



nova  
educare

MONOGRAFÍAS

# INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y RESILIENCIA. UNA MIRADA INTEGRADORA DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

VIVIANA M. MONTERROSA MONTES  
UBALDO J. BUELVAS SOLÓRZANO  
CARLOS VILTRE CALDERÓN  
Compiladores

elbarcoebrio



# ÍNDICE

1. Título.
2. Prólogo. Aída Esther Pombo Escobar (Panamá).
3. **PRIMERA PARTE. RETOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.**
4. Rita de Cássia Marques Lima de Castro y Paulo Sérgio de Castro (Brasil).
5. Retos para una educación inclusiva en América Latina.
6. Crisálida Victoria Villegas González y Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas (Venezuela).
7. Inclusión educativa para todos.
8. Hugo Daniel Yahari (Paraguay).
9. Educando en la diversidad. Potenciando el enfoque inclusivo de la educación.
10. **SEGUNDA PARTE. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**
11. Viviana Margarita Monterroza Montes, Ubaldo José Buelvas Solórzano (Colombia) y Carlos Viltre Calderón (Cuba).
12. Papel del docente inclusivo desde una visión transparadigmática.
13. Emérita Victoria Vásquez Tolentino (Perú) y Carlos Viltre Calderón (Cuba).

14. Percepción de la Educación inclusiva en docentes del área rural en Cajamarca, Perú en el 2021.
15. Guillermo Calixto González Labrada (Cuba).
16. Epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptualización inclusiva desde la Educación rural.
17. Epílogo. Liván Álvarez Arzuaga (Cuba).
18. Notas.

**INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y RESILIENCIA.**

Una mirada integradora desde el contexto  
escolar

**CENTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS EN  
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA**

**CESPE**

**VIVIANA MARGARITA  
MONTERROZA MONTES**

UBALDO JOSÉ BUELVAS SOLÓRZANO

**CARLOS VILTRE CALDERÓN**

**SELLO EDITORIAL**

NOVA EDUCARE

**SERVICIOS EDITORIALES “EL BARCO EBRIO”**

**COLECCIÓN MONOGRAFÍAS**

**INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y RESILIENCIA**

**UNA MIRADA INTEGRADORA DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR.**

© Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología  
Pedagógica.

Sello Editorial Nova Educare, 2022

© De esta edición, El Barco Ebrio, 2022

[www.elbarcoebrio.com](http://www.elbarcoebrio.com)

Diseño de cubierta: Yenia María González

Imagen de portada:

ISBN: 978-84-15622-66-6



## PRÓLOGO

**Aída Esther Pombo Escobar (Panamá) <sup>1</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0003-2273-9044>**

(...) “solo la oportunidad y facilidad para construirse como ser humano, puede liberarlo”. ¿who?

**B**ienvenida esta obra, inclusión-diversidad-resiliencia, que contribuye con su información extraída de sesudas investigaciones, a despejar las interrogantes que han existido respecto a la presencia del elemento humano en la búsqueda, mediante el estudio para alcanzar el nivel necesario e incorporarse competentemente a un trabajo productivo en esta área del conocimiento.

Los seis apartados que componen esta obra: Retos para una educación inclusiva en América Latina, Inclusión educativa para todos, Educando en la diversidad –potenciando el enfoque inclusivo

de la educación, Papel del docente inclusivo desde una visión transparadigmática, Percepción de la educación inclusiva en docente del área rural. Tajamarca, 2021 y Epistemología didáctica del conocimiento diverso: Conceptualización inclusiva desde la educación rural, dividido en dos partes de manera general y tratado con mucha profundidad; facilitan la presentación de las ideas concernientes a los resultados de importantes investigaciones con respecto a los temas de: inclusión, diversidad y resiliencia.

A través del planteamiento de estas ideas, en este libro, se puede observar un amplio dominio y evaluación atinada con respecto a la situación de la región Latinoamericana; relacionada al tema que nos ocupa. Si bien es cierto que el desarrollo del mismo, va dirigido a una comunidad intelectual específica, su manejo permite que lectores diversos puedan inmiscuirse comprensivamente en los temas tratados y aportar en su apreciación con las experiencias personales de su contexto específico, para próximas entregas de lo que se aspira sea una colección, ya en construcción.

Lo anteriormente expresado, queda claramente marcado al revisar las secciones que constituyen el libro, ya que enfatizan el fenómeno de la inclusión como factor preocupante, que sin la debida valoración del desarrollo de una comunidad, dificulta el cumplimiento de los derechos inalienables para su verdadero desarrollo; tal como la inserción de todos los componentes humanos deben los espacios educativos para su realización como tal.

Para la finalidad anterior, proponen los expositores convocados a la escritura del volumen que, la adopción de nuevas políticas educativas que involucren a todos los estamentos de la sociedad y tomen en consideración las realidades locales, en las necesidades y peculiaridades del entorno. Incluso se señala a la Educación como



un factor que debe ser contemplado con apuntalamientos de otros factores como son: la economía, la salud, la agropecuaria, entre otros; por una clara demostración que el problema o demanda de la inclusión no es circunscrito a la educación sino a toda la sociedad, con su sistema y estructura; por lo que se alcanzará una debida atención a la inclusión cuando los valores imperantes en un nuevo sistema sociopolítico-económico elimine toda clase de presencias que incluyan antagonismos sociales, tales como la discriminación por raza, sexo, presencia física, clase social y situación de equidad de género.

Sin lugar a dudas, y con el debido aplauso, los autores abordan el valor significativo y funcional del docente como elemento vital en la triangulación: escuela, sociedad y docente; por su permanente presencia que exige competencias específicas como agente de cambio para inducir a una transformación de una conciencia coherente con el alcance pleno de la inclusión y la diversidad. Ideas que inducen a un ejercitar que conduzca a un cambio de actitudes mediante el debate y la reflexión crítica, como coadyuvantes para minimizar y superar obstáculos que han contribuido a producir una conciencia enajenante.

En un identificar y caracterizar de entornos rurales, los autores señalan a las escuelas multigrados con debilidades y fortalezas en su operatividad, por lo cual se debe convocar a una aptitud solidaria en aportar, respetando sus valores culturales, instrumentos de apoyo que faciliten la inclusión para la integración en el desarrollo local y regional. La anterior finalidad impone un aplicar de métodos particulares que incorporen la participación organizada de toda la comunidad educativa en búsqueda de superar expresiones que bloquean la inclusión y la diversidad como valores coadyuvantes para una relación favorable a la armonía y el progreso; además de

la protección y conservación de valores ambientales que favorecen la sostenibilidad de la vida en general.

Maravillosa y oportuna esta plausible obra, que aborda a un impulso de ensayos para transformaciones-reformas en algunos países latinoamericanos; la cual debe ser un estímulo para que se multiplique su lectura y la producción homologada de aportaciones semejantes que contribuyan a alcanzar el objetivo final: una educación inclusiva con diversidad y resiliencia integrada al contexto escolar.

## **PRIMERA PARTE**

### **RETOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA**

# **Retos para una educación inclusiva en América Latina.**

**Rita de Cássia Marques Lima de Castro (Brasil) <sup>1</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>**

**Paulo Sérgio de Castro (Brasil) <sup>2</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0001-7183-7025>**

“Hablo de la tolerancia como virtud de la convivencia humana.  
Hablo, por lo tanto, de la cualidad básica que debemos forjar y  
aprender asumiendo su significado ético: la calidad de convivencia  
con los diferentes. Como diferente, no como inferior”.

Paulo Freire

## INTRODUCCIÓN

La temática de la educación inclusiva exige una reflexión sobre derechos humanos, en especial acerca de los derechos que se tienen a una educación inclusiva. Aunque el concepto de inclusión sea muy amplio, en Educación es posible que se plantee una especificidad en la cual se involucra la cuestión de igualdad de acceso a las oportunidades y la permanencia en un proceso educativo, que debe proveer a las personas que están en él, una formación integral con el desarrollo de sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales; sin discriminación y sin prejuicios de cualquier naturaleza.

América Latina presenta muchos retos para que se logre, en los países, un crecimiento que sea sustentable, de calidad y que traiga desarrollo social desde la inclusión. Es como una ecuación en la cual, la educación formal e inclusiva concretan evidencia como los pilares del desarrollo. Este lado de la ecuación se completa con la combinación de educación formal e inclusiva con el acceso a la salud; en el otro lado de la ecuación, tenemos el resultado de educación inclusiva + salud = crecimiento y desarrollo sostenibles.

Es con esta idea que expresa la ecuación, con la que se presenta este ensayo, al plantear una reflexión acerca de los retos para una Educación inclusiva en América Latina, lo cual se hace por medio de una investigación de naturaleza exploratoria, con abordaje cuali-cuantitativo que se nutre del análisis en fuentes secundarias – libros y artículos académicos – y en la experiencia de los autores como profesores de nivel superior e investigadores en Educación desde hace más de 30 años.

Para lograr el objetivo propuesto se adoptó la investigación bibliográfica y documental, en la búsqueda de bases como Scopus y Web of Science, informaciones de plataformas digitales de: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), e informaciones disponibles en la plataforma Edx, así como en programas de estudio que abordan el tema de las políticas públicas para la Educación, tales como: Políticas Públicas Basadas en Evidencia: qué funciona en educación; Datos para la efectividad de las políticas públicas; Políticas de desarrollo infantil eficaces; Realidad Social y Económica Latinoamericana.

Tras esta introducción, este capítulo trae una síntesis del panorama en América Latina en términos de Educación, en seguida presenta los desafíos y proposiciones para que haya una educación más inclusiva.

**Educación en América Latina - ¿Se puede hablar de inclusión?**

Acosta (2021a), empieza su discusión acerca de la educación en América Latina al subrayar, que el derecho a la educación se materializó en una confluencia hacia la escolarización; es decir, el acceso a la educación formal en una escuela para que, durante los años de permanencia obligatoria en un ambiente escolar, los niños obtengan conocimientos que atiendan a los objetivos generales para la educación en su país.

Es perceptible que muchos esfuerzos ocurrieron desde los años 1970 en pro de la ampliación de la escolarización. En Brasil, por ejemplo, hubo una reforma educativa que generó el aumento de años de escolarización obligatoria y la expansión de la oferta para ingreso en las universidades, como en otros países latinoamericanos, pero no hubo un cambio en las estructuras que podrían llevar la educación a un desarrollo sostenible y más inclusivo.

En realidad, ocurrió en casi toda la América Latina una especie de inserción de la educación en el modelo liberal económico que viene de hace muchas décadas atrás, inclusive siglos y que no es inclusivo; ya que este modelo atiende a una lógica de crecimiento económico, que no reduce la desigualdad. No obstante, es un modelo que deviene en evolución en términos de competitividad y de emprendimiento, no afecta o cambia las estructuras que generan la desigualdad, las cuales están fundamentalmente conectadas a diferencias de acceso a la educación de calidad.

Roesler (2017), para ejemplificar esta idea anterior, evidencia que las políticas paraguayas, se moldearon a los intereses de las potencias económicas hegemónicas tras la pérdida de la Guerra de la Triple Alianza. La inserción del país al capitalismo vigente, permeó todas las esferas de la vida guaraní, sea la social, sea la educacional. El resultado fue, además de la reducción de soberanía, la dependencia a las potencias hegemónicas y las reformas educativas fueron hechas con base en orientaciones de agencias internacionales. En las palabras de la autora:

El análisis de la historia de la educación paraguaya indica que las necesidades de desarrollo de la sociedad generaron las condicionalidades para que la interferencia externa se presente en las relaciones servicios sociales de la nación. Esta realidad se puede evidenciar, especialmente cuando identificamos los activos en las principales reformas educativas instauradas en el país, con mayor expresión, la de 1957, la de 1973 y 1994, todo planeado y ejecutado a través de inversiones de agencias internacionales. (Roesler, 2017, p. 148)

La historia de las reformas educativas en los países latinoamericanos sigue una lógica muy semejante, en que las agencias internacionales ejercen un papel de elaboradoras de planeamientos reguladores, para llegar a metas de eficiencia en la escuela; hay inversiones que están ligadas a la consecución de objetivos, como lo sería en una empresa y en esa dinámica de educación como forma de administración, la palabra “inclusión” no es, en realidad, algo realmente fundamental.

Lo evidenciado a la fecha es que el resultado de las políticas públicas educacionales son de hecho, menos impactantes de lo que se esperaba; alcanzan, en general, logros de corto plazo y no cambian las estructuras, no favorecen el desarrollo sostenible de largo plazo y la inclusión de la sociedad en todos sus estratos más necesitados es minimizada.

Al seguir adelante en este raciocinio con un aporte más sistémico, que intenta demostrar como la educación está imbricada en la proposición de desarrollo sostenible de largo plazo, Enrique García (2011) apunta cuatro ejes de un enfoque sistémico que los países deben presentar para tener una infraestructura que favorezca el desarrollo sostenible: equilibrio macroeconómico; eficiencia y productividad; balance ambiental y equidad e inclusión social. Subrayase la inclusión social y la equidad como elementos esenciales para lo que planteamos en ese capítulo, una vez que la oferta de educación formal, solamente, no es suficiente para que haya un cambio en la situación de un país. Tanto eso es verdad que durante muchas décadas las tajadas netas de oferta de educación formal se presentaron crecientes en muchos países de América Latina, pero no hubo un cambio expresivo en términos de desarrollo sostenible.

En realidad, los cuatro ejes están interconectados y la educación se presenta en todos ellos. La educación es clave para el desarrollo económico y para la toma de decisiones más eficientes, como bien apuntan clásicos como Schultz (1967, 1973); el balance ambiental también es dependiente de personas que tengan formación y que puedan decidir con más eficiencia. Hay hallazgos que correlacionan positivamente la educación con la toma de decisiones que impactan en el ambiente y eso ocurre porque la persona que estudia obtiene mayor conocimiento de su entorno y de tecnologías menos nocivas, especialmente en la agricultura, como puede ser constatado en un estudio de revisión de literatura realizado por Lima de Castro y Macchione Saes (2018).

Como se apunta en Lima de Castro y de Castro (2020), en América Latina, salvo raras excepciones, el panorama aún está lejos de esta realidad de inclusión social e infraestructura que atiende a la mayoría de la población y eso ocurre porque, además de que la educación formal no tiene alcance universal, existen diferentes niveles de calidad para los estratos sociales; o sea, la Educación no es, en esencia, inclusiva. Nuevamente, es notable que una sencilla ampliación de acceso a la escuela no significa, ni tampoco implica inclusión o cambio de paradigmas hacia una educación más amplia y para todos.

Sin embargo, es importante subrayar que reconocemos el valor de la apertura que advino de la escolarización y no se está “echando fuera” los esfuerzos hacia el intento de tener más personas en las escuelas; solamente se llama la atención sobre la necesidad de reflexionar acerca de que la escolarización no resuelve el problema de la inclusión, la escolarización amplía el ingreso en la escuela, pero, si esa escuela no es inclusiva, el esfuerzo de atraer y mantener el estudiante en una edificación o en una estructura formal de enseñanza no resuelta en aprendizaje, tampoco en inclusión, como se puede constatar al seguir, con el análisis del concepto de inclusión.

Conceptualizar la Educación como sinónimo de escolarización es una acción reduccionista a nuestro entender y coincidimos con lo que comenta Saforcada (2021, p. 66) sobre el derecho a la Educación y la garantía del derecho restringido a los aspectos escolares, que excluye la idea de Educación como “proceso más amplio e integral”.

Según la UNESCO, educación inclusiva es un proceso que tiene por objetivo identificar y responder a las cuestiones sobre diversidad de necesidades; lo que exige que haya un cambio en los currículos, en los contenidos, en las estrategias de enseñanza y en las

estructuras, con el enfoque en el respeto a todos y en la reducción de la exclusión (UNESCO, 2021a, 2021b).

UNESCO rememora que, en 2019, hubo la celebración del 25º aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que ocurrió en Salamanca, España, y cuyo documento final se nombró Declaración de Salamanca. Fueron casi 100 países que firmaron la declaración que proponía a las escuelas dar la bienvenida a todos los niños que se asomasen a ella, de cualquier etnia, con cualquier característica intelectual, física, social...

Según el propio documento:

Los principios definidos en Salamanca sentaron las bases para el reconocimiento de la importancia de la inclusión en la educación. Desde entonces, el concepto de inclusión se ha ampliado, recalcando la necesidad de llegar a todos los educandos, partiendo del supuesto que cada uno de ellos cuenta por igual y tiene derechos a unas oportunidades educativas pertinentes, de calidad, equitativos y efectivos. Estos principios se vieron reforzados por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y más específicamente por el Objetivo 4 (ODS 4), que exhorta a los sistemas educativos a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2021b, 5).

Otra cuestión, asociada a la falta de inclusión, está en que en las instituciones educativas, preparan poco o nada para la formación de habilidades que permitan a los latinoamericanos, desarrollar acciones a favor del crecimiento sostenible y de la calidad; y es esta falta de comprensión y adecuación en la demanda educativa contemporánea, la puede generar una fisura que impida el desarrollo de acciones efectivas, para la consecución de los objetivos de sostenibilidad y calidad, así como para atender nuevas demandas sociales que requieren habilidades interpersonales y socioemocionales desde la inclusión educativa (Morin, 1999; Hanushek y Woessmann, 2015),<sup>3, 4</sup> además de las tradicionales habilidades cognitivas que se miden en pruebas internacionales, como por ejemplo, el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos - PISA.

Aunque no nos adentremos en la temática de lo qué es y para qué sirve el PISA, que no es el objeto de este ensayo, la idea central es que, cualquiera que sea el estándar que se use, América Latina presenta, en términos generales, un desempeño que está en los niveles más bajos de calidad. Es importante subrayar este punto porque es urgente que los países latinoamericanos se pongan a pensar la Educación como apuesta estratégica y elijan, conforme son las prioridades locales, estándares que sean importantes para el logro de sus objetivos de desarrollo local; al mismo tiempo, que provean una educación inclusiva para un ciudadano que comprende las necesidades globales y sabe actuar en ese mundo de aproximación de culturas por medio de la globalización. Esa aproximación entre culturas y el respecto a cada una de ellas está directamente involucrado con el concepto de inclusión que se nos presenta la UNESCO. (UNESCO, 2021a, 2021b).

Es posible por lo tanto, constatar que la promoción de oportunidades para todos significa un cambio en la idea reducida acerca de Educación para todos. Educación para todos va más



allá de una apertura de opciones, ella exige un cambio de paradigmas y una respuesta propositiva para la inclusión real, con respeto a las diferencias y acciones para que esas diferencias no sean obstáculos para el aprendizaje, ni para la socialización y para el desarrollo de las potencialidades de la persona que tiene derecho a educarse al igual que el resto.

Además, no se puede olvidar que la importancia de la Educación como estrategia de crecimiento, es evidente en los países considerados modelos en términos de crecimiento sostenible. Ellos presentan una población con altos niveles educativos y también presentan varios índices considerables en términos de salud y servicios sociales diversos, que llegan a casi toda su población (Lima de Castro y de Castro, 2020); o sea, son servicios sociales que llevan la Educación de una forma impactante e inclusiva, pues llegan a la identificación de la diversidad, de las necesidades especiales, de las culturas que componen su país y consiguen, por lo menos, reducir las diferencias y la exclusión en un ambiente diverso.

Acordemos un punto que es incómodo hace siglos en América Latina y que, en el siglo XX, la economista Thorp (1998), acuñó una expresión muy pertinente para lo que sucedía en América Latina en términos económicos: la caja vacía, que corresponde, metafóricamente, a la única caja en la que la investigadora no pudo encajar los países de América Latina: es el recuadro que presenta "crecimiento con equidad".

En resumen, la investigadora (Thorp, 1998) señala que existen cuatro combinaciones posibles entre las variables crecimiento y equidad, que corresponden a diferentes casillas: "crecimiento sin equidad", "equidad sin crecimiento", "ni crecimiento ni equidad" y "crecimiento con equidad". Hay países latinoamericanos que se pueden incluir en la casilla "crecimiento sin equidad", hay otros países que tienen más equidad, pero no crecimiento, aún hay otros países que no tienen ni crecimiento ni equidad, pero no hay países latinoamericanos que podríamos suscribir en el cuadro de "crecimiento con equidad", lo que deja a la región con este vacío, como apuntamos en Lima de Castro y de Castro (2020).

¿Y por qué volvemos a ese punto? Justamente porque la caja vacía es una metáfora que podemos aplicar a la falta de inclusión en la educación y que se subraya, en el trabajo citado anteriormente (Lima de Castro y de Castro, 2020), como la falta de "desarrollo con inclusión" que se encuentra en el siglo XXI y la sustitución de la palabra desarrollo por la palabra educación no cambia el punto central de discusión que está en el constatar que la educación es esencial para el desarrollo. La educación inclusiva sería un más paso en la estructuración de los fundamentos para rellenar la caja vacía de Thorp (1998).

Para que la Educación sea inclusiva, las políticas públicas tendrán que presentar un abordaje que trabaje con la comprensión de que la educación es un elemento fundamental para que haya una sociedad más inclusiva - la educación es uno de los factores que actúa más a favor de la reducción de las desigualdades generadas por factores económicos-, trayendo, por ejemplo, más posibilidades de elevación de los sueldos, más posibilidades de empleo, más alternativas para que las personas puedan decidir con más eficiencia en el largo plazo.

Las políticas educacionales tendrán que presentar, entonces, un abordaje más sistémico, más integrativo y que tenga en cuenta el incentivo de que haya el respeto a las distintas

culturas y las estructuras para atender a los estudiantes con necesidades especiales, a los colectivos que siempre fueron marginados en las sociedades latinoamericanas.

Estas estructuras proponentes se circunscriben a una formación docente adecuada, el apoyo de personal especializado y la retroalimentación del sistema para que los cuerpos directivos de las escuelas puedan actuar con las informaciones recibidas y trabajar con la mejora continua de las actividades. Presupone, además, un cambio en la formación de las sociedades para que haya un cambio en la formación de los docentes que van a trabajar con el desarrollo de los niños y de los jóvenes, en la proyección de una verdadera inclusión y se va más allá de los paradigmas que llevan las personas a creer que una escolarización es sinónimo de inclusión.

Feldfeber (2021), al citar a Arroyo (2006), apunta que es relevante subrayar que no se puede hablar de la educación latinoamericana sin hablar de esos colectivos que fueron marginados, los llamados sujetos concretos del derecho a la educación y que una mirada por la historia de los colectivos marginados de América Latina, nos lleva a la triste constatación de que esa historia es “más marcada por la negación que por la garantía de los derechos” (p. 42).

Por tanto se coincide con Feldfeber (2021), en su análisis acerca de la evolución de políticas más heterodoxas en América Latina y en su intento de reparación de los daños históricos que ocurrieron a ciertos estratos sociales. Es posible decir que se necesita de esa especie de política distinta de las tradicionales (ortodoxas), pues para que hubiere un cambio en las estructuras y traer más inclusión, lo que Feldfeber (2021), llama de mejoría de la calidad de vida de más sectores sociales, se presenta como casi imprescindible en esas actitudes que traen un “shock” en las esferas económicas y sociales.

Acosta (2021a), apunta el rol del Estado en esta actuación hacia una escolarización, destacando cuatro elementos que asocian al Estado a la educación hace siglos: el carácter del Estado (1) educador y (2) proveedor de la oferta educativa, el Estado como (3) actor educativo y el carácter que (4) profundiza la configuración de algunos elementos propios de la configuración estatal, los cuales son destacados a partir de los desafíos que surgen en la actuación estatal de provisión de oferta.

El Estado está, entonces, presente en la estructura latinoamericana de Educación en un papel muy importante, lo cual será profundizado, y en opinión de los autores hay una especie de simbiosis entre Estado y Educación – uno se alimenta del otro y necesita del otro para su fortalecimiento-. Solo para ejemplificar lo que se plantea, Acosta (2021b, p. 15) destaca que “la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados” desde el siglo XIX y de ese lugar central se desarrolla lo que la autora denomina una de las “mayores transformaciones culturales de la historia: la escolarización”.

Es importante resaltar que a medida que el Estado actúe para brindar Educación (entendida como escolarización) y crear mecanismos para incentivar a otros agentes a ingresar a la Educación, el grado de educación pública gratuita será mayor o menor en comparación con la educación privada. En cada configuración de la oferta educativa, tendremos el desafío de la inclusión y las decisiones que los agentes educativos toman pueden traer más o menos posibilidades para que esa inclusión sea efectiva.

Este es un proceso muy complejo, en el cual el Estado es uno de muchos y múltiples agentes o actores. Acosta (2021b, p. 20) hace un análisis profundizado del proceso que llevó a la escolarización a ser una especie de sinónimo de educación y cría un concepto que llama “educacionalización”, que consiste en “el desarrollo de la escolarización como forma de atender problemas sociales, tales como la consolidación de los Estados-nación y el capitalismo”.

Más una vez, nos encontramos con la cuestión de la educación en su “para qué” – al proponer ese enfoque en el atendimento de problemas sociales, la educación podría volverse a la inclusión, pues esta es uno de los problemas sociales más puntuales; sin embargo, cuando se piensa en el enfoque en la consolidación de los Estados, que se conforman en un modelo de Estado-nación y en el atendimento de las necesidades económicas del capitalismo, la inclusión se queda en un tercer plano.

Con eso, la estructura que se conforma es una estructura muy singular – ella es, por naturaleza, administrativa. Se pone atención en metas, en *inputs* y *outputs*, en un sistema como el de una organización – hay objetivos, hay recursos humanos y materiales que son “contratados” para que se alcancen los objetivos propuestos, hay metodologías para que se constaten las evidencias de logros y hay mecanismos de retroalimentación del sistema. ¿Y la inclusión? Esta sería una consecuencia, en realidad, de un sistema bien estructurado; pero, en el mundo real, no es así como ocurre.

Al volver a Acosta (2021b), se subraya la mirada para una escala como la que ocurrió con la Revolución Industrial y nuevamente se llega al análisis de extensión de la naturaleza administrativa para la naturaleza escolar –la autora comenta que se pensó en las prácticas educativas en términos de escala y que el problema de la educación se cambió por un problema de escolarización, en el cual el alcance universal, simultaneo y homogéneo sería suficiente para que hubiera la garantía del derecho a la Educación. Lo que hubo fue la institución de la obligatoriedad de frecuencia a las escuelas y la construcción de un currículo que atendía a las necesidades estatales y de mercado, en una especie de formación de un ciudadano según una perspectiva mercantilista-capitalista, en nuestro modesto entendimiento.

Por lo tanto, la caja de desarrollo con inclusión, ya citada anteriormente, queda vacía porque no hay como llenarla con una perspectiva en la cual, la inclusión no es parte de la principal mirada. No hay una visión en pro del desarrollo sostenible que implica un paso reflexivo para la historia de la educación y para los sujetos de esa historia, incluso las minorías que componen los distintos Estados latinoamericanos.

Al continuar la profundización en la temática, es esencial que se traiga a la reflexión las cuestiones que se asocian al acceso a la educación, desde los primeros años hasta la universidad, y aquí se habla de principios. Como bien presenta Ruedas (2008, p. 12361), “Respeto, tolerancia y equidad, son principios de interacción personal en la escuela.”

Equidad es tratar a todos de la misma forma, dando igualdad de oportunidades a todos. Respeto, Ruedas (2008) lo define como la atención a los derechos de todos, en todas las relaciones entre los seres humanos, el respeto por las opiniones, ideas y por el cuerpo físico de las personas. Tolerancia es la capacidad de reconocimiento y aceptación de las diferencias.

Como dice Paulo Freire (2005:24): “Hablo de la tolerancia como virtud de la convivencia humana. Hablo, por lo tanto, de la cualidad básica que debemos forjar y aprender asumiendo su significado ético: la calidad de convivencia con los diferentes. Como diferente, no como inferior”.<sup>5</sup> Esos principios deben ser desarrollados en todos los niveles de la escuela, desde los primeros años de enseñanza para niños hasta la universidad. Lo que ocurre es que, como uno de los principales retos para la educación inclusiva, no solemos encontrar esos principios en nuestro cotidiano, al revés de lo que era esperado.

En todos los niveles de una escuela, esos principios deberían ser parte de los modelos adoptados de organización escolar. Es oportuno acordar que los modelos son las formas de constituir las organizaciones, son los presupuestos que moldean las culturas. Los modelos están en la infraestructura (en la parte invisible) de las estructuras (las partes visibles) de cualquier organización y ellos impactan las acciones del día a día.

Vamos a un nuevo ejemplo: en la tesis de doctorado de uno de los autores de este capítulo fue presentado un estudio acerca de los modelos universitarios y las posibilidades de integración entre países por medio de la educación. Una mirada hacia los modelos universitarios clásicos, que enmarcaron América Latina en distintos siglos, permite comprender que hay un aspecto “no inclusivo” en estos modelos, como el cuadro resumen a continuación lo demuestra:

**Figura 1. Cuadro-resumen – características de los modelos universitarios clásicos**

Modelo	Inglés	Alemán	Francés	Norteamericano
<b>Tópico</b>				
<b>Esencia - concepción universitaria</b>	Asociación permanente de académicos y estudiantes, en un lugar de enseñanza del conocimiento universal. La universidad es, por tanto, un centro educativo: su prioridad es la enseñanza, que prima sobre la investigación.	Una comunidad de investigadores y estudiantes que buscan aprehender la verdad. La universidad es, por tanto, un centro de investigación científica: esta prima sobre la docencia.	Una institución centralizada, orientada y supervisada por el Estado, a fin de garantizar una educación pública única. La universidad es la organización conservadora del orden social al difundir una doctrina común.	Agente de la fusión de actividades progresistas que son una aspiración natural de la sociedad. La universidad es, por ende, el centro de progreso que hace el vínculo entre la imaginación (investigación) y la experiencia (ciencia).
<b>Objetivo</b>	Difusión y extensión de conocimientos para formar el espíritu de los estudiantes en	Los estudiantes aprenden una actitud científica.	Difusión de una mentalidad general idéntica, que permite la expansión de la	Según las condiciones de progreso de cada sociedad,

	aspectos morales, intelectuales y religiosos.	Verdadera formación (Bildung) al desarrollar la actitud investigadora que también involucra cualidades morales y éticas	doctrina napoleónica, el mantenimiento del orden social y la devoción al jefe de Estado (principio de soberanía supranacional)	pero, en esencia, pretende permitir la simbiosis entre investigación y docencia y dar vida a los conocimientos, evitando que se vuelvan inertes.
¿Para quiénes?	Para aquellos que son conscientes del valor del uso reflejado de la inteligencia.	Para una élite intelectual, la mejor por vocación, quienes ven el estudio y la investigación como una vía vital para participar en la "elaboración del mundo al servicio de la ciencia y la verdad" (Drèze y Debelle, 1983:53).	Para todos y para una minoría. Todos deben estar capacitados para servir al Estado, una minoría está destinada a la investigación necesaria para mantener la innovación.	Para una élite, una porción minoritaria de la sociedad que tiene la imaginación creativa necesaria para combinar ciencia e investigación.
Estrutura – niveles de ensino versus demanda	La universidad es el lugar "más alto" de formación. Se puede crear una red docente, con instituciones distintas a la universidad, para atender a los estudiantes menos calificados. La universidad debe mantener una relación solidaria con estas otras instituciones.	La universidad no es para las masas, es para la élite intelectual. Deben crearse instituciones de educación superior para servir a las masas. Estas instituciones deben estar adscritas a las universidades, para que sus profesores mantengan contacto de investigación	La universidad es para el mayor número posible de estudiantes y están orientados a la educación masiva. El problema es cómo seleccionar unos pocos para la actividad investigadora. Para resolver el problema, se elige la diversificación, como, por ejemplo, la creación de institutos universitarios de tecnología.	Aún más atenta a las necesidades de la comunidad, la universidad conserva su carácter elitista y aristocrático. Solo una minoría tiene imaginación creativa. La multitud es bienvenida debido a la diversidad de instituciones universitarias, cada una con sus propios

		con los profesores universitarios.		objetivos. Lo mejor representa el núcleo del progreso que beneficia a las masas a través de una buena comunicación en red y flexibilidad del sistema.
<b>Modelo de educación</b>	<p>Liberal - El conocimiento, el saber, presenta su propia justificación en sí, es la idea de cultura de la inteligencia. La búsqueda es por la perfección intelectual, la formación general; que es la única preparación profesional eficaz a largo plazo. Hay una estrecha relación pedagógica entre tutor y estudiante.</p>	<p>Socrático - La docencia es una iniciación a la investigación y, por lo tanto, se debe estimular la reflexión del individuo. Se busca libertad y responsabilidad, tanto del maestro como del estudiante. La investigación es el punto de partida para la educación permanente. El profesor es un consejero.</p>	<p>La enseñanza se centra en la formación profesional y en la preparación para participar en competencias. En este modelo reina la uniformidad; los profesores tienen el monopolio de la instrucción y tienen principios fijos. El más importante es el final: la ascensión social. El resto es secundario.</p>	<p>Orientado a que el estudiante pueda adquirir conocimientos de forma imaginativa y pueda desarrollar actividades encaminadas a acelerar y difundir el progreso. Los profesores y los estudiantes deben ser seres vivos, animados por ideas vivas. El docente debe estimular y orientar el desarrollo autónomo del estudiante, aplicando siempre las ideas a casos concretos para generar principios.</p>
<b>Énfasis</b>	<p>Enseñanza, conservación y transmisión del conocimiento Universalidad del conocimiento y autonomía institucional</p>	<p>Investigación</p>	<p>Servicio al Estado Especialización</p>	<p>Progreso</p>

Exponente/ Persona prominente	John Henry Cardeal Newman	Wilhem Humboldt	Von Napoleón Bonaparte	Alfred N.Whitehead
----------------------------------	------------------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------

Fuente: traducción libre con adaptaciones, propia de los autores, del original de Lima de Castro (2013), p. 35-36.

Es perceptible que la educación superior universitaria mantiene, cualquiera que sean los modelos clásicos adoptados (alemán, inglés, francés, norteamericano), un carácter elitista, sea ese carácter intelectual o económico; es decir que la universidad no es el *locus* de todos, como tampoco lo es la escuela en sus primeros años.<sup>6</sup>

Además, los temas sociales y económicos que históricamente se han producido en América Latina señalan que esta élite se convierte, debido a las desigualdades sociales históricas que marcan la región, en una élite económica, ya que las desigualdades en el acceso a la educación “de calidad” limitan en gran medida la participación de la mayoría de la sociedad, haciendo de la élite intelectual una copia de la élite económica y reforzando el papel de la Educación como elemento diferenciador y en las palabras de Bourdieu (1991), “en un capital simbólico”.

La misma idea de rasgo electivo o selectivo está en Acosta (2021b, p. 27), que recuerda que las escuelas secundarias “conllevan un rasgo selectivo (...) presentan “una tendencia generalista que excluyó ciertos saberes” y prepara los estudiantes para el mundo del trabajo y para el ejercicio de una ocupación de acuerdo con “la posición social de origen”. Por ello, hablar de inclusión en un medio selectivo por siglos exige una profundización en la discusión. Escolarización o masificación no señala que hubo inclusión; al contrario, hubo un rechazo a las culturas indígenas o populares y el predominio de una educación elitista y estructurada para atender a las demandas del mercado.

Hay aún, otro prejuicio que impide la educación inclusiva y la materialización de la proposición de Educación para todos en una realidad. Es la cuestión de las personas con necesidades educativas especiales. La Conferencia de Salamanca, que abordó la perspectiva de los niños con estas necesidades educativas, resaltó que un cambio en pro de la inclusión solamente puede ocurrir con una gran reforma de la escuela ordinaria, que es “el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias” y con una estrategia intersectorial, no aislada (UNESCO, 2021b, p. 11).

La desigualdad en América Latina es otro problema impactante, pues aunque se presente reducción de la pobreza y de la mortalidad, aunque amplíen las tasas de matrícula, la región sigue con el triste epíteto de región “más desigual del mundo” (Feldfeber, 2021, p. 45). Se añade a ese contexto la información de que las políticas adoptadas en los últimos diez años ampliaron la distancia entre pobres y ricos en términos de acceso y de permanencia en el sistema educativo, una vez que hubo la manutención de políticas educativas que favorecieron la ampliación de la privatización de la enseñanza, como la propia autora Feldfeber (2021) también destaca.

### **Proposiciones hacia una educación inclusiva latinoamericana.**

Por lo que fue presentado, se puede decir que América Latina es una región llena de diversidad y que la educación inclusiva exige el reconocimiento, el respeto y la aplicación de las culturas que vienen de esa diversidad en el proceso educativo formal. ¿Cómo hacerlo en

la práctica? Primeramente, no hay forma de adoptar políticas públicas a nivel macro que, en general, se importan de otros países, llegan como elementos extranjeros, ajenos a nuestras realidades y se imponen como si fueran las únicas opciones de desarrollo de los individuos.

Estudios como algunos desarrollados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) demuestran que no necesariamente la misma inversión en Educación resulta en una misma performance (Banco, 2018). Por lo que es necesario desarrollar acciones de gestión pública en Educación que contemplen la realidad y las peculiaridades del entorno en el que se da la educación formal, ya sea en los niveles iniciales o en el nivel universitario.

También se defiende la inversión en políticas públicas multisectoriales desde la educación infantil. En Lima de Castro y de Castro (2020), se subraya que la literatura demuestra que el desarrollo cognitivo debe ser estimulado en la primera infancia y en América Latina, debido a las desigualdades sociales y económicas, se pierde una oportunidad que no se puede rescatar, resultando en jóvenes y adultos que nunca podrán desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas; o sea, la inclusión es “abortada” desde muy temprano y todos los esfuerzos que ocurren después de ese periodo tan importante que es la primera infancia, donde no se logra el éxito en su plenitud.

Por lo tanto, es fundamental que haya políticas públicas para que se produzca un desarrollo cognitivo y socioemocional infantil pleno, como defienden los autores Mustard, Young y Manrique (2005), y se apunta en el informe del Center of Developing Child at Harvard University (2007), “La ciencia del desarrollo infantil temprano” y con eso, tengamos más posibilidades de desarrollar una educación inclusiva.

Los autores re-significan que el incentivo para el desarrollo de políticas multisectoriales no empieza de cero. En América Latina se encuentran acciones exitosas en materia de desarrollo infantil temprano con proyectos que sensibilicen a padres y cuidadores sobre la relevancia del desarrollo cerebral del niño en los primeros años de vida.

Un ejemplo es el programa de desarrollo infantil “Crecer Bien para Vivir Bien”, de Bolivia (Bolivia, 2016), que consiste en atender a niños menores de cuatro años en centros de atención que permiten, además del cuidado diario, el desarrollo cognitivo y psicosocial en salas de estimulación y visitas domiciliarias a los padres, con personal especializado, para ampliar las posibilidades de estimular el desarrollo cognitivo y psicosocial (Bedregal, Gertner, Johannsen, y Martínez, 2016). Acciones de esta naturaleza también fueron adoptadas en otros países, como Guatemala, Jamaica, Honduras, Nicaragua (Vegas, Santibáñez, y cols., 2010) y en todos ellos se encontró que las acciones intersectoriales, que involucran salud y educación, traen resultados beneficiosos para toda la vida (Lima de Castro y de Castro, 2020) y pueden contribuir para la reducción de los límites para la inclusión.

En nuestro entendimiento, otra política que puede ampliar de una forma consistente la inclusión es la inversión en la formación del maestro o del profesor; eso es un punto clave para el éxito en el proceso educativo inclusivo. La formación docente tiene lagunas en toda América Latina.

Feldfeber (2021), evidencia los problemas de falta de motivación, falta de gestión, falta de prestigio en la profesión. En Lima de Castro y de Castro (2020), apuntan que la falta de prestigio y reconocimiento llevan a un ciclo negativo para la educación: los estudiantes que



eligen enseñar se ubican en los estratos más bajos de los programas de evaluación de la formación profesional; cuando ingresan en el mercado de trabajo, reciben sueldos casi mínimos, trabajan con muchos estudiantes, no reciben el reconocimiento por lo que hacen y reproducen lo que aprendieron, reforzando los paradigmas de manutención del *status quo* que lleva los estratos sociales marginalizados a la manutención de las bajas expectativas de cambio social.

Con el fin de combatir el desinterés por la profesión y con el objetivo de incrementar la calidad de los programas, algunos países de América Latina han adoptado políticas públicas sistemáticas que incluyen: ofrecer beneficios y becas para que los mejores estudiantes de secundaria elijan seguir una carrera docente. Algunos ejemplos, también destacados en Lima de Castro y de Castro (2020): programas en Colombia (*Ser Pilo Paga Profe*, 2016), Chile (*Vocación de Profesor*, 2019), y Perú (*Vocación de Maestro*, 2019) como parte de becas para que los mejores estudiantes realicen la carrera docente.

¿Cuál es la importancia de esas acciones? Estudios muestran que los docentes pueden incrementar el aprendizaje de los estudiantes hasta en un año y medio, así como la exposición a un docente competente y eficaz, en la formación inicial, traerá resultados positivos para el resto de sus vidas. Además, en la UNESCO (2021b), se ha evidenciado que el rol del profesor en distintos aspectos— en una citación de la publicación de Schleicher (2015), apunta que: “Los datos de OCDE indican que en los países donde los docentes piensan que su profesión es valorada, los resultados del aprendizaje muestran niveles mayores de equidad” (UNESCO, 2021b, p. 28). El docente es, por tanto, un elemento fundamental en cuanto a resultados en términos de reducción de las desigualdades; él es el factor-clave para la inclusión real.

Otro punto importante es desarrollar políticas de inclusión con base en evidencias. Datos sobre educación están disponibles en profusión, como por ejemplo, el Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), un portal trilingüe con indicadores y estadísticas sobre educación en América Latina y Caribe (Banco, 2017); o los informes *Education at a glance* (UNESCO, 2017). Se defiende esta acción porque la experiencia demuestra que los éxitos en políticas educacionales son más probables de alcanzar cuando los agentes de las políticas públicas estudian los datos que demuestran lo que está bien y lo que necesita de reconsideración en las acciones hasta el momento implementadas.

La educación formal es un elemento de un gran sistema, con muchos actores involucrados y de riquísima diversidad. No hay como trabajar sin datos para desarrollar políticas más efectivas.

La inclusión de estudiantes con necesidades especiales implica un cambio de cultura y el entendimiento de que la educación es el elemento fundamental para que haya una sociedad más justa, más equitativa, con más respeto y tolerancia. Hay que comprender también que la educación inclusiva es beneficiosa para todos porque el desarrollo individual de cada niño amplía la probabilidad de que todos lleguen a lo que era solamente un potencial, una probabilidad de venir a ser; además, la inclusión verdadera aporta más cohesión social, pues reduce el prejuicio.

Para que eso ocurra, es necesario identificar los principales problemas que son específicos de cada país. “Promover la inclusión no significa importar prácticas de otros lugares. Requiere un análisis de la situación de cada país para identificar y abordar los obstáculos con los que tropiezan algunos alumnos” (UNESCO, 2021b, p. 15).

Feldfeber (2021), cierra su análisis reforzando la urgencia de desarrollo de una democratización de la educación pública que sea fruto de una acción colectiva y añadimos a esa proposición la palabra “científica”, por lo que puntuamos arriba. No hay como decidir con eficiencia sin datos y sin análisis. La actitud científica exige creatividad, atención, espíritu crítico, humildad para reconocer donde hubo un error y lo que podemos hacer para llegar a un alcanzar un nivel superior en términos de excelencia hacia la inclusión y al derecho a la educación como derecho social.

Tampoco se puede pensar en inclusión sin un cambio de cultura de todos los involucrados en el proceso de educación. Como defiende Saforcada (2021, p. 72): “Pasar del derecho individual al derecho social implica, pasar de una educación centrada en el individuo a una educación concebida como proceso social y comprometida con el bien común, y con la transformación de nuestras sociedades en sociedades más justas.”

### **Consideraciones finales**

Este capítulo de libro elaborado a manera de ensayo, planteó una reflexión acerca de los retos para una educación inclusiva en América Latina, con una defensa de la búsqueda de cambiar una realidad de desigualdad por medio de una educación inclusiva como variables esenciales en la búsqueda por el crecimiento y desarrollo sostenibles.

Como se ha convenido en este espacio de reflexión, aunque la escolarización (entendida como el acceso a la educación formal en una escuela y la permanencia por más años en este ambiente educativo) sea un importante logro obtenido en términos de más niños en la escuela, el problema de la educación no se limita a una escolarización – el alcance más largo a una educación formal no es sinónimo de educación inclusiva, universal, homogénea y de calidad.

En la realidad de los países latinoamericanos, la Educación aún no llegó a ese nivel de inclusión verdadera, las estructuras se siguen alejando las minorías y requieren de expresarse con igual respeto en el ambiente educativo formal. Tampoco los currículos son desarrollados para que se tenga la tolerancia y la aceptación a las diferencias físicas, intelectuales, sociales; mientras que los modelos adoptados en las escuelas, en todos los niveles, son elitistas y no inclusivos, como se ha estudiado.

Como proposiciones hacia una educación inclusiva, se propone la adopción de políticas educativas que se acerquen y tomen en cuenta las realidades locales, en las necesidades y peculiaridades del entorno; que se desarrollen políticas públicas multisectoriales para que haya el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los niños desde la primera infancia, compartiendo las políticas y los programas exitosos que ya existen en la región.

Se defiende, además, la inversión en la formación del maestro y del profesor, la valorización de esta tan esencial profesión para el desarrollo de los estudiantes y para el éxito de una educación inclusiva en el ambiente escolar formal. Por ende, el uso de evidencias, o

sea, el trabajo con datos ya existentes de políticas exitosas para que se pueda tomar decisiones más asertivas para el desarrollo de políticas más efectivas, en un trabajo de acción colectiva de los agentes involucrados en el proceso de educación inclusiva y de cambio de cultura para aceptar las diferencias y promover la inclusión como consecuencia de esa aceptación verdadera de las diferencias.

Por consiguiente, el derecho a la educación que se plantea y se desea para América Latina puede ser entendido como un derecho a la educación inclusiva y que traiga las mismas posibilidades de desarrollo del estudiante, con respeto a su cultura, tolerancia al diferente y aceptación de las diferentes culturas y las diferentes características físicas o intelectuales con igual aprecio y espacio en la sociedad.

### Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2021a). "Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina", *in*: Acosta, Felicitas (compilación), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 9-14.

Acosta, F. (2021b). "Escolarización y derecho a la educación", *in*: Acosta, Felicitas (compilación), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 15-40.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2017). *BID lanza portal multilingüe de datos educativos regionales para apoyar la mejora de los aprendizajes*. <https://www.iadb.org/es/noticias/bid-lanza-portal-multilingue-de-datos-educativos-regionales-para-apoyar-la-mejora-de-los>.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2018). *Numbers for development* (base de datos sobre educación), [https://data.iadb.org/?utm\\_source=knl-moocidb10x-2018&utm\\_medium=mooc-datos&utm\\_campaign=numerosparaeldesarrollo&utm\\_term=knl-moocidb10x-2018](https://data.iadb.org/?utm_source=knl-moocidb10x-2018&utm_medium=mooc-datos&utm_campaign=numerosparaeldesarrollo&utm_term=knl-moocidb10x-2018).

Bedregal, P., Gertner, G., Johannsen, J., y Martínez, S. (2016). Centros infantiles en Bolivia: atención, infraestructura y calidad de servicios de desarrollo. *Nota técnica del BID*; 1187, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Centros-infantiles-en-Bolivia-Atenci%C3%B3n-infraestructura-y-calidad-de-servicios-de-desarrollo-infantil.pdf>

Bolivia, Ministerio de Salud. (2016). Programa de desarrollo infantil temprano se implementó en 35 municipios. <https://www.minsalud.gob.bo/1829-programa-de-desarrollo-infantil-temprano-se-implemento-en-35-municipios>.

Bourdieu, P. (1991). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

Center of Developing Child at Harvard University. (2007). *La ciencia del desarrollo infantil temprano: cerrando la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos*, Cambridge, MA.

Chile, Ministerio de Educación. (2019). *Beca Vocación de Profesor para estudiantes de primer año de pedagogía* <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/2224-beca-vocacion-de-profesor-para-estudiantes-de-primer-ano-de-pedagogia>.

Colombia, Ministerio de Educación. (2016). *Pilos, llegó el momento de ser un Profe* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/358047:Pilos-llego-el-momento-de-ser-un-Profe>

Drèze, J., y Debelle, J. (1968). *Concepciones sobre la Universidad*, Traducción de Olga Elena Marin Z. Paris: Editions Universitaires.

Drèze, J., y Debelle, J. (1983). *Concepções da Universidade*. (Conceptions de l'Université). Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia, Fortaleza: *Edições Universidade Federal do Ceará*.

Feldfeber, M. (2021). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En Acosta, Felicitas (compilación), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 41-56.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*, São Paulo, Editora Unesp.

García, E. (2011). La infraestructura en el desarrollo integral de América Latina. Diagnóstico estratégico y propuestas para una agenda prioritaria. *XXI Cumbre Iberoamericana Paraguay*.

Hanushek, E. y Woessmann, L. (2015). *Universal basic skills: what countries stand to gain*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Lima de Castro, R., M. (2013). *Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária*. Análise em uma perspectiva histórico-cultural, Tesis de doctorado en Ciencias, Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-16122013-152701/publico/TeseRITALIMADECASTRO.pdf>

Lima de Castro, R., M., y de Castro, P., S. (2020), "O papel efetivo da educação formal para um crescimento sustentável e de qualidade na América Latina: desafios e proposições". En García, E. (coord.), Pereira, W., P., y Muril, B. (org.), *Desenvolvimento e Cooperação na América Latina: A Urgência de uma Estratégia Renovada*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, pp. 755-777. <http://www.livrosabertos.edusp.usp.br/edusp/catalog/view/20/16/75-3>

Lima de Castro, R., M., y Macchione Saes, M., S. (2018). The contribution of formal education to the efficiency in agriculture: an analysis from the literature review. *Interciencia*, 43 (2), pp. 98-105 [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/03/98-CASTRO-43\\_02.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/03/98-CASTRO-43_02.pdf)

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa).

Mustard, F., Young, M., E. y Manrique, M. (2005). ¿Qué es el desarrollo infantil?, *Memorias Foro, Primera infancia y desarrollo*, pp. 83-108. El desafío de la década. [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2136/PRESENTACION\\_DEL\\_FORO\\_2%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2136/PRESENTACION_DEL_FORO_2%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2021a). Inclusión en la Educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion->

## educacion

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2021b). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2017), *GPS, el navegador de la estadística educativa – Education at a glance*. <http://educalab.es/-/gps-el-navegador-de-la-estadistica-educativa-ocde>.

Perú, Ministerio de Educación. (2019). *Beca Vocación de Maestro*. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/beca.php>.

Roesler, P., S. (2017). A educação paraguaia: quatro marcos históricos decisivos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 9 (3), pp. 136-150.

Ruedas, I. (2008). Respeto, tolerancia y equidad en la escuela. *Educere*. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/196\\_94.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/196_94.pdf)

Saforcada, F. (2021). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En: Acosta, Felicitas (compilación), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 57-75.

Schultz, T., W. (1973). *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar.

Schultz, T., W. (1967). *O valor econômico da educação*. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar.

Thorp, R. (1998), *Progreso, Pobreza e Exclusão: uma história econômica da América Latina no século XX*, New York, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Vegas, E., Santibáñez, L., y cols. (2010), *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*, Washington D.C., Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.

# Inclusión educativa para todos.

**Crisálida Victoria Villegas González (Venezuela) <sup>1</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>**

**Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas (Venezuela) <sup>2</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>**

“Desde hace tiempo vengo observando el lujo del comportamiento superficial de los grupos dominados (...) posiciones que he llamado mañas de los dominados. Las mañas se hacen explícitas en el lenguaje, en el color, en la actitud, (...).

Paulo Freire

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo para las autoras es el profundizar en la comprensión de la inclusión educativa de acuerdo a la recomendación de la UNESCO (2020) para avanzar en el logro de este principio de educación para todos adoptado por la Declaración de Salamanca (1994) y que implica que las instituciones educativas regulares deben atender a la diversidad de los estudiantes de la localidad, independiente de sus condiciones o tipo.

Con base a una hermenéusis de documentos y en concatenación con el capítulo anterior se declara que a pesar de algunos avances en la investigación y “puesta en práctica” en algunos países más que en otros, de propuestas de inclusión educativa, aún no hay completa claridad acerca de la concepción de inclusión en la que se requiere una transformación del pensamiento de la sociedad en general, como un proyecto socio cultural global que motive el querer actuar por la inclusión de y para todos.

En este capítulo el concepto de inclusión se asocia al ámbito de educación para todos y a la capacidad de la sociedad para ofrecer atención y oportunidades para la población en general, aunque particularmente para las comunidades vulnerables. La inclusión educativa implica el derecho a una educación de calidad, desde su nacimiento y a lo largo de la vida de cada persona, que permita su

pleno desarrollo, sin excepción. Es, así mismo, el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Sin embargo, ese todo es para algunos de sus defensores un eufemismo que viene a significar para la mayoría o para muchos, en el sentido que habría algunos estudiantes que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal. Lo planteado se debe tal vez a que este concepto todavía no ha sido suficiente comprendido por la sociedad en general, al dejar toda la responsabilidad al docente de aula, lo que desemboca en problemas internos y externos para su concreción explícita.

De acuerdo a la opinión citada en Verdugo y Rodríguez (2008, p. 6), “para dar un paso más es necesaria una legislación que facilite las pautas para que la inclusión no se deba a la buena voluntad de los profesionales de un centro, sino una ley que refuerce que eso sea así.” En el mismo estudio, profesionales y familiares coinciden en que hay desconocimiento generalizado acerca del significado del término y falta de formación y difusión social.

Al respecto, Sandoval (2016), plantea que en torno a la inclusión “sigue habiendo aspectos conceptuales pocos claros...que dificultan su aproximación teórica y empírica” (p.1). De acuerdo al autor no se ha definido claramente sus dimensiones, sus elementos y núcleo conceptual constitutivo. No hay clara distinciones con otros conceptos como integración o igualdad. Si bien este autor hace referencia es a la inclusión social, la situación no es diferente en la inclusión educativa. Al respecto, Blanco (2008) en Blanco y Duk (2011) señalan que:

Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque, si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y



a la igualdad de oportunidades para participar en los bienes materiales y simbólicos de la sociedad, por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales, ni eliminar las múltiples formas de exclusión presentes en los sistemas educativos. De ahí que para Tedesco (2004) es necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas que hagan posible el aprendizaje (p. 39).

Es necesario, entonces, considerar desde los actores de la escuela, las acciones, acontecimiento, valores, normas que facilitan o impiden el proceso de inclusión educativa, penetrando en los contextos de significados con los cuales estos operan. Esto implica tomar la perspectiva del otro considerando la multiplicidad de puntos de vista, en su contexto y como globalidad a ser entendida, la escuela inclusiva como entidad social.

Por ello, si se revisan las experiencias de los precursores de esta política de inclusión, tal vez se podría ayudar a vencer el temor y la resistencia de otros educadores y padres quienes no ha tenido experiencias con el tema; al proporcionar entendimiento sobre los factores que contribuyen a una inclusión exitosa, para determinar las prácticas y formación que necesitan los docentes para desarrollar una educación inclusiva. De ahí que el capítulo intenta comprender mejor la inclusión educativa, con miras a potenciar sus logros. A tales efectos, se hizo tratando de obviar la dicotomía diversidad-discapacidad.

### **Distinguiendo la inclusión**

Las diferentes acepciones del concepto de inclusión siempre presuponen que el elemento a incluir está, obviamente, excluido de algún ámbito. Cuando se hace referencia a políticas de inclusión suele hablarse de sectores marginados, desprotegidos,

desfavorecidos o algún eufemismo por el estilo, que en general designa a personas que por distintas razones no tienen acceso al servicio educativo, ya que de este campo se trata.

Al respecto, Booth y Ainscow (2002), en Lovari et. al. (2019), señala que la inclusión está ligada a cualquier tipo de exclusión en el sentido que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como la de los estudiantes con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios y adolescentes embarazadas, entre otros.

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990), los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de luchar contra la exclusión en Educación, pero la evaluación diez años después en el Foro Mundial Educación Para Todos en Dakar (2000), puso de manifiesto que los avances habían sido muy insuficientes y reafirmaron su compromiso con los objetivos de Jomtien; situación que igualmente pasados 30 años ha cambiado poco.

Por otra parte, la inclusión educativa también se le asocia frecuentemente con la participación de estudiantes con discapacidad en la escuela regular y de otros estudiantes etiquetados como con necesidades educativas especiales; por eso se le confunde con el concepto de integración educativa. A este respecto, Cruz Vadillo (2020), señala que “la inclusión parece estar travestida de integración escolar e incluso de un tipo de educación especial...” (p. 65).

No obstante, son procesos diferentes, la integración educativa tiene como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de estudiantes con discapacidad integrados a la escuela regular. La inclusión por el contrario es un

proceso más amplio, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta formativa de las instituciones educativas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

En las instituciones educativas inclusivas todos los estudiantes se benefician de una educación adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. De modo que Arnaiz (2017), señala que la atención a la diversidad del estudiante en el proceso de inclusión educativa, no debería ligarse a la discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades derivadas de compensación educativa.

### **Inclusión educativa ¿para qué?**

Una de las definiciones más inclusivas ha sido la de Nieto (1998), citado en Arnaiz (2017), quien la concibe la inclusión educativa como un proceso de reforma escolar comprensiva, dirigida a todos los estudiantes. Desde esta perspectiva se rechaza cualquier tipo de discriminación, por tanto la educación inclusiva va más allá de los principios democráticos de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades especiales. Por el contrario, todo el currículum debe estar impregnado y abierto a la diversidad.

La creciente diversidad de estudiantes en el sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Frente a esta realidad, se encuentra a menudo que es entendida la diversidad como un problema más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa el ser humano.

Para la consecución de tal fin, la escuela debe abandonar su viejo papel legitimador de las diferencias sociales, adoptando un

nuevo rol transformador, para crear un nuevo tipo de mentalidad abierta al conocimiento y aceptación de la diferencia. Así mismo, desarrollar en los estudiantes el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación. Educar para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado caracterizada por una amplia diversidad.

Al citar a De Miguel (1992), se requiere adaptar el sistema educativo con base a los siguientes principios básicos: desterrar cualquier tipo de discriminación, ofrecer respuesta a los problemas educativos, garantizando la atención a las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana; con el fin de lograr la integración social de las minorías marginadas. Principios que se sintetizan en uno fundamental, como es: la igualdad de oportunidades para todos, lo que va a significar reconocer el derecho a ser diferente, ya que posibilita el respeto a las minorías y las relaciones caracterizadas por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración.

Aceptar la diversidad presente en las aulas como elemento enriquecedor y positivo para todos los estudiantes supone atenderla de acuerdo a sus peculiaridades; para ello, será necesario desarrollar actitudes positivas hacia las personas y grupos diferentes. Como se deduce, la educación inclusiva va destinada no sólo a las minorías diferentes, sino al conjunto de la población, tanto a los niños como adolescentes y a los adultos, a las familias y a la sociedad.

En general, ha de llegar a ser una realidad socio-cultural que afecte a toda la comunidad, por lo que se requiere una formación en estos principios tanto en el ámbito formal como no formal. Esta educación se debe configurar como un proyecto global, donde exista

una programación de fines y actividades para toda la población, adoptando en cada ámbito matices diferenciadores, necesarios y complementarios a los que ofrece la escuela desde su ámbito formal.

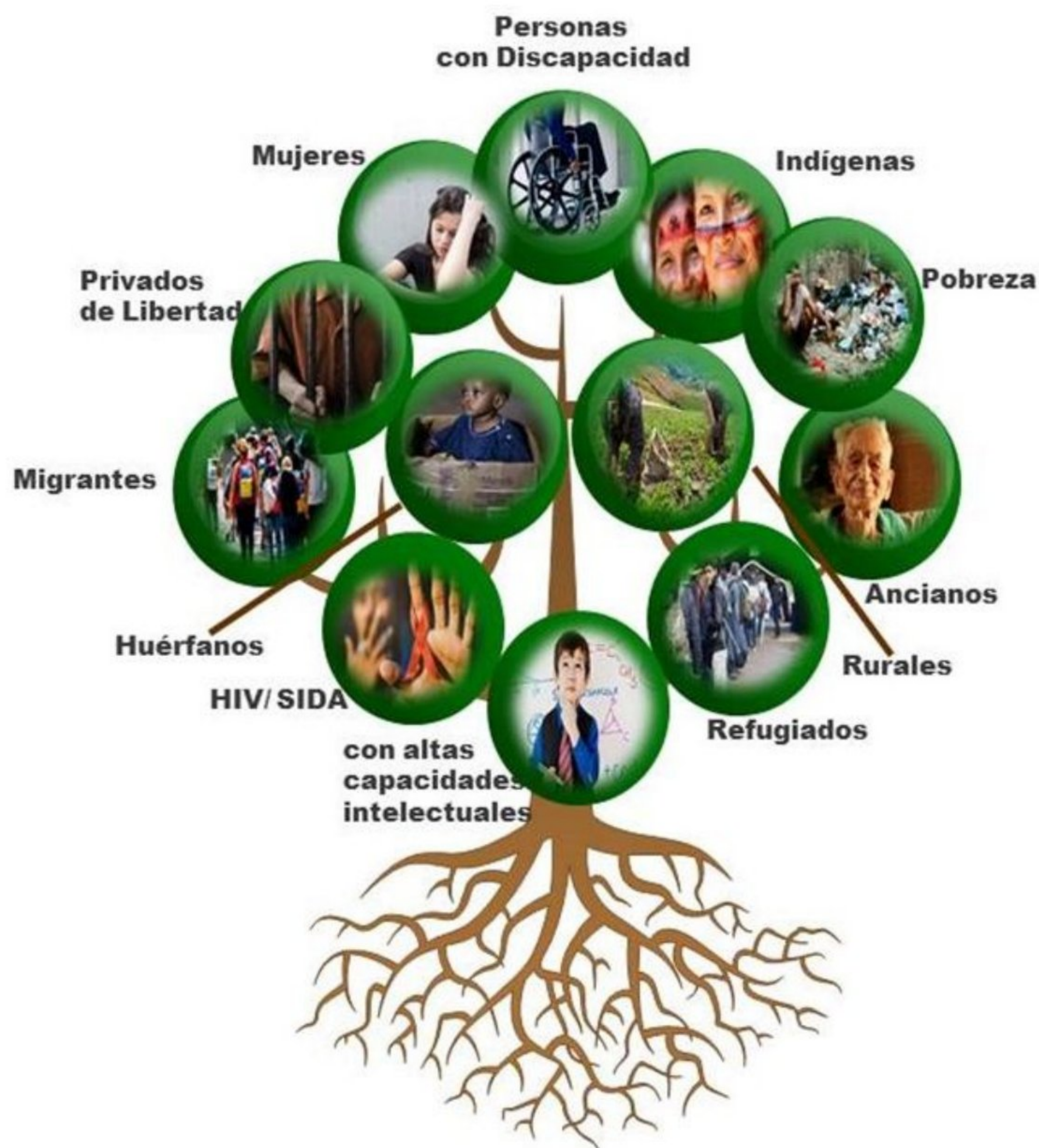
### **Hacia una sociedad inclusiva como proyecto socio cultural global**

La transformación de la escuela exige actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas: la revolución de la mente y reorganización de las escuelas. La primera implica tres aspectos: culturas de colaboración, políticas inclusivas y buenas prácticas. En cuanto a la cultura colaborativa caracteriza a una organización abierta al entorno y adaptable, con una división flexible del trabajo basada en la colaboración de equipos, entre los cuales rige la interdependencia positiva y la coordinación entre los entornos educativos y las familias, orientada a la resolución de problemas. Implica la construcción de comunidades y valores.

Las políticas inclusivas tendentes a promover la innovación y el cambio, deben ser transversales, a largo plazo y graduales, involucran (a) voluntad y compromiso político con la cobertura, distribución geográfica y alcance de la justicia social de acuerdo con los tiempos y los recursos disponibles, (b) pertinencia de las iniciativas de acuerdo con las necesidades de la sociedad, de las personas, grupos y sectores que se quieren incluir y (c) viabilidad y financiamiento de recursos suficientes y adecuados.

Al respecto, la UNESCO (2021, p. 1) recomienda “colocar en el centro de las políticas a las poblaciones con mayor riesgo de exclusión, quienes necesitan hoy más que nunca acciones concretas y efectivas para que no se profundicen las desigualdades”. Subraya además la urgencia de centrarse en los excluidos a causa de la pandemia.

**Figura 2. Esquema de grupos vulnerables a la exclusión.**



**Fuente: elaboración propia.**

Las políticas deben estar basadas en el principio de que cada persona tiene características, intereses, capacidades, habilidades, necesidades, ritmos y formas de aprendizaje distintos; por lo que deben ser los sistemas, programas educativos y currículos, flexibles y adaptables a la diversidad de los sujetos educativos y no los

sujetos educativos los que deban adaptarse a la escuela, reconociendo el derecho que tiene cada ser humano al ser aceptado y respetado en su diferencia.

De hecho los sistema educativos deben propender a dar respuesta a tres desafíos fundamentales: (a) reducción de las desigualdades y disparidades sociales y educativas; (b) respeto a la diversidad, lo que implica tomar en cuenta las especificidades de cada región, de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza propia de cada individuo y (c) fomentar una cultura de convivencia respetuosa de las diferencias y de la diversidad como valor corporativo intrínseco a la conformación de una sociedad que se aspira pluralista y democrática.

De modo que todas las acciones y decisiones tanto gubernamentales como la del colectivo se encuentren permeadas de la voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante un abanico de acciones plurales y diversas.

Las buenas prácticas se refieren de acuerdo con Educrea (2021), a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de modelo para otras organizaciones. Aunque este concepto se refiere a la calidad integral de la intervención, que también abarca la gestión y los procedimientos; las buenas prácticas de inclusión deben valorar fundamentalmente que la intervención propuesta responda a las diferentes necesidades de la diversidad de los estudiantes, al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema educativo, proponiendo soluciones para la superación de estas.

Estas buenas prácticas deben estar centradas en el interés por promover actividades orientadas a la inclusión en la que todo el estudiantado forme parte, orientadas al entorno próximo, abiertas a

la comunidad, con la participación de agentes externos así como el resto de la comunidad educativa. Tomar en cuenta la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes en el entorno, con la finalidad de poder desenvolverse en su contexto; implica influir y generar entornos seguros y amables, para que la sociedad llegue a comprender y respetar la diversidad de personas. Al respecto, Muntaner (2010), afirma que cada estudiante es único y se debe intentar dar respuesta a la diversidad de cada uno, en los contenidos, actividades, evaluación, al nutrirse de esa diferencia para asumirla como un elemento favorable y enriquecedor.

Una enseñanza adaptativa que parta de la individualización, la flexibilidad, con objetivos y aprendizajes comunes con gran variedad de tanto de métodos, como de estrategias que permita garantizar a cada estudiante alcanzar las metas, proporcionándole experiencias que respondan a sus necesidades significativas y a las emergentes lo cual implica trabajar especialmente y en profundidad cada ámbito para determinar, en la búsqueda de prácticas adecuadas y coherentes con la educación inclusiva, la convivencia positiva a fin de construir un entorno educativo adecuado y remover las barreras de aprendizaje.

La revolución de la mente involucra las familias, organizaciones, autoridades públicas, directores educativos, personal y sindicatos, en el entendido que el cambio de mentalidad conlleva a un cambio de comportamiento, en este caso hacia la apertura y aceptación de la diversidad y las diferencias individuales, asumidas como un valor agregado, lo cual requiere del desarrollo de habilidades blandas asumidas como la mixtura de habilidades sociales y de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, entre otras; que forjan a una persona capaz de relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros, lo cual implica adoptar



una actitud de empatía, reconocimiento de la humanidad de los otros, alteridad, solidaridad, comunicación y asertividad, manejo y resolución colaborativa de conflictos tomando en cuenta la idiosincrasia del grupo, para la gestión del cambio.

Por su parte, la reorganización de las escuelas implica un modelo organizativo abierto, currículo flexible, la eliminación de las barreras de aprendizaje, múltiple apoyo y la participación de todos, que es una expresión de la más amplia diversidad. De acuerdo a Muntaner (2010), flexibilización del currículo no es esperar que los estudiantes aprendan las mismas cosas, al mismo tiempo y por los mismos medios y métodos pues todos los estudiantes son diferentes y tienen aptitudes y necesidades distintas.

La renovación de las prácticas pedagógicas significa orientar con éxito el aprendizaje de todos los estudiantes en un aula diversa y heterogénea. Al aplicar la lógica de la heterogeneidad se promueve una práctica pedagógica donde realmente se atiende la diversidad, desde una posición abierta y coherente con la realidad social, fundamentada en tres premisas: (a) reconocimiento explícito que la diversidad no puede ser eliminada, (b) aceptación incondicional de las capacidades de todos los estudiantes y (c) respeto a las diferencias, desde las semejanzas y no el tratamiento único.

Así como en tres actuaciones centrales: planificación, orientación del aprendizaje y crecimiento personal. La planificación de papeles, tareas y procedimientos, desde un diseño universal, flexible e intuitivo. Considera, la evaluación de contenidos y capacidades; momentos, situaciones e instrumentos diversos y variados: así como participación. Por su parte, la orientación del aprendizaje implica las estrategias (métodos, técnicas, recursos y procedimientos) flexibles, el uso de las tecnologías con fines educativos (TE, TAC y TEP) maximizando su potencial y aprovechamiento, información y

relaciones; así como facilitadores o apoyos que implica la ayuda técnica y las redes.

En cuanto al crecimiento personal implica de parte de los docentes: referentes teórico, didáctica y reorientación de la formación docente. Igualmente, actitudes que promuevan la autonomía, confianza, compromiso, generosidad. En este aspecto, el diálogo reflexivo es fundamental para mejorar las prácticas mediante la explicitación del propio pensamiento en torno a estas.

La sensibilización de la sociedad, implica acciones de transformación del pensamiento para generar cultura de inclusión, crear conciencia y transformar falsas creencias mediante un proceso de educación. Es una educación para construir el sentido de la dignidad y el respeto de la capacidad de pensar, para la justicia y la solidaridad, es un proceso dialógico para que la gente aprenda a relacionarse. De acuerdo a Lledó (2018), educar es crear libertad, dar posibilidad al pensar.

A tal efecto se requiere considerar el ámbito político-legal y aspectos socios culturales en la formación de todos los involucrados: familias, organizaciones, autoridades públicas, directores educativos, docentes, personal en general de las instituciones educativas y sindicatos, entre otras; sólo de esta manera podrán proporcionar el apoyo social requerido en el logro de la inclusión educativa. Esta propuesta se basa en los principios de desarrollo de la motivación y de la voluntad o sea la capacidad de querer actuar por la inclusión, la valorización y sistematización de la experiencia vivida en la comunidad, aprender del entorno transformándolo, dinamizar la creatividad, encontrar sentido y producir significados.

El desafío de la participación como eje de la propuesta de sensibilización de la sociedad para la inclusión, tiene que ver con

conciencia, convicción, organización y rumbo liberador apoyado por metodologías que hagan posible, que permitan la mayor intervención de todos en los asuntos de interés colectivo, que sean incluyentes. Lo planteado puede hacerse a través de proyectos, como un proceso para la construcción de un pensamiento social que también este inmerso en el horizonte institucional de las escuelas y organizaciones comprometidas en este.

Este sistema favorece la inclusión de todos, trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismo como miembros de la comunidad educativa, promueve el desarrollo de la convivencia, que se realiza a través del diálogo. En este aspecto, Fiorin (2018) plantea como un aspecto fundamental: la estrecha relación entre la inclusión escolar y la inclusión social.

**Figura 3. Modelo para el alcance de la de educación inclusiva desde la transformación de las escuelas**



**Fuente: elaboración propia.**

### **Ideas conclusivas**

Lograr la inclusión educativa requiere un proceso permanente de reflexión, debate y consenso de todos los agentes que intervienen en una institución educativa, lo que a su vez puede generar oportunidades de cambio en toda la sociedad. La idea de inclusión es un concepto que implica a todos, es un posicionamiento, aceptación y respeto ante la diversidad en el que todos los agentes internos y externos a la institución educativa tienen gran responsabilidad. Por lo que avanzar hacia la inclusión implica

identificar, minimizar y superar barreras, asumir una actitud, sistema de valores y creencias, así como un compromiso por velar y respetar a todo ser humano y hacer valer sus derechos.

En este sentido, las políticas públicas, la legislación internacional y nacional así como las prácticas educativas inclusivas deben centrarse en garantizar a todos los sujetos su participación, acceso y permanencia en el ámbito educativo dentro de un contexto que propenda por la construcción de escenarios propios para reconocimiento del otro, la valorización de la diversidad, el respeto a la diferencia y un verdadero respeto por la dignidad humana, en la que se considere vergonzosa y condenable moral y jurídicamente la estigmatización y la discriminación.

Las políticas públicas sobre inclusión educativa deben ser concebidas desde una perspectiva permanente de revisión en búsqueda de los mejores mecanismos y prácticas que permitan garantizar las formas más adecuadas de responder a la diversidad y diferencias individuales, lo que requiere de planes y programas flexibles así como de un docente más y mejor preparado con desarrollo de competencias múltiples y blandas con un perfil transdisciplinario.

### **Referencias bibliográficas**

Arenas, A. (2016). De la Integración a la Inclusión. Una escuela para todos. ARJE. Revista de Postgrado 10 (19), 241-249. Valencia, Venezuela: FACE-UC.

Arnaiz, P. (2017). La Educación inclusiva: Mejoras y Retos para el Siglo XXI. Documento en línea. <https://www.educacionyfp.gob.es/>

Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Sistemas educativos inclusivos y equitativos. Cali, Colombia.

Barrero, A y Rosero, A. (2018). Estado de arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(I), 39-55. Cali, Colombia.

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación XX* (40), 43-68.

Campa, R. (2017). Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta de mejora en la Educación Primaria en el Estado de Sonora (Tesis doctoral). México: Universidad de Sonora.

Cerrón, E. (2015). Educación Inclusiva. Una Mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre. Bogotá: Colombia: Universidad Libre.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial Extraordinario N 5.908*. Caracas, Venezuela.

Declaración de Salamanca. (1994). España: UNESCO

De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. *Bordón*, 44 (1), 23-35. <https://dialnet.unirioja.es/>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-18. <http://redalyc.uaemex/>

Educrea (2021). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. <https://educrea.cl/>

Fiorin, I. (2018). El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales. <https://revistes.ub.edu>

Galván, E. (2019). Diversidad e Inclusión. <https://fundacionadecco.o>

Guajardo, E. (2018). La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial. Teoría y

crítica de la Psicología 11, 131-153. <http://www.teocripsi.comm/ojs/...>

Jiménez, M. y Ortega, P. (2018). Referente sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 18(34), 85-104.

Lledó, E. (2018). Educar es crear libertad, dar posibilidad, hacer pensar. <https://eldiariodelaeducacion.com/>

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. <https://diversidad.murciaeduca.es/>

Pérez, E. (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. España: Universidad Complutense de Madrid.

Tamayo, M. (2018). Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile: Brechas y Desafíos para la Implementación de un Programa de Educación Inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación para Todos. Ginebra

UNESCO. (2013). Informe de Educación para Todos. París

UNESCO (2000). Foro Consultorio Internacional sobre Educación Para Todos. París.

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todos. <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Abrir el camino a la inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Hacia la inclusión educativa: estado, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de la UNESCO de Salamanca. <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Inclusión en la Educación. <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19. <https://es.unesco.org/>

Universidad Internacional de Valencia (2018). Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno. <https://www.universidadviu.com/>



# **Educando en la diversidad. Potenciando el enfoque inclusivo de la educación.**

Hugo Daniel Yahari (Paraguay) <sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9843-4792>

Creo que estoy aprendiendo mucho aquí. El conocimiento es tanto para ustedes como para mí. O doy un salto en esto o voy a pasar hasta el fin de siglo con este tipo de miedos.

Paulo Freire

## **INTRODUCCIÓN**

El desafío para la educación del siglo XXI, sin lugar a duda, es brindar oportunidades a todos y todas en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva surge el enfoque inclusivo de la educación, cuyo objetivo es el de reducir las barreras para el aprendizaje. Es decir, que todo el alumnado independientemente a las condiciones que puedan intervenir en su proceso de adquisición de los aprendizajes, reciban atención oportuna que responda a sus necesidades.

Es en este marco, que se vuelve sumamente importante reflexionar sobre los objetivos que se persiguen con la educación inclusiva, pues, en muchas ocasiones sobresale la idea de atender solo a las cuestiones biomédicas, desatendiendo aspectos sociales, culturales, contextuales, de historia de vida, emocionales entre otros. Sin embargo, se define a la inclusión como la puesta en marcha de acciones que promuevan en los centros educativos de todos los niveles la igualdad, la participación, el respeto a la diversidad y la humanización de la educación.

Desde el punto de vista de la inclusión, se plantea organizar un sistema educativo que brinde respuestas pedagógicas a las necesidades de los diversos contextos. A la luz de este enfoque, es que se procura garantizar el derecho a la educación para todos en

igualdad de condiciones. Por tanto, educar en y para la diversidad es un aspecto que no se puede desatender al momento de apostar por la inclusión en el sector educativo. Es así como, en este capítulo del libro, se analizan conceptos claves como educación, atención a la diversidad e inclusión, a modo de disipar dudas y fortalecer los aspectos relacionados a la implementación efectiva de la denominada educación inclusiva.

### **Apuntes generalizadores**

Brindar una educación equitativa, justa e igualitaria para todo el alumnado se constituye hoy día en una tarea impostergable. En tal sentido, es necesario que los agentes que intervienen en los procesos educativos sean conscientes de esta misión que se plantea con la instalación de la educación inclusiva. De aquí, surge la necesidad de fortalecer los conceptos que permitan llevar adelante este desafío.

Los sistemas educativos alrededor del mundo se encuentran hoy en la suma de esfuerzos para lograr prácticas pedagógicas inclusivas. Pero esto no es posible con la simple introducción de políticas educativas, normativas y propuestas orientadas al logro de este objetivo. La inclusión en el sector educativo se concreta a través de la acción, por tanto, requiere proporcionar información oportuna y formación a los profesionales de la educación encargados de ejecutar estas propuestas. Si bien es cierto, la educación inclusiva demanda la preparación del profesorado, también depende de las actitudes, destrezas y habilidades de estos.

Cada vez se vuelven más frecuentes escuchar hablar sobre inclusión en el sector educativo, pero así también, resulta muy habitual que estas conversaciones estén ligadas solo al alumnado con discapacidad. De hecho, durante mucho tiempo se ha concebido la idea de que la inclusión esta diseñada para responder

solo a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, este enfoque educativo va mucho más allá, pues pretender brindar atención oportuna a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas. Una diversidad que se caracteriza por tener en cuenta todas las dimensiones de la persona, más allá de centrarse en diagnósticos, etiquetas o condiciones que limiten su plena participación en los procesos educativos.

Desde esta nueva mirada, el alumnado no solo es considerado sujeto del aprendizaje, sino también un sujeto de derechos. Evocando de este modo lo planteado en el artículo 26 inciso 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 2012, p. 9).

Por tanto, y bajo la noción del derecho a la Educación como elemento esencial para el desarrollo y sostenibilidad de las naciones, abordamos en este apartado temas que permitan el acercamiento, la comprensión y reflexión sobre la importancia de instalar procesos educativos que atiendan a la diversidad. En definitiva, la educación inclusiva no debe ser interpretada como un simple mecanismo de asistencia, sino más bien, como una estrategia en la búsqueda de garantizar el pleno goce del derecho a la educación por parte de todas las personas sin excepción. Es decir, implica derribar aquellas barreras estructurales, contextuales y físicas que limitan la participación plena del alumnado en los procesos académicos de los centros.

### **¿Gozamos del derecho humano a la Educación?**

Con la frase de “Toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 2012, p.9) en su artículo 26 la Declaración Universal de Derechos Humanos plantea que la educación es un

derecho humano fundamental e indisoluble inherente a todas las personas. Sin embargo, a más de siete décadas de aquella declaración, todavía nos enfrentamos a desafíos cotidianos al momento de garantizar el usufructo pleno de este derecho a sectores minoritarios y excluidos. Si bien, en la actualidad predominan iniciativas orientadas a la lucha por el acceso a la Educación de personas desplazadas por situaciones de desigualdad, violencia, conflictos, desastres o segregación, no son suficientes, lo que hace necesario seguir trabajando por alcanzar este propósito.

La comunidad internacional en un esfuerzo más por erradicar las desigualdades y promover la justicia social, reconoce el valor de la educación como derecho humano fundamental a través de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente dentro del ODS 4 Educación de Calidad. Con el propósito de legitimar el goce del derecho a la educación que permita un desarrollo sostenible de las personas, el ODS 4 apunta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27).

Ahora bien, para conseguir este propósito, entre las metas que se trazan destaca el “velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.” (UNESCO, 2015, p. 20).

En consecuencia, los gobiernos han apostado por desarrollar normativas, políticas educativas y proyectos que incluyen los principios y fundamentos para lograr una educación inclusiva en los centros educativos. Esto a su vez, exige el desarrollo de espacios académicos de calidad para todos, bajo condiciones de igualdad,

donde se eliminen toda forma de discriminación y se maximicen esfuerzos y recursos para garantizar una educación equitativa, justa y eficaz para todo el alumnado. Por lo anterior, la apuesta por una educación inclusiva implica necesariamente el impulso y vencimiento de las resistencias a los cambios significativos en estructuras y funcionamiento de las organizaciones educativas en todos sus niveles (Freire, 2008).

Es evidente que nos queda un largo trecho para afirmar que el derecho humano fundamental a la educación es una realidad para todos. Pues, son innumerables las personas despojadas de oportunidades educativas por factores que hemos mencionado a lo largo de este apartado. Sin embargo, han sido estas situaciones las que señalan el punto de partida para la elaboración de marcos jurídicos e institucionales que velen por propiciar una educación emancipadora. Así, estamos empezando a andar el camino hacia una educación inclusiva y de calidad.

### **¿Qué se entiende por educación inclusiva?**

Son varias las interrogantes entorno a lo que se entiende por educación inclusiva. Para algunos, se trata de un modelo orientado a resolver situaciones vinculadas a condiciones biomédicas. Para otros, es un enfoque pedagógico que alienta a reconocer la diversidad del alumnado para el diseño y ejecución de acciones educativas en el aula. También están quienes creen que se trata de una simple moda o tendencia. Pero ¿Quiénes tienen la razón sobre este tema? Para posibilitar la reflexión acerca de lo que se entiende por educación inclusiva, a continuación, se presentan diferentes conceptualizaciones que nos permitan revisar nuestra noción sobre la misma.

Organismos internacionales como la UNESCO definen la inclusión como: “enfoque dinámico para responder positivamente a

la diversidad de los alumnos y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005, p. 12). En otras palabras, plantea una educación que atienda a la diversidad del alumnado con y sin discapacidad, donde sus características particulares no intervengan de forma negativa en los procesos académicos, sino que más bien sean vistos como oportunidades para potenciar el aprendizaje y diversificar las propuestas en las salas de clase.

Cabe mencionar, que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), enmarca su definición de educación inclusiva en base a la ampliamente aceptada definición propuesta por la UNESCO (Farkas, 2018, p. 19).

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) considera que la inclusión refiere a “garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos” (OCDE, 2007, p. 2). De acuerdo con la OCDE, el desafío que enfrenta la equidad en la educación se constituye por dos dimensiones, por un lado, la equidad y por otro la inclusión. Al respecto, el mencionado organismo internacional recomienda diez pasos que contribuyen en la reducción del fracaso y la deserción escolar, que a su vez promueven sociedades más justas (OCDE, 2007).

El interés por la educación inclusiva se ha ido incrementando de manera progresiva en ámbitos como el de la academia y la investigación. Es así, que autores como Ainscown y otros (2006), definen la inclusión educativa como un “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar”. En este concepto se presta particular atención a aquellos más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación –véase los grupos

citados en capítulo anterior-, detectando y eliminando las barreras que limitan dicho proceso.

Por otra parte, Simón y Echeita (2013), presentan a la educación inclusiva como el derecho de niños y niñas de acceder a sistemas educativos de calidad, equitativos y para todos, sin descalificar a las personas por su origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad.

Por su parte, González Cáceres (2017), plantea que la educación inclusiva es el proceso a través del cual se procura diagnosticar los requerimientos de todos y cada uno de los estudiantes, para así dar una respuesta eficaz, mediante el establecimiento de adecuaciones, tanto de los recursos de aprendizaje como de los propios contenidos, con miras a llevar a su mínima expresión los obstáculos que se pudieran presentaren los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, estos esfuerzos se verían afectados por importantes carencias de orden infraestructural, pero, sobre todo, por las debilidades presentes en la formación y actitud del profesorado para atender a la diversidad.

Aportan Marín-Suelves y Ramon-Llí Más (2021), que la noción de educación inclusiva ha evolucionado desde una perspectiva un tanto simplificada que abarcaba la integración al sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a una mirada un tanto más complejo que incorpora a todos aquellos estudiantes que presentasen requerimientos particulares de soporte en los procesos académicos, es decir, lo que denominamos Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Al relacionar con otros ámbitos de la diversidad, la educación inclusiva, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa bajo una misma línea de actuación. En esta línea, Luis et al. (2009),



definen la educación inclusiva como un proyecto que trata de construir una educación que rehace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo. Así también, Operti Berna (2009) menciona, algunos aspectos clave de la educación inclusiva, tales como la pobreza, las vulnerabilidades sociales y la discriminación. Es un tema de derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, pero también de los adultos por lo que incorpora la noción de educación para toda la vida.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que la educación inclusiva es aquella que busca re-significar la tarea educativa, volviéndola a humanizar a través del respeto y valor de las características individuales de todos los estudiantes. Es un enfoque que procura fortalecer los procesos educativos mediante la identificación y reducción de barreras para el aprendizaje. Por tanto, la inclusión además de las diferentes teorías que la sustentan, requiere también de una actitud crítica y atenta en nuestras prácticas profesionales. Como bien lo plantean Márquez y Sandoval (2019) “Avanzar hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos no es una tarea fácil ni que se pueda improvisar” (p.46).

### **Educación inclusiva y atención a la diversidad.**

Como hemos visto, la educación inclusiva centra principal atención a la atención a la diversidad de estudiantes con los que se cuenta en las aulas. Pero ¿A qué hace referencia la expresión de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación? Para tratar de proporcionar luz sobre esta cuestión, es necesario entender lo básico, la palabra diversidad es amplia y demanda mayor relieve aún cuando se aplica a la persona, pues en esta se representan la suma de diferencias de tipo cualitativo dentro

de la misma especie y del mismo género, la diversidad supone la heterogeneidad en todas las dimensiones de la persona.

En las últimas dos décadas, se han manifestados importantes cambios en los actuales sistemas educativos a nivel global. Surge así, un nuevo modo de entender los procesos educativos, donde ya no es sostenible el modelo dual de enseñanza y en el cual se apuesta por la reincorporación al sistema educativo de aquellos estudiantes que por razones de diversas índoles fueron segregados y apartados en el pasado (Melero, 2001). En consecuencia, hoy es posible mantener una escuela que no solo es capaz de aceptar, sino de respetar y cultivar las diferencias, aun ante todos los retos y dilemas que ello implica.

En el sector educativo la diversidad puede ser entendida como ambivalencia, pues es una llamada a respetar la condición de la persona y de la cultura.

Para Casanova (2001), la atención a la diversidad es entendida como el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuestas a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado y en particular a aquellos que requieran una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial entre otros.

Rodríguez Cancio (2005), describe la atención a la diversidad como “el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación” (p. 1079). Menciona también, que “la diversidad es una realidad

absolutamente natural, legítima y habitual” (Rodríguez Cancio, 2005, p.1079).

En definitiva, atender a la diversidad en las aulas supone acciones que brinden respuestas oportunas a los diferentes retos que surgen en ella. Los grupos de estudiantes siempre serán diversos, en capacidades, habilidades, estilos de aprendizajes, intereses, formas de motivación, origen e historia de vida. Por tanto, nuestro deber como profesionales de la educación es facilitar los procesos para la adquisición de los aprendizajes. El reconocimiento de lo diverso fortalece el ideario de la inclusión educativa como así también el de la inclusión social.

Lo expresaban ya Cepeda y Longo (2019), la inclusión nos ofrece un desafío en nuestros modos de pensar la diversidad abriendo espacios creativos de intervención, proporciona múltiples y variadas oportunidades para aprender y participar, al permitir construir una trama vincular en donde todos y cada uno de los niños sean bienvenidos. Por lo anterior, es que se necesita repensar en la importancia de atender efectivamente a la diversidad, de esa manera garantizaríamos el derecho a la educación de calidad de nuestros educandos, además de ofrecer igualdad de oportunidades y espacios de participación equitativa. Finalmente, atender a la diversidad nos permite identificar y reducir aquellas barreras que se interponen entre nuestros estudiantes y su efectiva participación para la adquisición del aprendizaje.

### **Exclusión vs inclusión desde el contexto paraguayo.**

Para comprender a plenitud de que trata la propuesta de la educación inclusiva, se vuelve necesario revisar su antónimo, es decir, la situación de exclusión educativa, cual es una de las expresiones que mejor define a la exclusión social. Desde el punto de vista conceptual, la categoría de exclusión social se encuentra

fuertemente ligada al rezago, marginación, pobreza, discriminación, segregación; por lo que algunos autores prefieren hablar más que de exclusión en singular, de exclusiones. (Pérez Reynoso, 2009).

Al respecto, Manuel Castells (2001), señala que la exclusión social refiere más que todo a un proceso que afecta tanto a individuos como a colectivos humanos que enfrentan barreras sistemáticas, estructurales, que les impide el acceso a márgenes de autonomía en cuanto a sostenimiento económico, que los más probable es que esté vinculado a situaciones de precariedad laboral. Desde la perspectiva actual, el Programa de las naciones unidas para el desarrollo (PNUD-Paraguay) comparte que se trataría de procesos caracterizados por la privación a individuos o colectivos humanos de accesos al ejercicio de derechos bien sea económicos, políticos y/o sociales (PNUD, 2015). Este fenómeno no siempre tendría un carácter pacífico siendo un motor causal permanente de las desigualdades sociales (Ricardi, 2017).

Un informe acerca del tema de la exclusión de la educación en Paraguay publicado en 2016 y que refiere a la situación de tal problemática en las dos décadas inmediatamente anteriores a dicho año, refleja que los grupos humanos que para ese entonces estaban más sometidos al fenómeno de la exclusión escolar eran: la población residente en zonas rurales, seguidos por aquellos asentados en áreas de mayoría indígena, luego aquellos alumnos varones y finalmente aquellos matriculados en instituciones de gestión oficial. (OOSCI, Unicef-UIS, UNESCO, 2016, p. 116).

Para efectos del referido informe se asume la noción de exclusión escolar como un fenómeno social procesual, que presenta entre sus características más resaltantes su dinamismo y recurrencia, así como multidimensionalidad, para identificarla en un continuum entre la total exclusión hasta otra de vulnerabilidad y

potencial abandono escolar. Ello lleva al establecimiento de cinco dimensiones de la exclusión escolar descritas a continuación.

**Figura 4. Dimensiones de la exclusión escolar.**



**Fuente: Elaboración propia en base a (OOSCI, Unicef-UIS, UNESCO, 2016, p. 15).**

Datos relevantes acerca de la situación del proceso de exclusión educativa en Paraguay serían:

- La deserción escolar se ubicó en el orden del 59%, lo que significaría que por cada 100 niños que ingresaron en primaria 59 no culminaron secundaria básica.
- La deserción escolar en primaria es del 40%.
- La cobertura escolar abarca aproximadamente el 85% de niños/as en edad de ingresar al sistema educativo (ONAC, 2020).

- Para el año 2014 fueron reportados más de 50 mil niñas, niños y adolescentes fuera del sistema escolar, lo que se acentúa en sector rural pero también con mayor fuerza a los varones (Insfrán y Baier, 2017).
- El analfabetismo en este país creció de 4.4% en 2015 a 6.8% en 2019.
- El analfabetismo estaría vinculado a: pobreza, ruralidad e idioma materno. El porcentaje de pobreza en sectores rurales es mucho mayor, así como el analfabetismo, presentándose ausencia y/o escasez de instituciones educativas.
- La distribución del analfabetismo según idioma materno: 12.9% que hablan guaraní el grueso del tiempo, 2.8% que combinan español y guaraní; 9.7% idioma materno otro y 1.4% que solo hablan español (Observatorio Educativo Ciudadano, 2020).
- Cerca del 8% de niños en edad preescolar presenta dificultades para acceder a este nivel educativo, especialmente en los sectores rurales del país (OOSCI, Unicef-UIS, UNESCO, 2016). Otra fuente calcula la tasa de escolarización nacional para este nivel educativo en 76%, lo que dejaría un 24% de los niños sin acceso al preescolar para el año 2018 (Ministerio de Educación y Ciencias, 2018).
- Cerca de 12% de los educandos desertan entre el final del segundo ciclo y el inicio del 3er ciclo de nivel básico.
- El fracaso escolar a inicios del tercer ciclo de educación básica afecta al 25% de los cursantes de séptimo y octavo grado.

- La reprobación expulsa a significativa cantidad de alumnos a partir de 3er grado y se incrementa a partir de 6to grado. Esta cifra alcanza a 90% de los reprobados en el 3er ciclo (OOSCI, Unicef-UIS, UNESCO, 2016, p. 114/115).
- La exclusión calculada para el año 2018 para la educación básica de 1er y 2do ciclo estaría por el orden de 18%, para el 3er ciclo por el 24%, mientras que, en educación media, según estos datos oficiales se calcularía en 37% para la educación media.
- Por su parte el promedio de ausentismo escolar general de la población estudiantil de entre 6 y 17 es calculado en poco más de 7%, alcanzando poco menos de 10% en el sector rural. Las causas que más son aducidas en poco menos del 30% sería falta de voluntad para estudiar, seguida por un 25% que expresa que las causas de la inasistencia serían por razones de orden económico. Llama la atención el hecho de que poco más del 6% aduce que requiere y no tiene acceso a algún tipo de educación especial (Ministerio de Educación y Ciencias, 2018).
- Entre las causas de exclusión más resaltadas por los organismos internacionales está la causada por algún tipo de discapacidad, lo que genera necesidades especiales de aprendizaje.

En Paraguay se carece hasta ahora de estadística actualizadas, sin embargo, se estima en un 10% de la población la incidencia de la discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 2020). En este sentido, se localizó información correspondiente a la proporción de

discapacidades más frecuentes para el año 2012 respecto a la totalidad del territorio, en los siguientes términos: discapacidad de movimiento 25%, discapacidad mental 26%, discapacidad visual 15%, discapacidad de habla 11% y auditiva 6%; esto en un universo de aproximadamente el 1% de la población paraguaya para aquella fecha (Ministerio de Educación y Cultura MEC, 2012).

Según alertan organismos internacionales la pandemia por el Covid-19, durante el periodo de más de un año de medidas de confinamiento social habría agravado en Paraguay, como en otras partes del mundo, el tema de la exclusión educativa, con específico énfasis en los menores con alguna discapacidad que requieren cuidado individualizado, generalmente con trato físico directo, como el caso de la discapacidad visual (Sarubbi et al., 2020).

En fin, la inclusión implica derribar la diversidad de barreras excluyentes que se han levantado con carácter estructural en las sociedades humanas en general, pero con importantes manifestaciones en la sociedad latinoamericana y la paraguaya en particular. Para ello se hace imperante asumir que esta se fundamenta en elementos de carácter ideológico y cultural tales como la reivindicación y respeto de la diversidad humana, así como la cooperación interindividual y colectiva, incluyendo a las instituciones sociales (Rapanta et al., 2021).

Se menciona en la literatura como hito de inicio de la preocupación por la educación inclusiva en Paraguay la de la Reforma Educativa de inicios de los años 90 (UNESCO, 2007) y específicamente el año 1994, motivado por la declaración derivada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad de junio de ese mismo año, a partir de la cual es rubricado un acuerdo entre muchos países, entre los que se cuenta el Paraguay. En 1998 se promulga una Ley General de



Educación, la cual recoge la garantía de educación y formación elemental de las personas con insuficiencias educativas concretas. Ubicándose el inicio de un esquema de educación inclusiva en el 2000 (González, 2017).

En 2008 la República de Paraguay revalida ante la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reconociendo como inherente a los Derechos Humanos fundamentales el tema de la discapacidad (González, 2017), pero solo es hasta 2013 cuando es sancionada por el Poder Legislativo Paraguayo la Ley N.º 5.136 de Educación Inclusiva cuyo propósito primordial sería el establecimiento de un esquema escolar de amplia cobertura destinado a estudiantes con insuficiencias educativas delimitadas, mediante el cual las limitaciones al aprendizaje y participación fueran eliminadas mediante un diseño curricular de alcance universal, la aplicación de tecnologías adaptativas, así como la asignación de personal calificado para tal fin (Congreso de la Nación Paraguaya, 2013).

Al ser descrito como uno de los países más desiguales tanto de América Latina como del mundo actual, de acuerdo con la literatura aportada fundamentalmente por organismos internacionales especializados, presenta importantes manifestaciones de exclusión social en general y de exclusión educativa en particular.

Se resalta entre otras cuestiones de interés, la exclusión originada por barreras idiomáticas, dada la alta proporción de la población paraguaya que solo habla guaraní o que la combina con el castellano. Exclusión esta que se combina con las barreras originadas en las problemáticas de la ruralidad y la consecuente pobreza y marginación de importantes sectores de la población paraguaya. Otros elementos destacados de la exclusión educativa

son los derivados de la amplia deserción escolar, la cual afectaría fundamentalmente a la población masculina en los primeros ciclos de la escolaridad, así como la importante incidencia del analfabetismo.

A pesar de que en la actualidad a nivel universal se enfatiza en el derribo de las barreras a las personas con discapacidad y al género femenino, no parecieran ser para el Paraguay las manifestaciones de exclusión educativa más relevantes. Así lo afirma Yahari (2019), “Paraguay actualmente se encuentra en un proceso de transición respecto al la inclusión en el sistema educativo de personas con necesidades educativas de apoyo y la efectiva implementación de la normativa vigente” (p. 56).

Se aprecia tanto en la legislación vigente como en el diseño curricular de la formación inicial para los docentes de Paraguay una intencionalidad de incorporar “seriamente” la orientación hacia una educación inclusiva en los términos de las fuentes más destacadas de exclusión de la sociedad paraguaya, es decir en el tema de las barreras idiomáticas, étnicas y culturales, sin descuidar el tema de las necesidades específicas de cada uno de los educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Otras de las ausencias refieren tanto el tema de la alfabetización como al de la atención al hecho de que el grupo más vulnerable a la exclusión educativa es el de los varones, lo que se traduce en su importante deserción escolar.

Faltaría valorar en concreto el tema actitudinal que tanto enfatizan los autores, referido a una predisposición positiva por parte de los docentes hacia la inclusión educativa, aun cuando González (2017), adelantaba la existencia de insuficiencias en la formación y actitud de los docentes para atender la diversidad, con lo que coincide Cornet, Benítez, y Robledo (2017).

**¿Y ahora, qué nos queda por hacer?**

De seguro en este momento surge la interpelación sobre cómo llevar adelante la propuesta del enfoque inclusivo, o del cómo conseguimos educar en y para la diversidad. Un cuestionamiento natural ante la difícil tarea de transformar nuestros modos de organizar, diseñar y ejecutar acciones educativas.

Pero esta tarea, no recae solo sobre quienes abrazamos a la educación como profesión, sino que involucra a todos los agentes que interactúan en los centros educativos. Al respecto, Rodríguez Cancio (2005), señala: “Esto implica que los profesores, padres y demás personas interesadas en la educación deberían luchar contra la impotencia de los estudiantes afirmando sus propias experiencias culturales y sus historias” (p. 1079).

En primera instancia, conseguir este cambio educativo se percibe como un reto que aborda en sí mismo varias aristas para su consecución. Entre ellas, brindar respuestas oportunas a las necesidades de aprendizaje en diferentes entornos educativos. Para ello, es necesario pensar en la formación del profesorado en cuestiones de atención a la diversidad. Lo plantea Colman (2019), como medida de acción necesaria “proporcionar herramientas para la elaboración de recursos pedagógicos que respondan a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (p. 31).

Por otra parte, Yahari (2019) señala la necesidad de brindar un mecanismo de apoyo a la tarea docente para efectivizar los procesos educativos desde el enfoque inclusivo. Esto al atender a que la formación docente inicial no proporciona suficiente información para la intervención ante situaciones emergentes ligadas a la atención a la diversidad.

Por otra parte, faltaría valorar en concreto el tema actitudinal que tanto enfatizan los autores, referido a una predisposición positiva por

parte de la comunidad educativa hacia la inclusión, aun cuando González Cáceres (2017), adelanta la existencia de insuficiencias en la formación y actitud de los docentes para atender la diversidad, con lo que coincide Cornet, Benítez, & Robledo (2017).

Al tomar como referencia el concepto de atención a la diversidad, proporcionar una educación de calidad con equidad para todos es el gran desafío de los sistemas educativos. En este marco, es necesario insistir sobre la importancia de las actitudes de los diferentes actores educativos, pues la actitud que tomen puede limitar o facilitar el proceso de generar prácticas inclusivas en los centros. El nuevo paradigma educativo alrededor del cual se construyen las políticas educativas contemporáneas son clave para este ideal educativo que todos deseamos.

Con esto se tiene por tanto, la misión de revolucionar la educación en favor de todos nuestros estudiantes, para que los centros educativos vuelvan a ser espacios donde además de conocimientos se adquieran valores, actitudes y principios para la construcción de una sociedad inclusiva, tolerante y justa. Este trabajo constituye un pequeño aporte al cambio que esperamos con la puesta en marcha de la educación inclusiva, que se espera sirva para replantearnos el hecho de educar en y para la diversidad. Para concluir, tomo las palabras de Gerardo Echeita quien señala “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (Echeita, 2004).

### **Referencias bibliográficas**

Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.

Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre->

[educacion/article/view/26454/22107](http://educacion/article/view/26454/22107)

Colman, F. J. (2019). *Recursos didácticos y la educación inclusiva*.

<http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/320/280>

Echeita Sarrionandia, G. (2004). Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. In *Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 2, Issue 2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

Farkas, A. (2018). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. *Cuadernillo 1 Unicef*, 54. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo\\_1.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo_1.pdf)

Marín-Suelves, D., y Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)

Márquez Vázquez, C. (2019). *¿AVANZAMOS HACIA UNIVERSIDADES MÁS INCLUSIVAS? De la retórica a los hechos*. <http://www.dykinson.es>

OCDE. (2007). *Síntesis: DÍEZ PASOS HACIA LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN*. 1–9.

ONAC, P. (2020). *El sistema educativo de Paraguay está entre los peores del mundo*. <https://coprofam.org/2020/02/27/el-sistema-educativo-de-paraguay-esta-entre-los-peores-del-mundo/>

ONU. (2012). La Asamblea General. In *Declaración Universal de Derechos Humanos* (pp. 1–12). [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

OOSCI Unicef-UIS UNESCO. (2016). *Situación educativa de la niñez del Distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández. Perfiles de la*

*exclusión educativa*. <https://www.unicef.org/paraguay/spanish/unicef-perfilesexclusioneducativa.pdf>

Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: Un proceso en construcción. *Comunicar*, 16(32), 31–40. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-002>

Pérez Reynoso, M. Á. (2009). El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socio-educativas. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa-Área 10: Interrelaciones Educación-Sociedad*, 145, 1–7.

PNUD-Paraguay. (2015). *Pobreza, oportunidades económicas desiguales y género. Hipotesis para la discusión*. 76.

Portero, I. B. (2020). El derecho a la educación. In *Educación inclusiva* (pp. 15–38). <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077p7.5>

Rodríguez Cancio, M. (2005). Concepto de diversidad. *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 1079–1096. <http://bit.ly/2Ztf6Su>

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *Unesco*, 53(9), 1689–1699. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. *Educación 2030: Hacia Una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Un Aprendizaje a Lo Largo de La Vida Para Todos.*, 83. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Yahari, H. D. (2019). Diseño y creación de la Unidad General de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el Departamento Central de Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 56. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.56>

## **SEGUNDA PARTE**

### **EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

# **Papel del docente inclusivo desde una visión transparadigmática.**

**Viviana Margarita Monterroza Montes (Colombia) <sup>1</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>**

**Ubaldo José Buevas Solórzano (Colombia) <sup>2</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0001-8629-4537>**

**Carlos Viltre Calderón (Cuba) <sup>3</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>**

*“A quien se le impide aprender se le niega el mundo, y lo que es quizá más grave es que el mundo tampoco puede cambiar si todas las personas no están incluidas”*

*Paulo Freire.*



## INTRODUCCIÓN

El paradigma transcomplejo permite, al docente inclusivo, una visión desde varios ángulos, en la medida que confronta información sobre determinado tema desde la indagación extraída de diversas fuentes, la producida por la aplicación de varias técnicas y con la obtenida de parte de varios investigadores (López y Sandoval, 2016). En este sentido, el rol docente involucra e integra elementos que brindan un acompañamiento idóneo en los procesos formativos imbricados con la educación de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

A través de esta perspectiva, se potencializa la búsqueda y construcción de nuevos significados que den respuesta a la realidad inclusiva emergente, la interacción participativa, la responsabilidad docente/familia/escuela desde la perspectiva solidaria y dialógica, la práctica de la reciprocidad, visiones transdisciplinarias y relaciones de cooperación social. Por otro lado, en esta visión transparadigmática concurren diversas aristas que se integran en etapas específicas del proceso de indagación, permitiendo un aspecto más amplio, completo, profundo y holístico del fenómeno.

La puesta en escena de una visión inclusiva, desde el paradigma transcomplejo, se presenta como un enfoque emergente en el campo de la investigación, que, mediante la síntesis de principios y

conceptos de diferentes disciplinas, aproximaciones teóricas, aportaciones de diferentes paradigmas, pueden potenciar los avances y tratar de reducir las limitaciones que ostentan cada una de las aproximaciones por separado al tema en particular que se analiza: el docente inclusivo.

Implica entonces, una nueva forma de apropiación del conocimiento que no se ciñe a una rigidez metodológica, sino que se inicia con la búsqueda y construcción del saber, haciendo uso de la interpretación y la comprensión, retomando así mismo la explicación, la cuantificación y la objetividad. Para el docente inclusivo, esta apuesta, es una apertura del pensamiento a la realidad compleja sin ataduras procedimentales, pues otorga al sujeto investigador procesos dialógicos, que consideran el descubrimiento de su propia lógica; la cual tributa a la aparición de nuevos constructos epistémicos o ejes integradores contextualizantes.

Por otro lado, es importante la asunción y constitución de una cultura inclusiva al interior de los centros educativos porque todo lo relacionado con la cultura se imbrica con los valores y creencias en una comunidad. Igualmente sucede con las prácticas y la cultura inclusiva. En muchos discursos se hace mención a esta característica formativa; sin embargo, se queda solo en retórica y expedición de documentos para justificar exigencias contemporáneas. Hablar de educación inclusiva se ha convertido en moda, algunos la relacionan con diversidad y heterogeneidad, pero en los imaginarios populares se relaciona con permisividad, favorecimientos y complacencia; no obstante, su interés debería pivotar sobre un carácter emancipatorio, pluricultural y poseer un asertividad efectiva (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017).

La práctica de una cultura inclusiva nos exige algunos retos:

- Se debe erradicar la desigualdad, la discriminación, la injusticia,
- Que exista igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad,
- Fomentar el sentido de pertenencia, de solidaridad, de cooperación,
- Practicar una paz positiva, se hace necesario la participación activa de todos los figurantes del acto y del hecho educativo.
- Poner en práctica la otredad y la alteridad de esta manera sentir lo que el otro siente, sufre y compartir emociones.

Una cultura inclusiva necesitará que los miembros de una comunidad sean espiritualmente competentes, entender que nuestros actos y comportamientos pueden afectar al otro; somos lo que hacemos y pensamos.

### **Inclusión y diversidad, ejes integradores contextualizantes.**

El acelerado proceso de cambio y la diversificación de los saberes son retos que, en la actualidad evidencia la Educación. En consecuencia, emerge la necesidad de resignificar las formas de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al parecer, la práctica y la experiencia, los medios de comunicación y las TIC, toman un papel como mediadores; por consiguiente, la sociedad empieza a exigir un perfil diferente de los estudiantes de todos los niveles de escolaridad: un comportamiento intelectual variado, la potencialización del desarrollo de habilidades que posibiliten una participación equitativa en la sociedad del conocimiento y en la construcción de una sociedad reflexiva, tolerante y crítica.

La Declaración Mundial de una Educación para Todos se suscribió en Tailandia en el año 1990 y 10 años más tarde, en el 2000, los países participantes, entre ellos Colombia, en el Foro Mundial de Dakar, celebrado en Senegal, establecieron un Marco de Acción Mundial, que definió varios compromisos, entre otros, asegurar que todos “los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y que logren terminarla” (UNESCO, 2011, p. 46).

Lo anterior, contribuyó significativamente “a forjar el concepto de educación inclusiva, al propugnar un modelo de educación que integre a los distintos grupos de personas, garantizando el valor de la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social” (Parra, 2010, p. 83).

En este ámbito, es importante ver que los modelos de Educación han evolucionado con las épocas de desarrollo de la humanidad, pasando de un modelo excluyente, a un modelo de educación especial, para terminar en un modelo contemporáneo conocido como inclusivo, donde el estándar tradicional se limitaba a resaltar la deficiencia de las personas con discapacidad, al restringir la capacidad de la persona para participar e interactuar con igualdad de oportunidades.

En correspondencia a este planteamiento, Imbernón (2012) aseveró que los procesos investigativos conllevan hoy en día a ver la educación de forma diferente, con un profesorado que acompaña los procesos relacionados; esto permite mostrar, desde lo social, el ámbito complejo de la educación, así como la riqueza de sus procesos, y mientras tanto, no se refleja un estancamiento en su desarrollo.

De esta forma, hoy día, en las prácticas pedagógicas se puede evidenciar, la falta de estrategias inclusivas que garanticen un trato igualitario, atendiendo a las necesidades de la población estudiantil con necesidades educativas especiales. En este sentido, como menciona, Pérez y Roa (2010):

(...) el niño llega a la escuela con diversas experiencias adquiridas en el contexto familiar y el reto del docente en la institución educativa es construir las condiciones adecuadas para que los niños de determinado nivel de escolaridad, avancen en el dominio y el fortalecimiento del lenguaje oral y escrito e ingresen a la vida social y académica con seguridad e identidad ante la sociedad. (p. 34).

Por otro lado, es claro que el papel del docente en la escuela es primordial en dichos procesos, quien debe diseñar de forma estructurada diferentes estrategias didácticas, que faciliten y enriquezcan los conocimientos que los estudiantes adquieren dentro del contexto escolar, como insumo para darle sentido al efecto formativo inclusivo. En este sentido, es fundamental involucrar actividades y prácticas de carácter pedagógicas que se aplican en diferentes momentos de la formación de los estudiantes (durante la inducción, apropiación y socialización), a través de métodos y recursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

En el contexto educativo, los docentes representan la inclusión con la atención que brindan en el aula a niños con capacidades diferentes o alguna diferencia. Por tanto, existe la necesidad de reconfigurar su rol actual y generar elementos que permitan un liderazgo eficaz, el cual sea efectivo para toda población, que

reclama el derecho a una mejor calidad en la educación, todos ellos con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

En este orden de ideas, el profesorado es visto como responsable de llevar a cabo la selección y el diseño de las actividades que se deben desarrollar en el proceso formativo, de igual forma, gestionar la colaboración necesaria de las familias de los estudiantes, para que se facilite la participación, seguimiento y atención de estudiantes con necesidades específicas, quienes necesitan apoyo educativo diferenciado.

El abordaje de esta realidad, demanda un cambio de actitud o disposición que deje de ser pasiva y de temor, al no saber desempeñarse en el aula ante la diversidad escolar. Por tanto, el paradigma de la transcomplejidad se convierte en un andamiaje cuya característica principal es el pluralismo metodológico; que contempla la integración sistemática, con el fin de obtener una comprensión, integralidad y holismo del fenómeno.

Para la concreción y concepción de esta situación, es importante transitar por aportes que tributan a la amplitud visionaria, por lo que se resalta a Solla (2013), quien propuso un modelo educativo en el que “todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 190). El modelo sugerido:

Implica modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros educativos para dar respuesta a las necesidades educativas de los niños, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones, beneficiándose de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo a los que presentan necesidades educativas especiales. (Solla, 2013, p. 190)

De allí surge la impostergable necesidad de direccionar estratégicamente la atención a la diversidad, al tener en cuenta que se requiere un conjunto de recursos necesarios para brindar el trato igualitario, procurando como principio orientador la inclusión educativa.

Es significativo, señalar que la inclusión de las TIC en la Educación (promover el uso de ambientes virtuales accesibles para las personas con discapacidad) se puede considerar un eje articulador, que impulsa la mejora de los procesos educativos, partiendo que la sociedad moderna se halla pasando por un sinnúmero de acelerados cambios y que este fenómeno es impulsado principalmente por las innovaciones tecnológicas, por lo que se hace imperativo una reflexión por parte de los profesores, gestores educativos y comunidad científica en general, sobre la utilización de diversas herramientas que impacten el aprendizaje.

Por tanto, se sugieren actualizaciones permanentes, para tener habilidades en el manejo de los tipos de diversidades, el diseño de programas para atender las tipologías, la variabilidad de estrategias didácticas que integren a todos los estudiantes y posibiliten actitudes favorables hacia la inclusión.

El gran reto que tienen las escuelas y los docentes es tener apertura a los valores sociales que fundamentan la educación inclusiva, como las que se mencionan a continuación:

“La aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad, donde los centros escolares constituyen una aportación muy relevante en el contexto comunitario

para conseguir una sociedad más igualitaria y menos excluyente”. (Dueñas, 2010, p. 365).

En este sentido, los procesos de inclusión tienen que entenderse de forma multidimensional, es decir, hay que considerar el contexto social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva; sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie.

### **Visión transparadigmática inclusiva**

El paradigma de la transcomplejidad reúne de manera paralela e integra métodos, con el fin de minimizar limitaciones que se pudieran presentar con otra tipología de métodos, por lo que ofrece un valor agregado al estudio, porque emergen complementariedades genuinas, auténticas y creativas.

Alfonzo (2018) visiona la transcomplejidad como una “forma de pensar crítica y creativa que tiene en cuenta, la dimensión cognitiva y afectiva, permitiéndole al ser, una visión global e integradora de sus inteligencias”. La riqueza de esta episteme está precisamente, en que se orienta hacia una perspectiva relacional sistémica, que alude a un entretejido de hilos conectores de la multirreferencialidad, que entraña una concepción de totalidad, rompiendo con el paradigma que todo lo concibe individualizado y compartimentado en los procesos de explicación de la realidad.

En concordancia con este postulado, el paradigma de la transcomplejidad guarda como característica principal el pluralismo metodológico; contempla la integración sistemática de métodos con el fin de obtener una comprensión, integralidad y holismo del



fenómeno. También se destacan marcos de trabajo diferentes, que pueden ser conjuntados y así superar posturas individualistas, mediante la integración y la transformación de perspectivas gnoseológicas distintas.

Hacer investigación desde la transcomplejidad como escuela de pensamiento emergente, es una forma de ahondar la realidad, transfigurando los pensamientos tradicionales de la ciencia, para construir una senda que logre reconciliar posicionamientos con disímiles puntos de vistas. Unir conceptos, combinar teorías e ideas filosofías que aparentemente son distintas para ejecutar acciones enfocadas a explicar, comprender y transformar la realidad.

Por otra parte, apostar por mejoramiento de las prácticas educativas y brindar atención igualitaria, estaría en coherencia con las políticas mundiales que apuestan por una educación inclusiva y diversa donde la aceptación y el respeto a la diferencia sean sinónimo de igualdad y tolerancia, en pro de una sociedad más justa y con oportunidades para todos, favoreciendo a las poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

De esta forma, en Colombia también se presentan este tipo de transformaciones impulsadas por políticas públicas que buscan favorecer la inclusión, es así como la Ley general de Educación o Ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 2082 de 1996, establece la integración de las poblaciones especiales al sistema educativo regular, con los demás estudiantes. Como bien lo versa dicho acto administrativo en sus artículos 1 y 2:

ART. 1º La educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten, las reglas establecidas en

el presente decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales.

ART. 2º La atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, será de carácter formal, no formal e informal. Se impartirá a través de un proceso de formación en instituciones educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio, o de programas de educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares. Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades.

En el marco de las observaciones anteriores, ateniendo a las políticas públicas de inclusión y atención a las poblaciones con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) interesa proponer un protocolo de atención, que permita la incorporaron de estudiantes, con problemas asociados con la adquisición de habilidades básicas en un entorno normalizado, en la escuela u otras instituciones educativas, necesidades sensoriales o físicas (discapacidad auditiva, discapacidad visual, dificultades físicas que puedan afectar la normalidad en el desarrollo).

En relación con lo antes planteado, Vélez, Schiefelbein, y Valenzuela (1994) afirman que:

Las actitudes favorables sobre sí mismo, la escuela y los profesores ayudan al rendimiento escolar. Teniendo en cuenta que el proceso de inclusión educativa debe ser abordado de forma

integral, lo que implica nuevos retos y desafíos para la sociedad, la escuela, los padres, los docentes, y los estudiantes; generando nuevas formas de pensar, enseñar y de aprender, tomando como eje central las relaciones que tienen los miembros de la comunidad educativa con su entorno, con sus pares y con sí mismos. (p. 45).

Coherente con lo anterior, el Informe Mundial sobre la Discapacidad del año 2013 afirma que la educación contribuye a la formación del capital humano y, por lo tanto:

(...) es uno de los principales factores determinantes del bienestar y la prosperidad de las personas. Siendo la exclusión de las personas con discapacidad de oportunidades de educación y empleo un hecho de elevado costo social y económico, se señala que los gobiernos deben preocuparse y procurar la inclusión de estos individuos en el sistema educativo regular con los apoyos técnicos y profesionales necesarios. (p. 56)

### **Conclusiones**

Con la existencia de la necesidad de un replanteo de enfoques y un nuevo esquema conceptual, el paradigma de la transcomplejidad se considera como visión emergente, porque parte de la interpretación de la realidad de forma compleja, toma en cuenta las situaciones actuales y requerimientos futuros en su articulación holística. De esta manera, permite un acercamiento a los requerimientos pertinentes para desarrollar una educación inclusiva no excluyente, vinculante con las características y descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales). Se hace necesario establecer un ciclo de acompañamiento holístico en la atención inclusiva estudiantil, teniendo en cuenta las siguientes acciones de acompañamiento:

### **Cuadro 1: Acompañamiento en atención inclusiva estudiantil**

<b>ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Valoración pedagógica	Docentes de aula, docentes de apoyo, equipo de orientación escolar, familia.
Informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes	EPS autorizada, médicos tratantes.
Objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar	Docente de aula, docente de apoyo, acudientes y estudiante.
Ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo	Docente de aula, docente de apoyo, acudientes y estudiante.
Recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante	Docentes, institución educativa, Entidad Territorial Certificada.
Proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes	Docentes, institución educativa, Entidad Territorial Certificada.
Información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación	Docente de aula, docentes de apoyo, Orientadoras escolares, médico tratante.
Actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar.	Docentes de aula, docentes de apoyo, familia y ente territorial certificado.

Fuente: Elaboración propia, basado en Decreto 1421 de 2017

En este marco, el paradigma de la transcomplejidad brinda la complementariedad entre enfoques, al constituirse en una

contribución genuina y auténtica como enfoque teórico y metodológico, producto de una construcción epistémica, que brinda respuesta e impacto al contexto real. Este constructo ha aperturado transformaciones, cambios en los actuares investigativos rutinarios, en aquellos espacios que sesgan la realidad, que permiten la constitución de nuevos saberes como caminos de innovación en el campo del acompañamiento inclusivo integrativo.

Del mismo modo, intenta recabar un rango amplio de evidencias, que parten de la mirada holística docente, para robustecer y expandir el entendimiento de la realidad estudiada. Se resalta que el proceso de triangulación en este paradigma, permite una expansión o ampliación, profundización e incremento de evidencias, mediante la utilización de diversos enfoques metodológicos que proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas.

Si bien los autores consideran la inclusión educativa un ámbito no privativo de las NEE, si continuará como parte del centro de análisis, atención, investigación y trabajo de los sistemas educacionales y de ahí el énfasis que se le ha prestado en las reflexiones, sobre todo por sus implicaciones en el ámbito colombiano.

Ahora bien, sobre la base de este planteamiento se hace necesario que el docente inclusivo replantee sus metodologías, en función de una educación para todos con proyección de una escuela homogeneizadora que considera la enseñanza vertical donde todos los estudiantes son iguales (Trujillo, Núñez, Lozano, y Perdomo, 2012, p. 30). Para Duk y Murillo (2011), Citado por Román (2015), se requiere de un nuevo perfil docente, que sea responsable del proceso educativo de todos sus estudiantes; razón por la cual, se deben considerar cambios en los perfiles profesionales y los modelos de formación docente, en función de las adaptaciones que

requiere una pedagogía y didáctica fundamentada en los principios de inclusión y diversidad, en el contexto de los aprendizajes del siglo XXI.

### **Referencias bibliográficas**

Alfonzo, N. (2018). Complejidad, pensamiento complejo y transcomplejidad. Colección Diálogos Transcomplejo Ediciones UBA-REDIT-UN INTEC. [https://www.academia.edu/download/64703868/LIBROTEORIZANDOLA\\_TRANSCOMPLEJIDAD.pdf#page=12](https://www.academia.edu/download/64703868/LIBROTEORIZANDOLA_TRANSCOMPLEJIDAD.pdf#page=12)

Decreto 1421 (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230785016>

Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15525013001>

Ley General de Educación (1994). Tomado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. <http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/>

[Metodos\\_y\\_tecnicas\\_de\\_investigacion\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](#)

Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y

cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* 8(1), 73-84. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjYs5rBt6TuAhXGneAKHZR9DRQQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3777544.pdf&usg=AOvVaw1c1q2Rv14t47Ew-ZJaTLh>

Pérez, A. y Roa, R. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*. 34(156), 15-30. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13250923002/html/index.html>

Román, G. (2015). *Formación del Docente Inclusivo y la Influencia en la Transformación de su Práctica Pedagógica: Revisión Teórica*. [https://issuu.com/prodifusionipc/docs/memoria\\_cartagena-parte\\_i/s/11569589](https://issuu.com/prodifusionipc/docs/memoria_cartagena-parte_i/s/11569589)

Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. <https://es.calameo.com/books/0013475624f502490b212>

Trujillo, A., Núñez, M., Lozano, N., y Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 27-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6774219>

UNESCO (2011). *Educación para todos*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-110926.html>

Vélez, A., Schiefelbein, S., Valenzuela, A. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista Ciencias*

*Psicológicas*. 11(2), 16-26. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html>



# **Percepción de la Educación inclusiva en docentes del área rural en Cajamarca, Perú en el 2021.**

**Emérita Victoria Vásquez Tolentino (Perú) y <sup>1</sup>**

**<https://orcid.org/000-0003-3792-7590>**

**Carlos Viltre Calderón (Cuba) <sup>2</sup>**

**<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>**

“Ahora, para mí lo que ocurre con esa expresión, eso es una advertencia que hago, vean bien, y no lo hago sólo para ustedes, sino para mí también”.

Paulo Freire

## INTRODUCCIÓN

La investigación desarrollada se enmarca en el contexto educativo, cuyo interés se presenta a nivel nacional e internacional, teniendo como referente: “Educación como un Derecho” y “Educación para Todos”, en consecuencia sería una educación inclusiva de calidad, integral y pertinente, para lo cual es importante la participación y compromiso de institución educativa, docentes, padres de familia y comunidad.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad mejoran en nuestro contexto si: reconocemos las debilidades y con ello como se percibe, que se conoce de la educación inclusiva y la atención a la diversidad en docentes, padres de familia y comunidad. Por ello, al particularizar en estos aspectos se aborda la percepción de la educación inclusiva en docentes, temática que también fue estudiada por algunos investigadores tales como Carrillo y otros (2017), quienes desarrollaron una investigación de tipo descriptiva acerca de las prácticas pedagógicas, y observan que no hay mayores diferencias en la práctica pedagógica, según el género, sin embargo habiendo comparado prácticas pedagógicas e instituciones educativa constataron diferencias entre ellas, debidas a al nivel de formación de los docentes.

Un estudio desarrollado en el Ecuador por Rojas, Sandoval y Borja (2019), sobre las percepciones de docentes sobre la educación inclusiva, desarrollaron una investigación descriptiva, entre las conclusiones los autores determinaron, falencias y dificultades en la educación inclusiva en educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para considerar que los mayores problemas de trascendencia fueron las deficiencias conceptuales en relación al significado de inclusión educativa y el escaso conocimiento acerca de la adaptación curricular.

También, acerca de las percepciones de los docentes en el contexto de inclusión, Gonzales, Martín y Poy (2019), desarrollaron una investigación cualitativa y descriptiva que resultó en la persistencia de barreras en las prácticas sobre la diversidad en los salones de clase. Al sistematizar los resultados de la aplicación de los instrumentos, los autores arribaron a las conclusiones siguientes:

- Existen dos enfoques en la percepción en los docentes sobre educación inclusiva: El centrado en los estudiantes con necesidades educativas especiales y la inclusión que compromete a todos alumnos.
- Las principales barreras de la inclusión están referidas a la escasa formación del docente en atención a la diversidad y estrategias inclusivas.

En relación a los resultados de las investigaciones anteriores los autores tiene a bien mostrarse de acuerdo que la educación inclusiva parte del reconocimiento al derecho a que tienen las personas, a una educación de calidad, en el respeto y tolerancia a las diferencias de los estudiantes en el aula, para tener en consideración sus costumbres, etnia, idiomas, discapacidad y necesidades educativas; de

modo que los estudiantes reciban una educación adaptada a sus necesidades educativas o condiciones socio culturales, en la propicia igualdad de oportunidades a todos y todas.

Por consiguiente, se deben asumir cambios, en las instituciones educativas en la aspiración del logro de una educación inclusiva, puesto que no solo se trata de acceder o tolerar; sino de adaptar estrategias didácticas en el aula, tarea que compromete a los docentes de modo que deberán tener en consideración al elaborar el currículo.

Al respecto, según Foro Educativo (2009), un aula inclusiva ofrece a los estudiantes buen trato, aceptación, comprensión, adaptaciones curriculares, fomenta el desarrollo integral, donde uno de los comprometidos, es el docente, quien deberá asumir el compromiso de fortalecer una comunidad educativa que aprende y se desarrolla, aceptando y tolerando la diversidad, lo cual se debe lograr sobre el desarrollo de políticas, cultura y prácticas inclusivas.

De modo que las tareas del docente comprometido con la educación inclusiva es el fomentar políticas inclusivas en la escuela, desarrollar la diversificación y adaptación curricular, promover la evaluación psicopedagógica y motivar una cultura de inclusión educativa en las autoridades, padres de familia y comunidad. En este compromiso y rol del docente inclusivo, surge también en la necesidad de conocer sobre estrategias inclusivas, adaptadas a las capacidades y necesidades educativas de los estudiantes, identificar las características del desarrollo cognitivo y estrategias de motivación y apoyo al desarrollo y aprendizaje y aceptar la diversidad como una virtud del grupo- clase.

La educación inclusiva se fortalece con el rol asertivo de docentes y padres de familia como también, con las autoridades locales y regionales con el fortalecimiento de aulas cuya infraestructura permite acoger a estudiantes con discapacidad.

La realidad educativa es preocupante, según el Instituto de Estadística de la UNESCO - UIS (2019), refiere que 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no acuden a una institución educativa, lo que corrobora que uno de cada seis niños de 6 a 17 años no asisten a la escuela, por consiguiente en 2030, solo seis de cada diez jóvenes completarán su educación básica. Por ello se asume que es urgente fomentar una educación inclusiva y de calidad, que potencie una "Educación para Todos". Según proyecciones de la UIS, el 55% de los niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria inferior no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura y el 60% no los están alcanzando en las matemáticas.

Esta realidad demanda un cambio en la percepción del docente sobre la urgente necesidad de la educación inclusiva y más que su percepción, sobre su acción para con el proceso. Pero con algo se debe iniciar y este algo en el caso de los autores es reconocer las percepciones de los colectivos docentes en esta dirección. En capítulos anteriores, (Villegas y Alfonso, 2022), (Yahari, 2022), se dejó constancia que entre los grupo humanos más vulnerables a una educación no inclusiva estaban los contextualizados en zonas rurales, por ello desde el prisma de los ejecutores de la educación en ruralidad se pretende dirimir el posicionamiento de tales percepciones hacia la educación inclusiva.

Es por ello que al asumir el rol del docente es importante en una educación inclusiva y de calidad desde una perspectiva investigativa el plantear como problema de investigación: ¿Cuál es la percepción de la educación inclusiva en docentes del área rural de la provincia Cajamarca en el Perú en el año 2021? Para lograr responder a la interrogante científica se propuso como objetivo de la investigación el determinar la percepción que sobre la educación inclusiva poseen los docentes antes citados.

#### **Fundamentos circundantes hacia la inclusión educativa en la percepción del docente**

Carterette y Friedman (1982), citado en Arias (2006), define la percepción como una parte esencial de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables y, por tanto, constituye la realidad que se vivencia tal y como es experimentada. Cabe aclarar que una gran parte de esta investigación se basa

en las percepciones sobre inclusión educativa que tienen los docentes encuestados, y esta se ha ido forjando con la experiencia que ha tenido cada uno durante su práctica docente, por ello es importante definir este término. Este particular sobre la percepción y su definición en estudios de inclusión educativa es poco tratado, aun cuando son múltiples las investigaciones con esta dirección.

Lo que se manifiesta a partir de la anterior definición y la carencia antes explicitada, es que si se trabaja en mejorar la percepción de la necesidad de la inclusión educativa desde el rol del docente, ciertamente gran parte de la problemática sería resuelta. Así coinciden con este criterio artículo de Ortega, Romero y Cota (2019) cuando referencian que: “Es importante rescatar que la preparación, actualización y motivación de los docentes es indispensable para el logro de estos propósitos”. (p. 9).

La percepción es la manera en la que el cerebro humano interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad física de su entorno. También describe el conjunto de procesos mentales mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente de estímulos, pensamientos y sentimientos, a partir de su experiencia previa, de manera lógica o significativa. (Pinillos, 1969)

En investigaciones consultadas, desde hace una década esta dirección de la percepción del docente hacia la educación inclusiva, viene convirtiéndose en el resultado de un sector académico preocupado por concretar lo dicho por organismos internacionales y donde sólo el rol protagónico del docente viene a jugar un papel diferenciador en la concreción de estas aspiraciones. Ejemplo de ello, es el estudio de Díaz y Franco (2010) cuando como resultado de entrevistas focalizadas a actores claves, en relación a la actitud y percepción positiva en docentes de Soledad (Atlántico), Colombia, se constató que:

“(…) los docentes perciben la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, percepción que tiene su fundamento, puesto que, además de una actitud de amor y consideración hacia estos niños, también es cierto que existen y se requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y psicopedagógico fundamentales para una atención efectiva”. (p. 21)

Esta otra de las importantes aristas de la problemática que bien han abordado los autores que en este libro nos han antecedido y con la cual se coincide. Pero en el peor de los casos la percepción de algunos docentes puede ser extremadamente excluyente, inclusive de escepticismo. Como refieren Díaz y Franco (2010) “se percibe con escepticismo la inclusión (...) puesto que falta mucha sensibilización y compromiso (...) hay una toma de conciencia de los obstáculos, pero no una actitud manifiesta de cambiar como persona y profesional”.

Esto permite dilucidar que efectivamente que la percepción docente hacia la inclusión educativa puede ser “positiva” o “negativa”. De ello depende en opinión de Richardson (1996), citado por Chiner (2011) “que las percepciones definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del docente ante determinados retos”.

Es por ello que finalmente los autores coinciden plenamente con García-Neira (2016) cuando destaca que el identificar las percepciones en el presente estudio, “constituyen un primer paso en conocer y comprender qué factores se encuentran interfiriendo en la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa” (p. 41)

Por ello el presente estudio tiene los fines antes descritos, pero con singularidad en docentes del contexto rural, igualmente peruano; no obstante, en una época posterior a la crisis sanitaria internacional, donde ciertamente se han agudizado los aspectos relevantes de la exclusión social a todos los niveles y la exclusión educativa en particular en consideración de los autores.

## **Metodología en acción investigativa**

El trabajo de investigación desarrollado se enmarcó en el contexto de la Educación Inclusiva cuyo propósito fue determinar la percepción de este proceso en docentes del área rural- Cajamarca en Perú para el año 2021. La investigación fue exploratoria descriptiva y se sustentó como instrumento en una encuesta. Los autores trabajaron con una población de 87 docentes del área rural, que como actores claves expresaron sus opiniones sobre el cómo percibían la inclusión educativa.

La investigación fue cualitativa de tipo descriptiva, en la que se implementó como instrumento de investigación una encuesta elaborada por López (2010), adaptada y validada por Vásquez (2012); constituida por 20 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

**Cuadro 2. Diseño e ítem de encuesta para determinar las percepciones del docente hacia la inclusión educativa.**

Dimensiones	Ítem
Grado de conocimiento	1, 2, 3
Manejo de estrategias	4, 5, 6, 7
Aceptación	8, 9
Desarrollo cognitivo	10, 11, 12, 13
Participación y apoyo	14, 15, 16
Inclusión educativa y social	17, 18, 19, 20

**Fuente: Adaptación de Vásquez (2012).**

Las encuestas se aplicaron en tiempos entre clases y con el consentimiento informado de participación de los docentes, quienes tenían pleno conocimiento de los objetivos del estudio, así como de que sus testimonios fueran grabados (Yunis y Urbano, 2014). Se les solicitó que la respuesta a las interrogantes fuera de manera franca, directa y en abordaje de todo lo que desearan en cada uno de los cuestionamientos formulados (Gibbs 2012).

El procedimiento para captar la información de interés para el estudio, fue el grabar las respuestas y extraer como parte de la hermenéusis los aspectos significantes para cada una de las variables e ítem antes descritos. El promedio de tiempo de las encuestas fue de 20 ± 5 minutos y el 100% de la muestra completó los formularios.

Se puede declarar que no hubo sesgos investigativos y entre las principales limitaciones, estuvo que los docentes rurales desean ser escuchados y en las respuestas a las preguntas mezclan aspectos personales y vivencias, que si bien enriquecen las respuestas, el diálogo y crean un clima psicológico de empatía y predisposición a la colaboración; por otra parte genera mucho material de audio que requiere más tiempo para el procesamiento de la información.

**Análisis y discusión de resultados**

**Tabla 1.**

**Grado de conocimiento en educación inclusiva en docentes del área rural. Cajamarca 2021**

Ítem	Si	%	No	%
------	----	---	----	---

¿Conoce sobre la educación inclusiva?	60	69	27	31
¿Conoce en que principios se basa la educación inclusiva?	51	59	36	41
¿Conoce alguno de los programas u organizaciones que ayuden a estudiantes con necesidades educativas especiales?	47	54	40	40

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 evidenció que se observa que los docentes usualmente (69%, 59%, 54%) conocen acerca de la educación inclusiva, sus principios y los programas que existen para su potenciación; como es el caso del programa de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, todavía es representativo el porcentaje que perciben no tienen suficiente conocimiento al respecto.

**Tabla 2.**

**Manejo de estrategias en educación inclusiva en docentes del área rural. Cajamarca 2021**

Ítem
¿Conoce algunas estrategias de enseñanza/aprendizaje para alumnos con NEE?
¿Sus compañeros de trabajo conocen algunas estrategias de enseñanza/ aprendizaje para alumnos con NEE?
¿Los docentes de esta institución están capacitados para enseñar a estudiantes con NEE?
¿La mayoría de docentes de la Institución educativa conocen las necesidades y fortalezas de los estudiantes con NEE?

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 evidenció que los docentes de la población de estudio con mayor frecuencia manejan estrategias de educación inclusiva, atemperada a su experticia y en base a orientaciones de los programas ministeriales. Sin embargo, el 37% no conoce estrategias inclusivas de aprendizaje, como también, admiten no conocer necesidades y fortalezas en estudiantes con NEE; todo relacionado con la percepción de que no están capacitados al respecto, lo cual dificulta el desarrollo de una educación inclusiva de calidad.

**Tabla 3.**

**Grado de aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales en docentes del área rural. Cajamarca 2021**

Ítem
¿La Institución educativa donde laboro, recibe alumnos con NEE?
¿Los estudiantes con NEE deberían estudiar donde solo hay alumnos con NEE?

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3, refiere que los docentes de la población de estudio (79%) refieren que en la institución educativa donde trabajan reciben a estudiantes con NEE. Sin embargo, el 21% declara que en el lugar donde laboran no aceptan este tipo de estudiantes, los que deben asistir a instituciones destinadas sólo para ellos. También, un porcentaje significativo (44%), expresa que los estudiantes con NEE deberían estudiar en una Institución de Educación Especial, es decir serían excluidos.

**Tabla 4.**

**Percepción del desarrollo cognitivo de estudiantes con necesidades educativas en docentes del área rural. Cajamarca 2021.**

Ítem	Si	%	No	%
¿Las personas con NEE pueden aprender a leer y escribir o tener aprendizajes académicos?	50	65	27	35
¿Considera que los estudiantes con NEE pueden desarrollar talentos?	56	73	21	27
¿Pueden los estudiantes con discapacidades o NEE ser incluidos en una escuela regular?	63	82	14	18
¿Considera que los estudiantes con NEE retrasan el aprendizaje de sus compañeros?	27	35	50	65

Fuente: elaboración propia

La Tabla 4, evidenció acerca del aspecto cognitivo que con frecuencia (65%, 73%, 82%), de los docentes estudiados refieren que las personas con NEE pueden aprender a leer y escribir, desarrollar talentos y por consiguiente ser incluidos en Educación Básica Regular. Sin embargo, aún hay un porcentaje representativo de docentes que expresaron en su respuesta lo contrario. Este grupo de docentes (65%) refieren que la presencia de los estudiantes con NEE educativas especiales en el aula retrasan el aprendizaje, lo cual afecta el progreso de la educación inclusiva.

**Tabla 5.**

**Percepción de la participación y apoyo en educación inclusiva en docentes del área rural. Cajamarca 2021**

Ítem
Considera usted que para tener estudiantes con NEE en su clase, ¿requiere tener asistentes educativos, auxiliares o personal de apoyo?
En su opinión los/las estudiantes con NEE en su clase, ¿necesitan un programa educativo individualizado?
¿Considera usted que la Institución educativa donde labora apoya su trabajo con estudiantes que presentan NEE?

Fuente: elaboración propia

La Tabla 5, relacionada con la participación y apoyo, evidenció que los docentes perciben que usualmente (51%, 53%, 66%) en una aula con estudiantes con NEE, que se requiere de la presencia de un personal auxiliar, a la vez se sienten también apoyados en su trabajo en el aula, como también comparten la idea de que los estudiantes con NEE, requieren de un programa individualizado y los docentes se sienten apoyados. Sin embargo, también un porcentaje significativo percibe lo opuesto, lo que evidencia debilidades en la educación inclusiva.

**Tabla 6.**

**Percepción de la inclusión educativa y social en docentes del área rural. Cajamarca 2021**

Ítem
------

**La mayoría de estudiantes: ¿trata con respeto a quienes tienen NEE?**

---

**En el aula: ¿cree que los estudiantes con NEE son aceptados por el grupo de compañeros?**

---

**¿Cree que la inclusión educativa en la escuela regular es un derecho de los estudiantes con NEE?**

---

**¿Pueden todos los estudiantes con discapacidades y NEE ser incluidos en una comunidad?**

---

Fuente: elaboración propia

La Tabla 6, demostró que los docentes perciben a los estudiantes con NEE usualmente (58%, 66%, 55%) como respetados y aceptados por sus compañeros, pueden ser incluidos en el aula, considerando también que la inclusión educativa es un derecho. Sin embargo, debemos considerar también que no es el 100%, puesto que existen docentes que perciben lo contrario, por consiguiente es una cuestión que amerita tener en cuenta, para mejorar la educación inclusiva.

Refiere Carrillo y otros (2017) que para promover la educación inclusiva, una de las principales barreras la constituyen las actitudes del docente, padres de familia, y la adaptación curricular, lo cual concuerda con los resultados logrados, en tanto que el 31%, 41% y 40 respectivamente; es decir, un porcentaje representativo perciben que no tienen mayor conocimiento sobre el particular. Lo cual coincide también con Rojas y otros (2020), en una investigación desarrollada en el Ecuador, quienes concluyen que a pesar de tener la inclusión educativa una fuerte influencia internacional, esto no ha mejorado los niveles de discriminación a personas con necesidades educativas especiales en el país y establece que las deficiencias conceptuales en torno a la inclusión, destacan manifestaciones sobre la homogeneidad en el aula.

Entre los resultados se observa que existe un mayor porcentaje, de docentes que evidencian conocer acerca de la educación inclusiva, manejo de estrategias y el desarrollo cognitivo de los estudiantes con necesidades educativas. Sin embargo, no es la totalidad de docentes ni un mínimo de ellos, lo cual implica mejorar la capacitación o actualización de ellos docentes, lo cual es resaltado también por González, Martín, Poy (2019) quienes establecen que son obstáculos significativos el bajo nivel de conocimientos en inclusión y atención a la diversidad lo cual determina también dificultades en el manejo de estrategias inclusivas, decisiones y actitudes poco favorables a la inclusión educativa.

### **Conclusiones**

Los docentes usualmente tienen una percepción positiva acerca de la educación inclusiva, sus principios, y los programas que existen. Frecuentemente los docentes manejan estrategias de educación inclusiva, sin embargo la limitación se encuentra en las estrategias inclusivas de aprendizaje.

La actitud en relación a recibir estudiantes con NEE en las instituciones educativas es positiva en su mayoría, pero es representativo el grupo docente que percibe esto como un error institucional pues este “tipo” de estudiante debería estar en escuelas especializadas para ellos y eso deviene en que en algunas escuelas “normales” no sean aceptados.

Es percibido por los docentes en su mayoría que los estudiantes con NEE pueden aprender a leer y escribir, desarrollar talentos y por consiguiente ser incluidos en Educación Básica Regular. Pero la percepción de algunos que inclusive plantean la posibilidad de “aceptar” estos estudiantes, es sinónimo de retraso de la media de aprendizaje del grupo escolar.

Los autores concluyen que los docentes que ejercen docencia en la ruralidad de Cajamarca, Perú; son quizás un importante ejemplo por una parte de que la educación inclusiva es un proceso que viene ganando espacios en las percepciones positivas a nivel de país; quizás no sea este un sector de los más representativos, pero si demuestra dónde radican las principales barreras para la puesta en práctica de una educación inclusiva de calidad.



Otro aspecto de destaque se halla en que la percepción negativa del grupo docente denotado, refiere tendencia hacia los importantes señalamientos de una suerte de discriminación positiva, la que objeta sobre la posibilidad de tolerancia, pero que es mejor hacer divisiones especializadas o al menos apoyadas por expertos a nivel de aula o institución escolar.

### **Referencias bibliográficas**

Arias, C., (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. Horiz. Pedegóg. Volumen 8, No. 1 pp. 09-22.

Carrillo y otros (2017). *Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente*. Revista Espacios. Vol. 39 (N° 17) Año 2018. Pag 15. ISSN 0798 1015

Díaz Haydar, O., Franco Media, F. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia) 2008*. Zona Próxima. 12, enero-junio. pp. 12-39 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

Foro Educativo (2009). *La inclusión en la educación. Como hacerlo realidad*. DIGEBE. <https://www.slideshare.net/guestd1796e/folleto-integrado-educ-inclusiva-1-presentation?ref=&smtNoRedir=1>

García-Neira, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. [Tesis de Maestría] Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Gibbs, G., (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. España, Morata.

González, F., Martín E., Poy R. (2019). *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. Revista de Currículo y Formación del Profesorado. 23,(1) <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153/7680>

López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En Gimeno Sacristán, J. Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 457-477). Madrid: Morata.

Ortega Vargas, C. D., Romero Araiza, M. P., Cota Campoy J. (2019). *La percepción docente acerca de la educación inclusiva*. CONISEN.

Rojas, F., Sandoval, L., Borja, O. (2020). *Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador*. Revista Cátedra, 3(1), 75-93. ISSN: 26311 - 2875. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>

UNESCO (2019). *El nuevo informe tiene como objetivo ayudar a los países a producir y utilizar los indicadores globales y temáticos*. <http://uis.unesco.org/en/news/launch-2019-sdg-4-data-digest>.

Vásquez, E. (2012). *Propuesta de educación inclusiva que favorezca los estilos educativos en padres y profesores de instituciones del distrito Nuevo Chimbote*. Tesis Doctoral, Universidad San Pedro.

Yuni, J. y Urbano, C., (2014). *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. ABACO en Red. 2. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

# **Epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptuación inclusiva desde la Educación rural.**

**Guillermo Calixto González Labrada (Cuba) <sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-5846-4567>

(...) “era la certeza que tenía y sigo teniendo de que la práctica de la enseñanza y la práctica del aprendizaje ocurre en un clima que debe ser, necesariamente, de belleza y de alegría”.

Paulo Freire

## INTRODUCCIÓN

La influencia martiana, entrelazada con la condición humana del pensamiento cubano, en las diferentes épocas de su evolución ha tenido la singularidad de asumir lo identitario nacional en nexos con lo mejor de lo universal. Constituye antecedente para afirmar la relación del ser humano con la diversidad y la naturaleza. Por ello es posible hilvanar estas ideas según el título que las preside.

En la década de 1980 del siglo XX, preservado en las memorias escritas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, fue realizada una investigación de 1983 a 1986 centrada en la búsqueda de soluciones a la problemática existente con niños tímidos e inhibidos, que acorde a la concepción de los investigadores Turner, López y González (1980), promovió acciones vinculantes del proceso enseñanza y aprendizaje con las actividades extraescolares, para situar a la escuela primaria como centro cultural donde los escolares mostraran los conocimientos adquiridos y a la vez reflejar el desarrollo cultural liderados por los maestros, asesorados por los campesinos, representantes de su cultura rural.

La configuración de conceptos e ideas nuevas, en el desarrollo cultural posibilita revelar como singularidad del pensamiento filosófico-pedagógico cubano que: “La diversidad de conocimientos

es una cualidad inherente a la condición humana, conducente a constructos didácticos y metodológicos alternativos”. (González y otros, 2019)

Este hilo abstracto correlaciona las argumentaciones de la epistemología didáctica del conocimiento diverso con apuntes elaborados para estos fines, desde las aristas filosófica, pedagógica, didáctica y metodológica con intencionalidad universal. No se preconizan discriminaciones, clasificaciones y exclusiones con referencia en cualquiera de las clasificaciones del saber humano, ni limitado por el marco académico, al percibir la formación del conocimiento en los procesos plurales y diferentes que confluyen en la actividad cognoscitiva.

La novedad didáctica radica en la construcción de relaciones conceptuales lineales-no lineales en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva, incentiva la cultura universal mediante el método de la combinación conceptual diversa.

### **Desarrollo**

La pretensión de investigadores, académicos y estudiosos de lidiar contra la hegemonía del paradigma organizacional del grado, que a la par, establecen modelaciones homogéneas para los sistemas educativos nacionales, exige una problematización multifactorial por no existir condiciones para modelaciones alternativas a las concepciones macroacadémicas.

La configuración de la singularidad filosófico-didáctica de la utilidad del conocimiento diverso, elaborada para estos fines, desde la precedencia del pensamiento nacional y universal, es condición necesitada de ser complementada para un consenso creciente, de ideas conclusivas provenientes de informaciones indexadas en las bases de datos disponibles en Internet (SciELO, Redalyc, Latindex,

Clase, DOAJ, Dialnet) y los espacios de debates, intercambios y diálogos en desarrollo en las ciencias sociales.

La vivencia autoral en espacios científico-metodológicos desde la última década del siglo XX e impartición de cursos y/o diplomados internacionales –estos últimos en el contexto de la carpeta académica del Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica- posibilita afirmar que la diversidad en la didáctica es un reclamo continental no concretado (González, 2021) en nexos con la inmovilidad de los currículos centrados en el paradigma organizacional del grado y no percibir la brecha en las posibilidades que oferta la planificación individual como proceso continuo de adecuaciones y contextualizaciones.

La selección de los textos extraídos de las bases de datos digitales, reafirma la variedad de aproximaciones a la diversidad con denominador común en el énfasis no sistematizado en las opciones didáctico-metodológicas como se muestra para estos fines en: Deepad y Kumar (2020) o Telles (2020). En De la Vega (2020) se resalta la denominación áulica del proceso para sustituir al de grupos clases multigrado.

La selección no excluye las incursiones del autor en el campo didáctico-metodológico del conocimiento diverso, evidencia que revela la intencionalidad por conformar un consenso científico en los ámbitos plurales de la sociedad donde se despliegan los procesos de la actividad cognoscitiva (González, 2020 y 2021; González et al., 2019; González et al., 2018)

Este último aspecto, estratégico por el rol organizacional asignado en la concreción inclusiva e identitaria de lo diverso exige la definición del grupo clase multigrado como el espacio sociodidáctico que en ocasiones coincide con la escuela primaria rural, por la existencia de una sola aula multigrado, integrado por

sujetos de diferentes grados escolares y edades, conducidos generalmente por un solo maestro con intencionalidad por la combinación conceptual diversa y sus transrelaciones, según las particularidades de formación, los cuales reflejan la cultura de las comunidades rurales.

En correspondencia es clave definir la clase, como concepto trascendente de las ciencias de la educación, en el proceso multigrado, como expresión universal cultural, inclusiva, holística, transdisciplinar, reflejo de la complejidad humana, jerarquizadora del sujeto como emisor multidireccional de contenidos, sobre la base del conocimiento diverso.

Con esta posición es explicitada la negación dialéctica de la llamada clase única, de matriz, propio de la pedagogía bancaria, expuesta por Freire (1970) que al asignar el rol de objeto al escolar y/o participante pasivo del proceso de comunicación queda limitado al depósito, almacén de la información transmitida. Al transitar a este concepto, se es consecuente con la inexactitud de las definiciones, la infinitud del conocimiento y la no linealidad entre información y conocimiento.

La educación, en la perspectiva expuesta es percibida en toda su amplitud, como concepto de aristas múltiples y núcleo de un proceso multicampo correspondiente con la diversidad de conocimientos y apertura de posibilidades generalizadoras no restringidas a la institución educativa.

Lo anterior condiciona una aproximación definitoria a la educación rural, en un sentido amplio, no restringida al proceso institucional escolarizado, portadora de un conjunto de influencias plurales y multidireccionales combinadas por los sistemas educativos y las confluencias conceptuales diversas configuradas por fuentes diferentes: transmisión entre generaciones;

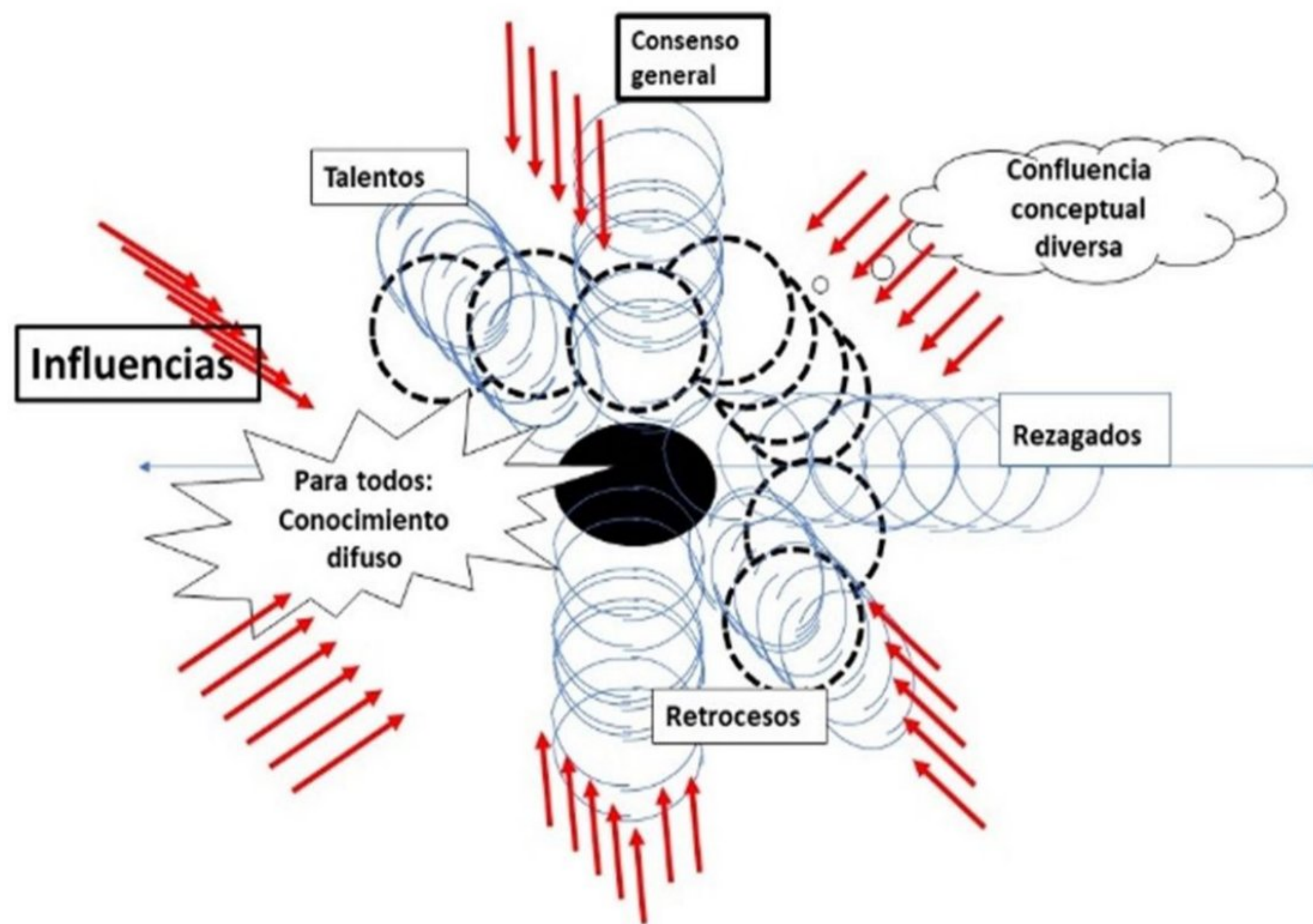
informaciones generadas por instituciones y actores de la sociedad; y la existencia, de ideas, conceptos y opiniones diversas en un contexto histórico-social determinado.

La visión del ser humano en la multidireccionalidad de su despliegue en la actividad es parte incluyente en estos procesos. La triada emergente: educación-diversidad de conocimientos-ser humano fortifica el proceso de identidad. Tanto por las influencias educativas como las que provienen de otros contextos, donde la selección vertical es sustituida y/o cuestionada por las subjetividades.

El conocimiento diverso como concepto transdisciplinar, holístico y complejo resulta síntesis didáctica que elaboran los sujetos como resultado de la interacción en los objetos de estudio pertenecientes a cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva, incluyente de la linealidad entre conceptos y niveles académicos y del entramado de relaciones interconceptuales que emanan de las relaciones sociales, con la incorporación de la no linealidad entre información y saberes adquiridos.

Esta conceptualización constituye continuidad de la obra del autor. (González, 2021<sup>a</sup>).

**Figura 5. Gráfico de la conceptualización del conocimiento diverso.**



**Fuente: Elaboración propia**

El contenido queda configurado por la síntesis conceptual compuesta por la selectividad cultural precedente, base del conocimiento académico; el conocimiento en desarrollo; las comprensiones incompletas de los sujetos, denominado conocimiento cultural difuso; el conocimiento digital, representado en series conceptuales digitales resultantes de consultas a fuentes digitales; y todos ellos por el efecto originado por los sistemas de influencias externos e internos.

La introducción del vocablo difuso impone la referencia al conocimiento difuso de Martínez (2008) definido por la imprecisión en el conocimiento respecto a la lógica difusa. En este otro contexto es definido en los productos parciales de la comprensión incompleta que emanan en las sucesiones multidireccionales en un contexto histórico social concreto en la formación del conocimiento.

La estructura de relaciones abarca la unidireccionalidad entre los sistemas conceptuales y los grados académicos, las relaciones

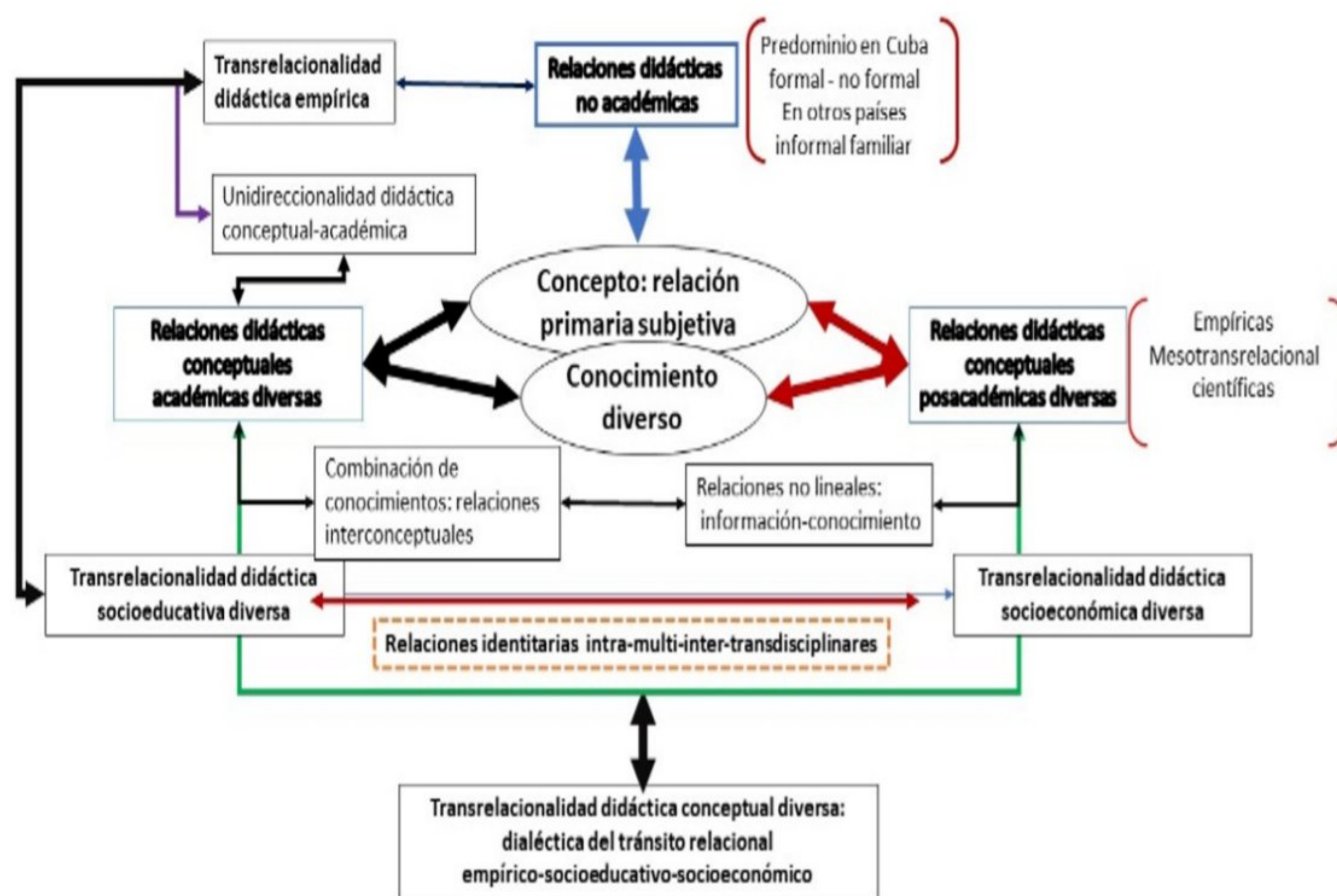


interconceptuales para la búsqueda de totalidades de lo diverso en contextos multigrado y las relaciones no lineales emergentes del nexo entre información y conocimiento. Los nexos entre los componentes de esta estructura no excluyen las influencias múltiples que reciben los sujetos, conducente a la dialéctica transrelacional didáctica diversa, asumida como el proceso configurador de nexos a lo ignoto con multirreferencias y desencadenamiento multidireccional revelador del constructo cultural plural y diferente de los sujetos en un contexto histórico-social concreto.

En este espacio de la actividad cognoscitiva radica la génesis de la confluencia conceptual diversa, sin llegar a explicitar la presencia de un paradigma, porque en él coexisten opiniones, conceptos e ideas emanadas de la pluralidad formativa de las familias, las influencias de los diferentes sectores socioeconómicos y la permanencia de costumbres, tradiciones, apreciaciones estéticas de origen ancestral; a la vez, la jerarquía de preceptos normativos académicos subordina estas manifestaciones, articuladas por la cultura docente en el ámbito escolar y por actores directivos en otros contextos.

Una percepción holística diversa, de tránsito infinito a lo ignoto posibilita la aparición de neo-conceptos diversos como constructo cultural individual/social. La representación gráfica lo muestra:

**Figura 6. Desarrollo del conocimiento diverso en su generación de neo-conceptos diversos.**



**Fuente: Elaboración propia**

En esta estructura, el método de la combinación conceptual diversa direcciona la obtención de un todo diverso en grupos clases multigrado, incluyente de los grupos clases grado escolar, para trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones lineales-no lineales; la revelación didáctica de la no linealidad entre la información y el conocimiento y el vínculo con las relaciones sociales; y las lógicas metodológicas de predominio problémico al sustentarse en búsquedas parciales de los sujetos para alcanzar nuevas síntesis.

El mismo es definido en la intencionalidad combinativa que tiene lugar entre las selecciones culturales precedentes y los conocimientos que emanan de la comprensión incompleta de los sujetos que devienen en mutirreferencias y multidireccionalidades para un nuevo constructo cultural con sustento en la no linealidad entre información y asimilación que sostiene lógicas diversas. El

procedimiento clave asociado es el diálogo problematizador prospectivo creativo.

El entramado de relaciones conceptuales constituye argumento para la inversión de la relación clásica: Lo universal está en el grupo multigrado y lo particular en grupo por grado.

En esta derivación es apropiada la arista sociológica para incursionar en la subjetividad de los sujetos, y desde esta destacar que el conocimiento diverso brinda la posibilidad de desdibujar las partes y concebir un todo diferente, plural, heterogéneo, en las relaciones sociales que sustenta una perspectiva ontológica, para destacar el rol didáctico representativo del saber individual, diferente del otro, en desarrollo continuo mediante relaciones intersubjetivas, en un contexto histórico social concreto transferido a la actividad cognoscitiva en cualquiera de los procesos pertenecientes a esta y facilita asignar a la emisión conceptual diversa una función problematizadora.

En la educación rural, la contradicción existente entre planificaciones macrocurriculares y las diferencias y heterogeneidades de los contextos que abrigan a la red plural de instituciones educativas, es posible modificarla con sustento en la didáctica de la diversidad de conocimientos. Este argumento se sustenta además en las percepciones que se han constatado tiene los docentes sobre educación ciusiva, ya referenciadas en capítulo anterior por Vásquez y Viltre, 2022.

Es entonces que se declara que la educación rural, puede transcurrir tanto mediante la estimulación metódica conceptual diversa, como con adecuaciones didáctico-metodológicas multidireccionales que tejen un entramado entre la estimulación a lo diverso, desde la preparación pedagógica de los docentes, expresa en la planificación individual; el vínculo del conocimiento diverso que

emerge de la estimulación a los escolares y la participación mediadora de los actores plurales, y hasta ahora dispersos en muchos escenarios, que pueden devenir en sistemas de influencias intencionadas. Ello sería el núcleo de una adecuación de contenidos concretada que preserva lo macro, en armonía con lo micro, mediado por la contextualización.

Esta planificación constituye una innovación didáctico-metodológica organizacional de cada docente. En ella, la perspectiva filosófico-didáctica es fortificada con la triangulación metodológica, como recurso para mostrar los nexos entre la diversidad de conocimientos, la inclusión educativa y lo identitario contextual de lo cual emerge la sostenibilidad de la actividad cognoscitiva en cualquiera de los procesos.

El conocimiento diverso, en esta acepción incluye todas las clasificaciones existentes sin diferenciar ni discriminar por filiación filosófica; es un proceso social que trasciende los límites académicos y alcanza manifestaciones y objetividad en cualquiera de los procesos integrantes de la actividad humana.

No es una mera denominación para referir categorías alternativas. Este aspecto de reflexión conlleva un pensamiento de inclusión educativa y alcance universal, a la vez, asocia las posturas tradicionales restrictivas de la diversidad con la tendencia que centra el foco de atención en lo diverso.

Las demandas de alcanzar nuevos límites culturales es un proceso que transcurre en lo cotidiano y, en estas anotaciones la diferencia es introducida con el conocimiento cultural difuso. Desde ese eslabón la diversidad de conocimientos, en un grupo humano, posee una asunción no incluyente de diferencias ni exclusiones por la pertenencia a un grupo clase u otro existente en las manifestaciones grupales de la actividad humana. Cada opinión

contiene un determinado nivel de comprensión y la idea al socializarla es pretexto de diálogo y respeto al otro. Con ella es introducida una lógica didáctica diversa.

La asunción de lo diverso constituye una representación simbólica del acervo cultural al destacar la esencia humana: las relaciones sociales contextualizadas al campo pedagógico-didáctico mediante el recorrido que transita del nivel empírico al poslaboral mediada por la transrelacionalidad didáctica, en reafirmación de la acepción ampliada expuesta en la triada emergente: educación-diversidad de conocimientos-ser humano donde destaca la atención a la identidad y la inclusividad no como aproximaciones de ocasión o forzadas por cumplimientos normativos.

Al respecto es estratégico ubicar la reiteración del rol primario de los conceptos y la interrelación con los cuerpos teóricos constituidos, al ser lo diverso un proceso mediador y, portador de la transrelacionalidad conceptual diversa, que proporciona un proceso de preparación y entrenamiento para las relaciones que trasciendan lo disciplinar. A ellas no debe llegarse de manera lineal desde la selección conceptual integrante de los programas académicos, es necesaria una preparación serial, progresiva, incorporada a la actividad cognoscitiva para ascender a la Decepad transdisciplinaria.

El vertiginoso impulso impuesto por la IV Revolución Científica Tecnológica en desarrollo en estas décadas iniciales del siglo XXI impone la necesidad didáctico-metodológica de atender el nexo entre conocimiento y tecnología, motivo de preocupación para convocar a la unidad dialéctica y no al predominio de uno con la minimización del otro. Al respecto existen en la contemporaneidad múltiples situaciones en el concierto mundial que lo avalan.

Esa interrelación cuando ocurre con pretensiones hegemónicas ignora, excluye, la diversidad endógena e introduce la destrucción por la imposición de lo exógeno. En cambio, una filosofía declarativa de lo diverso como esencia humana direcciona constructos alternativos de inclusividad con percepción holística diversa y admisión de las diferencias y heterogeneidades como cualidades compatibles en los nexos intersubjetivos necesarios para destacar lo identitario e individual.

En la tesis expuesta al inicio de estas reflexiones es destacada la derivación de constructos didáctico-metodológicos alternativos sustentados en la epistemología didáctica del conocimiento diverso, los cuales están representados en la Metodología del conocimiento diverso, la Estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso y la propuesta de Gestión didáctico-metodológica del conocimiento diverso para procesos de la actividad cognoscitiva.

Esta incursión es portadora de una elaboración que resalta rasgos propios de estas variantes con ampliaciones en referencias precedentes del autor (González, 2021) que poseen como denominador común situar al ser humano como objetivo y sujeto de los procesos. Al accionar en estos queda simbolizada la elaboración individual como génesis de las relaciones intersubjetivas y desde ella promover la búsqueda de consenso cognoscitivo. No olvidar que el conocimiento cultural difuso es explicitado en estas interacciones y con ello la perspectiva ontológica individual en nexo con lo social.

La metodología de la combinación de conocimientos para procesos de la actividad cognoscitiva posee como intencionalidad la dirección de los procesos plurales de la actividad cognoscitiva mediante el método de la combinación conceptual diversa, y el procedimiento singular del diálogo problematizador prospectivo creativo.

El condicionamiento de las series de elaboraciones por los sujetos al conocimiento cultural difuso, de carácter individual, que resultan generalizados por la intencionalidad combinativa de la dirección del proceso condicionan que este posea una multirreferencia que desplaza el uso tradicional del libro de texto a complemento y apoyo, y devienen en construcciones culturales inéditas.

La ubicación en el proceso con fines didácticos de estas construcciones inéditas induce a la multidireccionalidad en correspondencia con la no linealidad existente entre la información que se transmite y la asimilación que realizan los participantes. No todos ellos elaboran la misma esencia ni captan las mismas cualidades, por lo que esas diferencias y matices son pretexto para la búsqueda de un consenso holístico diverso que deviene en rasgo peculiar de la confluencia conceptual diversa que emerge de estos diálogos productivos si se respeta y sitúan las aportaciones diversas como pretexto problematizador para la elaboración en la actividad cognoscitiva.

La Estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso para procesos de la actividad cognoscitiva es una proposición con perspectivas de utilidad para los procesos de dirección, incluyente de la dirección de estos, al delinear acciones de alcance inmediato, a mediano plazo y a largo plazo. Ella en sí es una aplicación del método de la combinación conceptual diversa.

El resultado parcial en la visión estratégica de esta ha de propiciar el establecimiento de una variedad de transrelaciones preparatorias para asumir nexos que rebasen los tradicionales y queden distinguidas por la transdisciplinariedad y/o incorporación de perspectivas emergentes en auge en el ámbito latinoamericano.

La Gestión didáctico-metodológico del conocimiento diverso para procesos de la actividad cognoscitiva, es ubicada como una opción direccionada a los procesos plurales de la actividad cognoscitiva, incluyendo los escolarizados, para facilitar la utilización identitaria implícita en la diversidad de conocimientos. Es a la vez, una variante práctica generalizadora del conocimiento diverso.

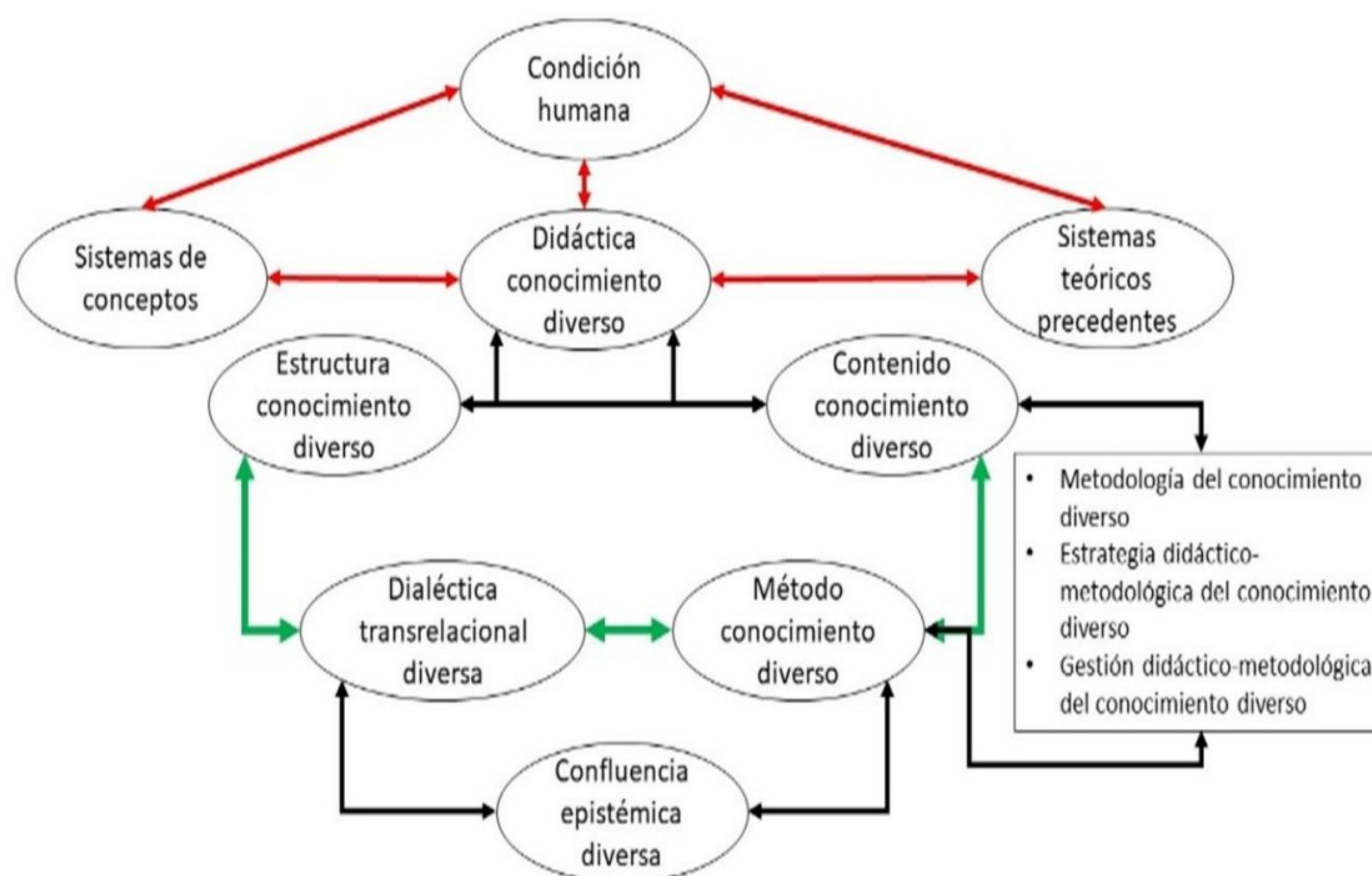
Esta opción en procesos y contextos no escolarizados ha de transitar de la familiarización inicial según la lógica de la transrelacionalidad, hacia la interacción de confluencias conceptuales diversas que distinguen esos procesos, con posiciones paradigmáticas para revelar los rasgos culturales identitarios desde esa diversidad de experiencias, profesiones y eslabones escalonados de la producción.

El contexto rural es plural y motivar las interacciones es una utopía materializable con esta incursión didáctico-metodológica.

Lo hasta aquí expuesto es esencia epistémica de esta opción representada como sigue:

**Figura 7. Supuestos de las interacciones didáctico-metodológicas en el contexto rural.**





**Fuente: Elaboración del autor**

## Conclusiones

El conocimiento diverso en esta configuración epistémica didáctica emerge como símbolo del patrimonio intangible que enaltece la condición humana, consolida la inclusividad y la identidad en sus diferentes manifestaciones en cualquiera de los procesos que se despliegan en la actividad cognoscitiva.

La epistemología didáctica del conocimiento diverso constituye un constructo sociocultural que resalta la perspectiva ontológica al destacar la génesis del conocimiento en la cultura individual y como a través de la dialéctica transrelacional condiciona configuraciones seriadas incluyentes de las relaciones intersubjetivas en cualquiera de los contextos histórico social que estructuran la actividad cognoscitiva.

La declaración jerárquica de la triada dialéctica entre educación-diversidad de conocimientos-ser humano, es pretexto filosófico y metodológico para posicionar la existencia de una educación rural

en sentido ampliado no restringido a los límites escolarizados con lo que se modela un proceso de inclusividad cultural con manifestaciones plurales y multidireccionadas que son objetivizadas en diferentes momentos de la actividad cognoscitiva mediante las confluencias conceptuales diversas.

La perspectiva dialéctica de vínculos entre el conocimiento diverso, las manifestaciones de transrelacionalidad y las confluencias conceptuales diversas constituyen un proceso transdisciplinar intermedio entre la formación de los conceptos y las teorías constituidas que condiciona la preparación y el entrenamiento progresivo para la asimilación de relaciones de rigor científico y pedagógico como son la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transcomplejidad, entre otros procesos emergentes en la 'reconstrucción en desarrollo de la teoría del conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

De la Vega, Luis Felipe. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2020, 14(2), 153-175 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>

Deepad, G., Kumar, N. (2020). A Semantic Approach for Entity Linking by Diverse Knowledge Integration Incorporating RBle-based Chunking. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.03.339>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. <https://studylib.es/doc/189407/freire--paulo--pedagog%C3%ADa-del-oprimido>

González Labrada, G. C., Almarales, T. y Antúnez, Y. (2018). La lógica didáctico-metodológica de la combinación de conocimientos

en procesos cognitivos diversos. Académica Universitaria y Red Iberoamericana de Pedagogía.

González Labrada, G. C. (6 de julio de 2021). Conferencia Conceptualización del conocimiento diverso. VII Congreso CESPE. [https://youtu.be/NowfcZE\\_OBc](https://youtu.be/NowfcZE_OBc)

González Labrada, G. C. y Almarales Jaca, T. (2019). La combinación de conocimientos: opción didáctica de relaciones interconceptuales, diversas y holísticas. Académica Universitaria-Opuntia Brava

González Labrada, G.C., Noguera Matos, J.L., Rodríguez Sosa, S., Rodríguez Rodríguez. A. (2021<sup>a</sup>). Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva. En Torres Fernández, C., Domínguez Martín, R., Pérez Martínez, V. M., y Tallón Rosales, S., (Eds.).9.....113 *Experiencias docentes e investigadoras innovadoras en contextos universitarios iberoamericanos* (pp. (pp. 113-122). Editorial DyKynson. <https://www.dykinson.com/libros/experiencias>

González Labrada, G. C. (2020). El conocimiento diverso: un proceso didáctico en la sostenibilidad económico-social cubana. IX Congreso Internacional de educación y pedagogía: Lengua, cultura y educación en la diversidad por una educación desarrolladora (séptima parte) / Juan Silvio Cabrera Albert (comp), pp. 488-498.

Martínez Cruz, C. (2008). Sistema de gestión de bases de datos multipropósito. Una antología para la representación del conocimiento difuso. Disertación doctoral. Universidad de Granada. [Sistema de gestión de bases de datos multipropósito. Una ontología para la representación del conocimiento difuso - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Telles, M. S., Mozzato, A. R. (2020). Facilitar ou dificultar? Caminhos para a gestão do conhecimento. <https://doi.10.21714/236-417x2020v10n1p39>

Werme Esaud Yenchong-Meza y Marcelo Fabián Barcia-Briones. (2020). Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1222>

## EPÍLOGO

**Liván Álvarez Arzuaga (Cuba) <sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-9110-239X>

“Sí enseñamos a los niños a hablar de diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia”

**C**on la lectura de este volumen comenzó usted a adentrarse en una propuesta del sello editorial Nova Educare de los servicios editoriales “El Barco Ebrio”, que propone un acercamiento al tema de la inclusión educativa desde la pluralidad de la región latinoamericana y desde los disímiles ejemplos de resiliencia que la misma atesora.

En ese empeño, los autores proponen dos grandes núcleos teóricos para encausar su razonamiento crítico, al reconocer, en todo caso, que no es posible agotar este tema, sino que la intención es suscitar nuevos encuentros, generar inquietudes y motivaciones científicas y académicas que coadyuven a la elaboración de volúmenes 2 y 3 de esta obra, al tiempo que contribuyan a la transformación de las realidades de nuestros países.

La propuesta del libro se centra en la compilación de seis capítulos o artículos de investigadores de alto prestigio en representación de Brasil, Venezuela, Paraguay, Colombia, Perú y Cuba, aunados por el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) y que expresan la comunidad de intereses e inquietudes científicas de dicha comunidad científica.

El primer núcleo, como le he llamado, versa sobre los retos para la educación inclusiva en América Latina y recoge como primer capítulo, un artículo del mismo nombre seguido de los titulados: inclusión educativa para todos y educando en la diversidad: potenciando el enfoque inclusivo de la educación.

En ellos se destaca la referencia de los autores a los desafíos de la región para alcanzar un crecimiento sustentable, de calidad y que traiga desarrollo social desde la inclusión a un área geográfica que padece por la excesiva influencia del modelo liberal económico, centrado en el crecimiento económico y en la reafirmación de la influencia de potencias hegemónicas que orientan los derroteros de los sistemas educacionales de acuerdo a sus fines de desarrollo, fundamentalmente, empresarial y/o administrativo y en los cuales la atención a la dimensión social del desarrollo y por consiguiente, la inclusión y atención a la diversidad, no constituyen prioridad en un número no despreciable de nuestros pueblos.

En relación con lo anterior reconocen, basados en las aportaciones de García (2011),<sup>2</sup> los cuatro ejes de un enfoque sistémico que los países, en el caso que nos ocupa, latinoamericanos, deben presentar para tener una infraestructura que favorezca el desarrollo sostenible: equilibrio macroeconómico; eficiencia y productividad; balance ambiental y equidad e inclusión social, pero al mismo tiempo se establece, que independientemente

de los esfuerzos, los cambios y transformaciones aún se alejan de lo deseado en materia de desarrollo sostenible.

Para atender a esa realidad, se pondera el criterio de la correlación positiva de la educación con la toma de decisiones y el aumento de la capacidad de potenciar la condición humana para convivir de manera armónica con sus semejantes y transformar la realidad.

En este caso particular es saludable apuntar la necesidad de varios países de nuestra región de atender de forma crítica y creativa la concepción de sus diseños curriculares, de modo que estos den cuenta del respeto a todos y de la creación y/o generación de oportunidades reales para el desarrollo de todos, que redunde en la formación de las nuevas generaciones en base a los pilares defendidos por la UNESCO para una educación de calidad, enfocados en: saber: hacer, ser y convivir; de modo que los educandos puedan trascender las tradicionales habilidades cognitivas que se miden en pruebas internacionales, como por ejemplo, el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos – PISA, que centra su atención en tres aspectos fundamentales: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.

Otro de los retos que se vislumbra para la región en materia de educación inclusiva y que es abordado en la obra, tiene que ver con las políticas públicas y el papel del Estado y su simbiosis con la Educación. Respecto a este particular se enfatiza que en América Latina es una necesidad que la educación se configure como una respuesta estatal a las demandas de desarrollo de la sociedad en el orden social, humano, territorial, económico y por consiguiente político; todo ello ayudará a atender otro de los grandes retos de nuestra región, minimizar la brecha de la desigualdad que, en

materia educativa, implica no solo la inclusión de los que tienen condiciones especiales de desarrollo o discapacidad como otros suelen llamarle, sino inclusión de todo lo diverso.

Este empeño, sin embargo, no es alcanzable sino con la preparación permanente del profesorado, otra de las ideas defendidas por los autores de este libro y que transita por la voluntad política de las naciones de reconocer la Educación como una necesaria inversión para la garantía del futuro. En relación a lo anterior me tomo la libertad de citar al apóstol nacional cubano, José Martí, quien de manera magistral estableció, desde el siglo XIX, el papel de la educación y cito:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. (Martí, 2001e, p. 281)<sup>3</sup>

Esta expresión martiana resume, en mi opinión, la esencia de la Educación Inclusiva en América Latina, aunque para alcanzar tal meta deben confluir en un mismo espacio geográfico las voluntades políticas, en consecuencia, las políticas públicas y como añadido, las articulaciones armónicas de las escuelas, las familias y los diferentes actores de las comunidades o contextos, incluidos los medios de comunicación, con el objetivo común de la formación de una cultura de paz y tolerancia, de respeto a la diversidad; la formación de un sujeto pensante y actuante capaz de desplegar toda su capacidad transformadora en función, no sólo de sus intereses personales sino, también, de la sociedad en la que vive.

En el segundo núcleo teórico de este volumen, dedicado al rol del docente en la educación inclusiva, se abordan en tres capítulos:



el papel del docente inclusivo desde una visión paradigmática, la percepción de la educación inclusiva en docentes del área rural. Cajamarca, Perú y por último, epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptualización inclusiva desde la educación rural.

En estos capítulos se destaca, en opinión de los autores, la necesidad de atender de modo distintivo el accionar del docente para garantizar la inclusión educativa en contextos en los que, además, es necesario transitar del protagonismo de los docentes al protagonismo de los estudiantes, ello presupone andar a la acción transformadora en la que los elementos personológicos del proceso (estudiante/docente) construyen mutuamente sus individualidades en un proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje.

El futuro de la educación en nuestra región, tiene sus pinceladas en el presente que construimos desde nuestras prácticas cotidianas, por consiguiente, los procesos formativos tiene que ser respetuosos de la realidad de un mundo cada vez más interconectado, por consiguiente globalizado; que reconoce la necesidad de generar espacios de consenso y diálogo, respetar las individualidades y reconocer en la inteligencia colectiva la mayor fuerza transformadora, pero que solo se alcanza desde la construcción de las individualidades y esa es una misión del docente, desde prácticas inclusivas.

En correspondencia con las ideas anteriores, se presenta, desde el paradigma transcomplejo, la respuesta a la interrogante ¿cuál es el rol del docente en la educación inclusiva? Vislumbrándose, entre líneas, la necesidad de reconocer a los involucrados en el proceso formativo como entes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual ambos (docentes y estudiantes) se influyen

mutuamente y se transforman, se instruyen y educan en la dinámica del proceso.

El profesor deviene en un orientador y guía del proceso, busca consenso, persuade, argumenta sus tesis y demuestra, respeta los criterios y posicionamientos de los demás, si poseen mayor nivel de fundamentación teórica y aplicabilidad práctica. Deviene en un mediador que garantiza, desde los mediadores didácticos y las estrategias de enseñanza, brindar las plataformas adecuadas para que cada una de las individualidades de su sala se desarrolle, en el grupo, pero ajustadas a sus particularidades, a sus ritmos, a sus estrategias de aprendizaje.

En ese sentido se destaca en la propuesta de los autores, el significativo papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la generación de espacios virtuales que colocan en igualdad de condiciones, fundamentalmente, a personas con discapacidad, se pondera, desde su discurso, la necesidad de que el docente haga un mayor uso de sus bondades.

Se defienden por los autores conceptos como transcomplejidad y multi referencialidad devenidos en condición necesaria para una aproximación a las construcciones teóricas y a las mejores prácticas sobre educación inclusiva. En ese sentido se aprecia una referencia particular a la atención a personas con necesidades educativas especiales (NEE) y a personas con condiciones de desarrollo diferentes o con discapacidad, lo que incuestionablemente, deviene en un reto para los sistemas educativos y respecto a lo cual, es válido apuntar, todas las regiones no están llegando en igualdad de condiciones, fundamentalmente, porque ya se ha establecido en este libro, se trata de un proceso sociocultural complejo y multicausal.

En correspondencia con el párrafo anterior, y en franca alusión a los dilemas que se suscitan en la realidad de los docentes rurales, expresados en este volumen en el artículo: percepción de la educación inclusiva en docentes del área rural en Cajamarca, Perú en el 2021. Se defiende la idea de que la educación llegue, cada vez más, a todas las regiones, incluidas las zonas de difícil acceso, y se coloca por los autores, especial énfasis en la polaridad de posturas en torno a la educación inclusiva; cuestión que expresa, a mi juicio, la riqueza y diversidad de la región y sobre todo, de las oportunidades que brinda este espacio para la construcción conjunta de saberes, para acercarnos a la diversidad de nuestra región y como se definió inicialmente en este epílogo, motivar nuevas inquietudes, estudios y colaboraciones que redunden en el mejoramiento de nuestras prácticas.

Por otro lado, destaca al cierre de este volumen el artículo “Epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptualización inclusiva desde la Educación rural”, en el que el autor correlaciona las argumentaciones de la epistemología didáctica del conocimiento diverso con apuntes elaborados para estos fines, desde las aristas filosófica, pedagógica, didáctica y metodológica con intencionalidad universal. Se aprecia un tratamiento a conceptos como transrelacionalidad y transcomplejidad con sus correspondientes sistemas de relaciones que da cuentas de una construcción teórica que nos acerca, en lo fundamental, al grupo clase multigrado, el cual define como:

“el espacio sociodidáctico que en ocasiones coincide con la escuela primaria rural, por la existencia de una sola aula multigrado, integrado por sujetos de diferentes grados escolares y edades, conducidos generalmente por un solo maestro con intencionalidad por la combinación conceptual diversa y sus transrelaciones, según

las particularidades de formación, los cuales reflejan la cultura de las comunidades rurales”. (González, 2022).

Lo anterior evidencia una muestra altisonante de la inclusión educativa y sobre todo de la labor del docente en la dirección del aprendizaje en un contexto de grupo en el que necesariamente cada alumno, objetivamente, tiene que ser atendido de acuerdo a sus particularidades.

Otro de los elementos a destacar, es el referente al conocimiento diverso como concepto transdisciplinar, holístico y complejo que resulta síntesis didáctica que elaboran los sujetos como resultado de la interacción con los objetos de estudio e incluso con otros sujetos y los contextos de desarrollo.

Concluyo este epílogo con la convicción de que, más temprano que tarde, nuestros propósitos de tener Educación y sociedades inclusivas, serán una realidad para toda nuestra América Latina y que en ese empeño habrá sido decisivo el accionar del profesorado y que usted, que tuvo a bien la lectura de este volumen, será también protagonista de ese cambio.

# NOTAS

## Prólogo

**1** Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Máster en Educación. Investigadora de temas de inclusión educativa.

### **Retos para una educación inclusiva en América Latina.**

**1** Doctora en Ciencias (PROLAM-USP). Postdoctorado por la Facultad de Administración, Economía y Contabilidad de la Universidad de São Paulo (FEA-USP). Evaluadora de programas e instituciones por el Ministerio de la Educación de Brasil - MEC. Investigadora en los centros de investigación de la Facultad de Economía, Administración, Ciencias Contables de la Universidad de São Paulo: CORS-USP y NESPI-USP". Orientadora en el doctorado y maestría del Programa de Postgrado en Integración en América Latina – PROLAM-USP. Jefa de Relaciones Internacionales del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) y Presidenta Adjunta para Brasil de CESPE.

**2** Especialista en Derecho Empresarial (UNG), Derecho Educativo (CEU) y Derecho de la Seguridad Social (ESA-OAB), Bachillerato en Derecho (Faculdade Integrada de Guarulhos – FIG) y en Administración (Centro Universitario SENAC). Profesor de la Universidad de Mogi das Cruzes - Campus Villa-Lobos - SP. Está cursando el doctorado en Derecho Laboral (Universidad de Buenos Aires - UBA) y el doctorado en "Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina" – PROLAM-USP. Vicepresidente adjunto para Brasil del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

**3** Para más detalles, ver Edgar Morin (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)

**4** También se recomienda leer: Hanushek, E., Woessmann, L. (2015). *Universal basic skills: what countries stand to gain*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

**5** Traducción libre, propia de los autores. En el original: "Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Como diferente, não como inferior."

**6** Para un estudio más profundizado de los modelos universitarios, recomendase leer: Drèze J, y Debelle J. (1968). *Concepciones sobre la Universidad*, Traducción de Olga Elena Marin Z. Paris: Editions Universitaires. Para este trabajo, fue utilizada la versión en portugués de: Drèze J, Debelle J. (1983). *Concepções da Universidade*. (Conceptions de

l'Université). Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia, Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.

## **Inclusión educativa para todos.**

**1** Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Bicentennial de Aragua. Posdoctora en Educación Latinoamericana y del Caribe por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Directora Fondo Editorial Universidad Bicentennial de Aragua. Maracay-Venezuela. Presidenta de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Presidenta Adjunta para Venezuela del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

**2** Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Estudios de Cooperación y Paz, Posdoctora en Investigación por la Universidad Bicentennial de Aragua. Docente Medio Tiempo. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. Maracay-Venezuela. Docente de pregrado y Postgrado en la Universidad Bicentennial de Aragua. Secretaria Ajunta para Venezuela del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

## **Educando en la diversidad. Potenciando el enfoque inclusivo de la educación.**

**1** Máster Universitario Internacional Especializado en el Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid. Especialista en Gestión Educativa. Técnico Pedagógico y Docente del Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay. Técnico Administrativo y Docente de la Universidad Nihon Gakko. Doctorando en Ciencias en la línea temática de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Vicepresidente Adjunto para Paraguay del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

## **Papel del docente inclusivo desde una visión transparadigmática.**

**1** Doctora en Educación por la Universidad de Baja California en México. Posdoctora en Investigación Emergente por la Universidad Tecnológica de Centro, Carabobo, Venezuela. Magister en Educación de Universidad de Sucre - SUE Caribe. Especialista en Informática y Telemática. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Artística. Catedrática de Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Catedrática de Universidad de Sucre en la Maestría en Educación. Grupo de Investigación PROPED Universidad de Sucre. Vicepresidenta General del Centro Latinoamericano de Estudios de Pedagogía Epistemológica (CESPE).

**2** Doctor en Educación por la Universidad de Baja California en México. Posdoctor en Investigación Emergente por la Universidad Tecnológica de Centro, Carabobo, Venezuela. Magister en Educación Universidad de Sucre Colombia. Especialista en Educación Matemática Universidad Distrital Bogotá. Licenciado en Matemáticas Universidad De Sucre- Colombia. Catedrático de Universidad de Sucre en la Maestría en Educación. Grupo de Investigación PROPED. Investigador adjunto por Colombia del CESPE. Rector Institución Educativa Antonio Lenis Sincelejo, Sucre en Colombia.

**3** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Posdoctorando en Investigación Emergente por la Universidad Tecnológica de Centro, Carabobo, Venezuela. Investigador proponente del modelo de la MetaUniversidad Latinoamericana. Presidente General de CESPE. Director de la Revista Electrónica Entrevista Académica. Director del Sello Editorial Nova Educare.

## **Percepción de la Educación inclusiva en docentes del área rural en Cajamarca, Perú en el 2021.**

**1** Licenciada en Psicología, Licenciada en Educación Secundaria. Magister en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Gestión y Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora en la Universidad San Pedro y la Universidad Nacional del Santa en Perú. Imparte el programa de Educación Inclusiva en estas instituciones académicas. Secretaria Ejecutiva General del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

**2** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Posdoctorando en Investigación Emergente por la Universidad Tecnológica de Centro, Carabobo, Venezuela. Investigador proponente del modelo de la MetaUniversidad Latinoamericana. Presidente General de CESPE. Director de la Revista Electrónica Entrevista Académica. Director del Sello Editorial Nova Educare.

## **Epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptualización inclusiva desde la Educación rural.**

**1** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular-Consultante de la Universidad de Granma, Cuba. Especialista en Educación Rural con años de experiencia de práctica docente en la montaña. Investigador Principal Adjunto de CESPE Cuba en la línea de Epistemología de la Educación Rural.

## **Epílogo**

**1** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investigador de la línea temática: La inclusión educativa desde las escuelas de enseñanza deportiva. Decano de la Facultad de Cultura

Física de la Universidad de Granma, Cuba.

**2** Véase García, E. (2011). La infraestructura en el desarrollo integral de América Latina. Diagnóstico estratégico y propuestas para una agenda prioritaria. *XXI Cumbre Iberoamericana Paraguay*.

**3** Martí, J. (2001). Escuela de Electricidad. En Centro de Estudios Martianos (Comp), Obras Completas (Vol. 8, p. 281-284). La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos. Karisma Digital.



**¡Encuentra tu próxima lectura!**

