



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Valdés, Ma. Guadalupe; Díaz Barriga, Frida
La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social
Sinéctica, núm. 53, 2019, Julio-Diciembre, pp. 1-4
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0053/001](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0053/001)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930001>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Presentación

La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social

*El desarrollo humano no consiste solo en señalar lo que uno es ahora,
sino lo que puede hacer con la ayuda educativa de los demás.
Miguel López Melero (2018)*

MA. GUADALUPE VALDÉS*
FRIDA DÍAZ BARRIGA**
(COORDINADORAS)

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)/0053/001

Dos son los acontecimientos significativos de la historia de la educación que permiten entender la instauración de la homogeneidad como racionalidad organizadora de las instituciones educativas. El primero de ellos corresponde a los sistemas educativos que se organizaron en Prusia en 1787 a partir de que Federico Guillermo II promulgara un código escolar en el que quitaba al clero el gobierno de las escuelas y lo encomendaba a un ministerio de educación que estaba organizado en oficinas desde las cuales los inspectores administraban y vigilaban el funcionamiento de las escuelas (Esteve, 2003, p. 37). El segundo hace referencia a la enseñanza universal como conquista de los pensadores e ideólogos de la Revolución francesa (Gaddotti, 2003), desde la cual se instaura el sistema escolar de masas y, con ello, se impone un “igualitarismo” en función de un tipo ideal de alumno (González-Barrau, 2012). Esto marcará la historia de la educación en la modernidad y su traslado a los países coloniales que comienzan a pugnar por su independencia, pero que adoptan el contrato social y las premisas de los sistemas educativos europeos.

Cabe destacar que con la aspiración igualitaria se delinea, paradójicamente, un tipo ideal de alumno homogeneizado y normalizado, que no se corresponde con la diversidad humana, con alumnos de carne y hueso, con historias, conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades particulares. La desviación de la “normalidad” esperada conduciría a la patologización desde su construcción social de la infancia y adolescencia, del sujeto de la educación y poniendo en tela de juicio su educabilidad (Baquero, 2006).

La uniformidad como principio organizador de las instituciones educativas se hace patente en la historia del currículo oficial en muchos de nuestros sistemas educativos; la forma de agrupar a los alumnos por edades; las actividades homogéneas de enseñanza; las evaluaciones estandarizadas; los horarios; y las formas de organización y funcionamiento de las escuelas. A partir de esta lógica que marca un modo de proceder, instrumentado mediante sendos dispositivos de conocimiento y evaluación, a final de cuentas dispuestos por un poder hegemónico, es fácil entender que se operaba en pro de la inclusión de aquellos alumnos que estaban cerca del tipo ideal instituido y se pretendía la exclusión de otros que representaban la “desviación a la norma”.

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es integrante del Comité Interinstitucional de Evaluación en Educación Superior en el área de Educación, Arte y Humanidades. Su interés de investigación está en la línea del aprendizaje, currículo, innovación y la formación docente.

** Doctora en Pedagogía. Profesora en la Facultad de Psicología de la UNAM. Sus líneas de investigación son el desarrollo y la investigación sobre el currículo; estudios de diseño educativo y tecnopedagógico; mediación de las TIC en educación formal y social; estudio de la identidad del aprendiz y personalización de la enseñanza; y estudiantes en situación de vulnerabilidad académica y social.

Así, las personas que no encajaban en el territorio demarcado por esa visión educativa por diversas razones, o bien, se les excluía de las instituciones educativas (enfoque de prescindencia) o a través de diferentes mecanismos de selección, se les ubicaba en instituciones especiales, donde recibían cuidados especiales (enfoque de segregación), pero era tal la carga de significados a partir de los cuales se les estigmatizaba y rechazaba que se negaban sus derechos básicos y, ante todo, la autodeterminación.

Esta racionalidad dominante que imperó en el siglo XIX y hasta finales del XX permite entender con claridad el significado de la pedagogía de la exclusión y la segregación, la cual se ve fortalecida con la limitada infraestructura escolar y de espacios necesarios para atender la demanda de los servicios en los diferentes niveles educativos; esta situación ayuda a aceptar de manera natural el ejercicio de la selección basada en la exclusión (Esteve, 2003, p. 41).

Vale la pena destacar que la cara más visible de la exclusión se ubica en las personas con discapacidad (los “inválidos”, “impedidos”, “subnormales”), pero también abarca a otros colectivos que representan lo que en la sociedad capitalista se considera “inferior”, como las personas de los pueblos originarios, los educandos en condición de pobreza o provenientes de las capas marginadas social y culturalmente, las mujeres, los migrantes, incluso los educandos del sistema que no logran alcanzar el ideal esperado o no se adaptan al sistema. Sin embargo, una serie de movimientos de resistencia y renovación pedagógica en aras de la aceptación de la diferencia comenzaron a gestarse desde el pensamiento de destacados pedagogos y, ante todo, gracias a una serie de movimientos de reivindicación emanados de la sociedad civil.

La coordenada temporal de la educación segregadora quedó atrás a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que se realiza en Jomtien en 1990, donde se afirma que toda persona tiene derecho a una educación de calidad; esto dio la pauta para que desde esa década los sistemas educativos de muchas naciones emprendieran programas de integración al aula regular de personas con necesidades especiales, tal como se concibió en ese momento. La tensión latente en dicho modelo integrador pronto se hizo presente; se partía de la expectativa de rehabilitar y normalizar la diversidad; a fin de cuentas, seguía imperando como meta la homogeneización en el sistema educativo y los esfuerzos quedaban confinados al territorio del aula escolar. La experiencia vivida en esos años, así como las voces de los colectivos implicados, cada vez con más capacidad de empoderamiento, pugnaban por la conformación de un modelo social de la discapacidad y la diversidad humana, en el cual toda persona posee potencialidades y competencias que puede desarrollar y que es tarea de la educación; en sentido amplio, es la eliminación de barreras sociales y el aporte de los apoyos requeridos, lo cual no implica la aspiración de que todos conformen el mismo tipo de identidad o nivel de conocimiento.

En la actualidad, existen grandes desafíos respecto a la forma de promover e implementar el derecho a la educación como oportunidades y logros concretos, factibles y perdurables para que *todos* puedan crecer social e individualmente y tener una oportunidad real de éxito en la vida (Opertti, 2008). Ante todo, como sujetos de derecho y como ciudadanos responsables y activos que acceden al trabajo digno y la vida independiente, así como a oportunidades de educación y recreación para el bienestar a lo largo y ancho de la vida; es decir, la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (Unesco, 2017).

La inclusión educativa es impensable si no va acompañada de la justicia curricular, concepto que ahora está recuperando el sentido social y humano del acto de educar, después de varias décadas de un discurso neoliberal y economicista que en sus raíces impide la equidad y la justicia social:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas

es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprender y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres, 2011, p. 11).

Asimismo, se identifica la presencia de elementos homogeneizadores en distintas instituciones educativas que siguen mostrando el rostro de la desigualdad; hay experiencias que nacen desde la práctica educativa de profesionistas y de grupos no académicos que trabajan en la línea de los derechos humanos. Estos ejemplos de buenas prácticas dan cuenta de que la educación inclusiva no es una utopía, y que, como bien apunta Echeita (2017), es posible avanzar en la dirección de una “ecología de la inclusión” y una “ética de la justicia”.

Cuando la justicia social, la participación solidaria, el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias se asumen desde un compromiso ético con el otro, es posible advertir iniciativas y experiencias que están orientadas a satisfacer las necesidades de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al mundo en la era de la globalidad. En dichas prácticas se hace honor a la diversidad y a las perspectivas que destacan el papel del contexto, la agencia humana y los bienes que aportan la educación y la cultura en sentido amplio. Ejemplo de ello son las contribuciones que forman parte del número 53 de *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Los distintos autores, provenientes del entorno iberoamericano, muestran que la inclusión hace efectivo el derecho a la educación. Con sus aportes inspiran a emprender prácticas que atiendan a una ciudadanía diversa y multicultural con base en los principios de equidad, inclusión y justicia social. En aquellas experiencias que se centran en la educación escolarizada, ya sea que se trate de personas con discapacidad o provenientes de otros colectivos (migrantes, pueblos originarios), encontramos como común denominador la apertura a un currículo flexible, que posibilita la personalización de trayectorias de aprendizaje y valora ante todo la diversidad, no la uniformidad.

Asimismo, se corrobora que el trabajo colaborativo, en ambientes heterogéneos de aprendizaje, ya sea formal, informal, o incluso en escenarios de la virtualidad, contribuye a cuestionar los pre-conceptos y estigmas respecto *al otro* y abona a una educación crítica, emancipadora. Otro aspecto central reside en promover un enfoque que reconoce los derechos humanos, el reconocimiento de las barreras que enfrentan distintos colectivos humanos, la importancia de asumir modelos educativos situados, experienciales, autogestivos, en los que se reconozca la voz de los participantes para que se haga patente la frase “nada de nosotros sin nosotros”.

La respuesta a la convocatoria de *Sinéctica* ha sido muy nutrida, y el lector encontrará tanto reportes de investigación cualitativa como de corte cuantitativo, así como interesantes ensayos y análisis del estado de la cuestión de la educación inclusiva de personas con distintas discapacidades y, en algunos casos, de la educación intercultural o la segregación de género en sus encrucijadas actuales. Esto nos permite identificar las principales barreras que enfrentan distintos colectivos en situación de exclusión educativa y social, que corroboran lo que proponen los especialistas del campo: comenzando por la falta de recursos y condiciones para la inclusión en los centros educativos y las universidades, y, ante todo, destacando lo que implican las creencias y actitudes de profesores, agentes educativos, padres y otros miembros de la sociedad. Lo anterior, aunado a currículos estandarizados a una sola perspectiva, idioma y cultura, por ende, poco flexibles, lo que impide la construcción de trayectorias personalizadas, acordes con capacidades y necesidades de personas y grupos humanos.

También aparece el tema de la docencia y la necesidad imperiosa de otra política de formación de los profesores para que estén en posibilidad de crear en sus aulas ambientes inclusivos. Otros estudios desvelan contextos donde, a decir de los mismos actores de la educación, imperan formas de enseñanza transmisivo-reproductivas y evaluaciones basadas en la norma que privilegian la memoria de contenidos fácticos, lo que impide no solo el sentido y el significado al aprender, sino la gestación

de intercambios dialógicos, el reconocimiento de la diferencia y la disposición hacia un clima institucional que conduzca a la construcción colaborativa del saber. En otros trabajos se ha intentado identificar el papel de las redes de apoyo y la posibilidad de que, desde el entorno inmediato, familia, escuela o comunidad, se sienten las bases de oportunidades y ámbitos de inclusión y resiliencia.

El discurso de los autores que abogan por la educación inclusiva es por necesidad crítico de mentalidades y prácticas establecidas, de instituciones consolidadas y grupos de poder, del lenguaje que normaliza e invisibiliza la exclusión. La lectura de este número de *Sinéctica* genera conciencia en que únicamente cambiando el orden instituido en el momento histórico que nos corresponde vivir será posible avanzar en pro de los ideales de la educación inclusiva en los planos personal, cívico y político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Echeita, G. (2017). *Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos*. Conferencia Magistral del Segundo Coloquio Internacional de Experiencias Educativas mediadas por Tecnologías. Inclusión y Justicia Social. Facultad de Psicología, 12 de octubre, Ciudad Universitaria, UNAM, Ciudad de México.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M. (2003). *La historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI editores.
- González-Barrau, L. (2012). *¿Homogeneidad o heterogeneidad en las aulas? ¿A quién educamos? La complejidad en el aula*. Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/aportaciones/472-161.html>
- López- Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Operti, R. (2008). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Unesco (2017). *Inclusión en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>