minutos más, se acerca al escritorio otro niño para que la maestra revise su trabajo. La docente corrige el trabajo, que estaba completo, sin faltas de ortografía y prolijo. El niño vuelve a su lugar y se queda allí sentado esperando que los demás compañeros/as terminen. Al pasar los minutos, el niño solicita ir al baño, lo cual la maestra asiente. Al volver el niño sigue esperando que sus compañeros/as terminen. Pasaron cerca de veinte minutos donde el estudiante no tuvo actividad para realizar.

La razón por la cual este niño se encuentra sin ninguna actividad para realizar se deriva de la tendencia actual y persistente de la escuela a fomentar la uniformidad y estandarización en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este sistema educativo trata a todos los estudiantes de manera homogénea, aplicando los mismos contenidos y objetivos educativos a niños y niñas por igual, sin tener en cuenta sus diferencias individuales. La planificación educativa se lleva a cabo de manera uniforme, sin proporcionar las herramientas necesarias para abordar y atender a cada estudiante de manera inclusiva.

La educación inclusiva que se quiere lograr es aquella en la cual se educa a todos los y las estudiantes dentro de un único sistema educativo, donde todos son aceptados, todos pertenecen y son apoyados, por sus compañeros y por educadores. Ainscow en una entrevista realizada en nuestro país, afirma que “El concepto de inclusión no está enfocado en un grupo particular de niños; en realidad, se enfoca en todos los niños”. (2002, p.18)

Esto implica que la educación no se debe limitar a ciertos niños o niñas con necesidades especiales, sino que es fundamental considerar la diversidad en su totalidad. Cada estudiante, independientemente de sus características, debe tener la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo.

Con esta observación podemos afirmar que el niño que realizó su tarea, de manera correcta y en un tiempo muy corto, está siendo excluido del sistema, no está logrando generar avances en su aprendizaje. Siempre tiene que esperar, sin actividades, a los demás compañeros que tienen un ritmo de trabajo homogéneo y

donde la mayoría de las veces cumple el rol de ayudar a sus compañeros/as. Considerando esto último, es preciso destacar que no se ve como algo negativo cuando esto sucede algunas veces, cuando se transforma en algo rutinario logra generar cansancio en el niño y algunas opiniones de los demás compañeros/as que no ayudan en la convivencia escolar.

La inclusión en la educación busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o ritmos de aprendizaje, tengan acceso a oportunidades educativas equitativas. En el caso anterior se podría afirmar que no se está contemplando la individualidad del estudiante, ya que no está siendo desafiado de manera adecuada. Es por esto, que resulta importante abordar estas situaciones para asegurar que todos los estudiantes reciban una educación que se adapte a sus necesidades individuales. Esto podría implicar la adaptación del currículo para proporcionar desafíos adicionales al estudiante.

En el documento de UNESCO se plantea que la educación inclusiva

“Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (2009, p. 4).

Surge aquí otra interrogante relacionada a qué es la diversidad. Según Gabriela García en “Inclusión educativa” (2011) la diversidad es una característica propia de los grupos ya que cada persona tiene un modo de pensar, de sentir y de actuar. Por lo tanto, pensar en una educación en la diversidad requiere considerar a cada uno de los y las estudiantes, considerando sus individuales.

Para hablar de una educación en la diversidad, es imprescindible considerar a cada estudiante de manera individual, reconociendo sus fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje únicos. Este enfoque busca adaptar la enseñanza para satisfacer las diferencias individuales. Además, es crucial subrayar que la diversidad no constituye una barrera, sino una oportunidad para transformar positivamente la educación, ya que ayuda a romper con la homogeneización escolar, que a menudo limita el aprendizaje al ajustarse a un único modelo.

Por lo tanto, considero que adaptar la enseñanza a las necesidades individuales implica implementar estrategias pedagógicas flexibles y variadas. Como por ejemplo la adaptación de los contenidos, el uso de diversos métodos de

enseñanza, la incorporación de recursos tecnológicos y la promoción de evaluaciones formativas que permitan promover el progreso de cada estudiante, entre muchas otras herramientas.

En resumen, la diversidad es un elemento fundamental en el contexto de la inclusión educativa y se refiere a la variedad de características, perspectivas, experiencias y necesidades que presentan los estudiantes en el ámbito educativo. Estas características pueden incluir diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, de género, de capacidades, de orientación sexual, entre otras. Es por esto, que podemos decir que todas las aulas son heterogéneas y que deben ser comprendidas como tales.

De todas maneras, en la actualidad, se observa una tendencia hacia la normalización de prácticas excluyentes y la promoción de una cultura homogénea en diversos contextos educativos. En muchos centros educativos se niega la posibilidad de educación a ciertos niños que, según directoras/es, no poseen las aptitudes adecuadas para integrarse en entornos educativos. De manera ilustrativa he presenciado la frase de una psicóloga a una madre: “tu hijo no está al nivel de nuestros niños”. Asimismo, se han reportado casos a través de medios de comunicación donde se evidencia la negación de acceso a instituciones escolares.

Estas situaciones no solo limitan el derecho a la educación de los niños afectados, sino que también resalta la urgente necesidad de involucrarse para intentar revertir estas prácticas excluyentes en el sistema educativo. Esto contribuye a la formación de una sociedad cada vez más fragmentada, por lo que es crucial realizar un cambio en el sistema educativo en donde el Estado intervenga con más garantías.

En esta línea, Flavia Terigi, pedagoga, profesora e investigadora argentina, afirma que, “...para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa”. (2015, p.10).

Ampliando esta idea, es esencial variar y emplear métodos y enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante, ya que resulta preciso considerar a cada uno/a como seres diversos en términos de habilidades, experiencias previas y ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, la educación no debe tratar simplemente de presentar un contenido, planificarlo y enseñarlo de manera uniforme a todos. La propuesta educativa debe ser más flexible y capaz de ajustarse a las diferencias, es decir, la clave radica en considerar a cada estudiante

individualmente, teniendo en cuenta sus necesidades, y avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más diversos.

Por otro lado, en su obra "Lo mismo no es lo común", la autora argumenta que el término "todos en la escuela es un significado por cierto limitado" debido a que "La escuela puede estar disponible y, sin embargo, una parte de la población no asiste, ingresa tardíamente o abandona rápidamente". (2008, p. 210).

Es importante resaltar que la existencia de instituciones educativas no asegura la participación activa de los niños y niñas en ellas. Terigi señala que "...las escuelas a las que asisten los niños y niñas de los sectores más pobres no ofrecen las mismas condiciones edilicias, de recursos, etc., que las escuelas a las que asisten los sectores medios y altos ". (2008, p. 211). En este sentido, Terigi resalta la necesidad de asegurar que todos tengan igualdad de oportunidades. Solo así se podría hablar de una "misma escuela" capaz de ser inclusiva para todos y todas, independientemente de su origen socioeconómico.

Continuando con los conceptos presentados por la mencionada autora, es crucial resaltar la premisa de que "...hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo" (2008, p. 212). En este contexto, se destaca la necesidad de superar la uniformidad en el entorno educativo, abandonar la homogeneidad de la propuesta educativa y eliminar la práctica de que todos realicen las mismas acciones con el fin de lograr un aprendizaje común. En palabras de la autora "La inclusión cobra un significado preciso: se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho". (2008, p. 212).

La autora continúa su análisis cuestionando de manera crítica cada término que emplea y sostiene que "aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión". (2008, p. 213). Señala que el currículum debe ser cuestionado para poder contemplar los intereses y perspectiva de todos y todas. Al desafiar las estructuras curriculares establecidas, se busca garantizar que la educación refleje la riqueza y la variedad de experiencias de los estudiantes, en lugar de imponer un enfoque uniforme que podría excluir a algunos.

En resumen, se podría afirmar que la homogeneidad y el sistema educativo han generado una significativa injusticia. La inclusión educativa no implica simplemente "enseñar lo mismo a todos" ni consiste en emplear diversas estrategias

para enseñar un contenido idéntico. La inclusión en el ámbito escolar debe tener la capacidad de poner en tela de juicio las prácticas docentes y de identificar las necesidades individuales de los estudiantes, con el objetivo de facilitar los aprendizajes que requieran.

Por otra parte, el educador e investigador argentino Carlos Skliar ha trabajado en el campo de la educación inclusiva y la pedagogía de la diferencia, y ha abordado temas relacionados con la identidad, la diversidad y la relación con el otro. Además, junto con Larrosa, aborda un concepto de suma importancia para el presente trabajo que es el de alteridad. Según estos dos autores en su libro “Experiencia y alteridad en la educación”, la alteridad se define como la capacidad de reconocer y valorar al otro como un ser distinto, alguien que difiere de uno mismo (2009). Esta perspectiva implica la consideración y el respeto hacia las singularidades y vivencias únicas de cada individuo, sin intentar imponer una homogeneización o reducirlos a categorías preestablecidas.

Entonces plantean que lo diverso o diferente se refiere a un otro que es diferente a uno: “«Que no soy yo» significa que es «otra cosa que yo», otra cosa que lo que digo yo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. Llamaremos a eso el «principio de la alteridad»” (2009, p. 15).

En el marco de la educación inclusiva, el principio de alteridad se revela como un elemento fundamental, dado que resulta imprescindible establecer una institución educativa que no siga patrones homogeneizadores. Con esto se alude a la necesidad de construir un espacio académico que reconozca y aprecie la diversidad presente entre los estudiantes, evitando cualquier forma de estandarización en el enfoque educativo. En una institución no homogeneizadora, el propósito es abordar las necesidades individuales de cada estudiante y fomentar un entorno inclusivo que respete y valore sus singularidades.

Para finalizar, como se ha señalado previamente, a lo largo de la historia, la educación, guiada por una pedagogía tradicional, ha perseguido la homogeneización de los grupos estudiantiles. Este enfoque ha sido objeto de reflexión y cuestionamiento, dando lugar al surgimiento de una pedagogía crítica en la que los estudiantes se conciben como sujetos activos involucrados en la búsqueda de su participación y reflexión. Sin embargo, es crucial reconocer que esta concepción tradicional no ha desaparecido por completo de nuestras

instituciones educativas. Todavía perduran prácticas y costumbres arraigadas en este paradigma, las cuales son totalmente antagónicas a los nuevos objetivos que como educadores nos proponemos alcanzar bajo el enfoque crítico.

REFLEXIONES FINALES

Recuerdo cuando comencé la carrera de Magisterio que una pregunta muy frecuente por parte de los docentes era por qué habíamos elegido ser maestras. Las respuestas abarcaban desde inclinaciones vocacionales hasta expresiones simples como "me gustan los niños". A nivel personal me cuestioné, durante toda la carrera, acerca de las razones por las cuales quiero ser maestra. Es un desafío que hay que estar dispuesto a cumplir. Es necesario cuestionar todo el tiempo tu práctica, además de ser cuestionado por los demás.

En el segundo año de carrera, es decir, mi primer año de práctica, me tocó estar en una clase con una maestra "tradicional", que ella misma decía que no podía más con su trabajo. Esta situación resultó ser bastante frustrante para mí, ya que me sentía perdida sin orientación en mi primera experiencia frente a un grupo. Unos meses después, llegó el momento de la rotación y tuve la suerte de encontrarme con una maestra a punto de jubilarse, pero muy dispuesta a colaborar. Su ayuda fue fundamental para que me sintiera más segura y cómoda en mi rol como maestra.

Fue durante estas experiencias que empecé a observar a niños y niñas que no participaban activamente en sus procesos de aprendizaje, evidenciando así la exclusión que experimentaban en el sistema educativo. Lamentablemente, a lo largo de mis tres años de prácticas, me encontré con casos similares. Aunque el papel desempeñado por la escuela y las maestras es crucial, es fundamental un compromiso más profundo.

Desde mi perspectiva, abordar esta problemática no resulta sencillo, es evidente que presenta desafíos significativos, y considero que hay una falta de acción por parte de toda la sociedad. No se trata simplemente de criticar al sistema educativo, sino de reconocer que la responsabilidad de superar estas dificultades recae en la sociedad en su conjunto.

En nuestra formación, las herramientas proporcionadas son escasas para cumplir todas las demandas que se nos imponen. Se aborda extensamente la teoría, como se realizó en el primer capítulo del presente ensayo, pero la brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica es considerable.

En relación con la temática de inclusión educativa, en numerosas ocasiones, de acuerdo con los relatos presentados, a las maestras les parecía suficiente que

los niños simplemente estuvieran presentes en la escuela. Se conformaban con que ingresaran a la escuela, se sentaran, lleven a cabo las actividades y, en caso de dificultad, que copiaran la información en el cuaderno. Sin embargo, la educación no debería limitarse a llenar páginas de cuadernos; no se trata de llenar al educando con información.

Nuestra tarea docente implica desafiar la homogeneidad del sistema educativo y abandonar la perspectiva de ver a los niños y niñas como simples recipientes que las maestras deben llenar. Resulta crucial reconocer a cada estudiante en su individualidad, observar sus necesidades y proporcionar una educación de calidad sin vulnerar sus derechos.

Llevar a cabo estas prácticas puede ser un desafío, pero no lo veo como algo imposible. Se precisa un compromiso sustancial de las escuelas y los docentes para trascender la uniformidad actual. Además, resulta esencial superar la idea equivocada de que la inclusión se restringe únicamente a personas con discapacidades.

La inclusión, en palabras de Skliar, es para todos los niños y las niñas. Es fundamental seguir insistiendo en que los niños en entornos empobrecidos tienen el potencial de destacar en la vida y son una parte integral de la sociedad en la que todos vivimos.

Vivimos en una sociedad totalmente excluyente, en donde los grupos más pobres son sistemáticamente marginados, discriminados y excluidos. Estas personas pueden experimentar limitaciones en el acceso a empleo, educación, servicios de salud, entre otros. Además, las sociedades excluyentes tienden a perpetuar desigualdades intergeneracionales, ya que las oportunidades limitadas se transmiten a través de las generaciones.

Por esto, es fundamental que la escuela juegue un papel fundamental, intentando romper con la perpetuación de estas desigualdades. Brindar oportunidades y herramientas a los niños y a las niñas que son marginados y que sus familias vienen siendo excluidos hace años es labor fundamental del sistema educativo.

De todas maneras considero que no es solo trabajo del sistema educativo, es parte del Estado. En el inicio del capítulo dos se detalla la Ley General de Educación, la cual establece que "El Estado garantizará y promoverá una educación

de calidad para todos sus habitantes...", con la intención de disminuir la carga de responsabilidad social asignada a las maestras durante el desarrollo de su labor.

Creo firmemente que un cambio más significativo en la sociedad puede derivar de nuestras acciones como docentes. Un accionar que verdaderamente rompa con la rigidez y uniformidad del sistema educativo, permitiendo que todos contribuyamos a construir no solo la escuela que deseamos, sino también una sociedad más justa, donde nadie esté por encima de los demás y se eliminen las actitudes de estigmatización hacia los demás.

En mi opinión, la escuela es un lugar para ser, para ser y desarrollar seres integrales, capaces de explorar, descubrir, expresar y crecer. La educación no se trata de llenar mentes con información, sino que trata de fomentar el crecimiento y el desarrollo personal.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003. [Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos Mel Ainscow](#)
- Diker, G. (2002). Modelos de docencia: un recorrido posible por la pedagogía moderna. Buenos Aires: CEM.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Ioanna Grotiuz. (2002). Escuelas inclusivas : Entrevista a Mel Ainscow. Educar, 5 (12). 17-22.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Revista Educación Y Pedagogía, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica. Recuperado de http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20completo_VF.pdf/view
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Francia, 2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306932990_El_derecho_a_la_educacion_y_la_construccion_de_indicadores_educativos_con_la_participacion_de_las_escuelas
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. Recuperado de <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Uruguay. (2008, Diciembre 12). Ley n° 18437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Žižek, S. (2008). Sobre la violencia, Seis reflexiones marginales. Trad. del inglés de A. J. Antón Fernández. Paidós, 2009