

EJE 3

Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

Acuerdos sociales sobre inclusión
en los escenarios educativos

3.^{er}

CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Nuevos conocimientos para la mejora
de los procesos pedagógicos*



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Acuerdos sociales sobre inclusión en los escenarios educativos

Social Agreements About Inclusion in Educational Scenarios

Julián Eduardo Betancur Agudelo¹

Resumen

La inclusión social en los escenarios educativos ha sido asumida desde diferentes perspectivas, que han instaurado políticas, prácticas y culturas inclusivas en las diferentes instituciones; sin embargo, se sigue generando discriminación, segregación, estigmatización y exclusión social. Para esto se planteó como objetivo comprender los acuerdos sociales sobre la inclusión social en el escenario educativo, bajo un enfoque metodológico complementario, en donde se trabajaron principios etnográficos y de la teoría fundamentada obteniendo como resultados acuerdos respaldados por la comunidad basados en la integración, la clasificación y la reivindicación que han instituido imaginarios sociales excluyentes y con base en miradas economicistas sustentadas en la igualdad y equidad que desconocen el reconocimiento de los otros como seres humanos.

Palabras clave: clasificación, educación inclusiva, escenarios educativos, inclusión social, integración y reivindicación.

Abstract

Social inclusion in educational scenarios has been assumed from different perspectives that have established inclusive policies, practices and cultures in different institutions, however, discrimination, segregation, stigmatization and social exclusion continue to be generated. For this, the objective was to understand the social agreements on social inclusion in the educational scenarios, under a complementary methodological approach where they worked from ethnographic principles and grounded theory, obtaining as results agreements supported by the community based on integration, classification and claim that have instituted exclusionary social imaginaries and based on economic views based on equality and equity that ignore the recognition of others as human beings.

Keywords: classification, educational scenarios, inclusive education, integration, social inclusion, reivindication.

¹ Unidad Central del Valle del Cauca Uceva. Colombia, julianbeta333@gmail.com / jbetancur@uceva.edu.co

1. Introducción

La educación inclusiva y la inclusión educativa (Moriña-Díez, 2004) son perspectivas que se han venido instituyendo en los escenarios educativos, en respuesta a las necesidades de los contextos sociales y a la reivindicación de los derechos de todas las personas, que por características o condiciones han sido privados de manera parcial o completa de los procesos formativos.

Es así como se han instituido prácticas educativas enfocadas en vincular y redimir los derechos de los excluidos en la escuela, para generar transformaciones en el escenario escolar e implantar prácticas encaminadas a la calidad educativa, con instrumentos como el índice de inclusión (Booth, Ainscow, & Kingston, 2007; Plancarte, 2010).

Sin embargo, y a pesar de haber alcanzado grandes avances, se puede observar cómo la exclusión social se sigue presentando a partir de acciones en las que se generan distancias entre las personas; además, la discriminación se sigue dando aunque sea de manera «positiva», por lo que la inclusión se convierte en un proceso excluyente (Betancur, 2016; Slee, 2012; Soto, 2007).

Estas denuncias se han presentado en diferentes investigaciones que se han hecho en el campo de la inclusión, en el que se evidencia que hay grandes avances en las adaptaciones curriculares para los excluidos; aunque la mayoría del estamento docente menciona que no se encuentra ni formado ni preparado para ello, se sigue considerando que la inclusión es para las personas en situación de discapacidad y se opacan poblaciones como las étnicas, de género, entre otras (Betancur & Murcia, 2021; Betancur, 2018; Betancur, 2013).

Además, tal y como lo menciona Ocampo (2017), existen muchos vacíos teóricos y epistemológicos en la construcción de las teorías y conceptos de educación inclusiva, que se ven suplantados por normativas y acciones que buscan implementar cambios institucionales, pero desafortunadamente siguen instaurando la exclusión social desde la discriminación.

De ahí la necesidad de presentar estudios comprensivos acerca de las realidades educativas y cómo se vive la inclusión social, para rescatar las diferentes dimensiones que componen las prácticas sociales y las voces de los actores que la experimentan; a esto se aúna el entendimiento de las diferentes políticas (Unesco, 2015) y los imaginarios teóricos (Taylor, 2006) que habitan la escuela.

Es así como se planteó un estudio direccionado a la comprensión de las realidades conversacionales (Shotter, 1993), en las que se constituye la inclusión-exclusión en el escenario escolar, y desde las voces de los actores de la misma comunidad educativa (Gergen, 2007).

En ella se formuló la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son los acuerdos sociales sobre la inclusión en una institución educativa de Manizales? Se tuvo como propósito comprender los acuerdos sociales sobre la inclusión social en el escenario educativo.

2. Metodología

Para el desarrollo metodológico de este proyecto se tuvo en cuenta un enfoque complementario (Murcia & Jaramillo, 2008) y la teoría del *actor red* (Girola, 2017), que buscaron comprender las realidades sociales desde miradas que superaran los reduccionismos de las lógicas epistemológicas del sujeto objeto de conocimiento y la causa efecto.

Se plantearon principios etnográficos (Angrosino, 2012); (Hammersley & Atkinson, 1994), como la observación participante y la reflexividad, y de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) que supone la comparación inter e intra, la saturación teórica y la codificación abierta axial y selectiva.

En un primer momento se realizó un acercamiento a la realidad social, que conllevó diarios de campo a diferentes actividades institucionales tales como clases, descansos, reuniones y juegos, entre otros. De allí surgieron unos códigos iniciales que permitieron dar una lectura sobre las prácticas incluyentes y excluyentes.

En un segundo momento se construyó una entrevista focalizada, basada en los primeros códigos, a estudiantes, profesores, docentes, orientadores, coordinadores y padres de familia. De este momento se vislumbró las primeras categorías del trabajo y se pasó a un tercer momento en el que se configuraron grupos focales de estudiantes que buscaron cuáles eran los acuerdos sociales propios del «entre nos».

En un tercer momento se realizó el análisis de las categorías a la luz de las normas y de la teoría existente, que generó una discusión que permitió develar los acuerdos existentes y cómo se constituyen. De allí se pasó a constituir el informe final del documento.

3. Resultados

Los resultados se desarrollan en tres categorías principales, las cuales emergen de la triangulación realizada entre los diferentes instrumentos, además de la comparación con la teoría y algunas de las normas de la educación inclusiva. Estas dan cuenta de cómo las comunidades llegan a un acuerdo social sobre lo que es la inclusión.

La primera categoría es la inclusión como integración, la cual se ha constituido como el acuerdo social más antiguo que devino de la inclusión educativa y la vinculación de personas en situación de discapacidad al escenario escolar. Esta forma de asumir la inclusión se entiende como el proceso de integrar al excluido dentro de la escuela; sin embargo, no se realizaban muchas adaptaciones curriculares para hacerlo, por lo que muchos de los individuos, si no alcanzaban a acomodarse, eran excluidos del sistema, aunque estuvieran dentro de la institución.

A esta forma de asumir la inclusión le han caído muchas críticas por parte de los autores Slee (2012) y Soto (2007), quienes mencionan que esto no es suficiente y que, a pesar de los esfuerzos y los logros alcanzados, se deben generar transformaciones más profundas para que las personas puedan recibir el trato que se merecen y poder formarse en el escenario escolar.

A pesar de que las políticas de educación inclusiva han propuesto diversas dinámicas que superan la integración, muchos de los actores de la comunidad educativa la continúan considerando como la forma de incluir, hasta mencionando que se puede estar juntos, pero no revueltos, por lo que se siguen asumiendo prácticas excluyentes en esta forma de asumir el encuentro con el otro.

Un segundo acuerdo social hace referencia a la clasificación, el cual se caracteriza por ubicar a los integrantes de las comunidades en grupos específicos, que serán seleccionados para poder hacer los ajustes pertinentes en los programas de ajustes razonables en términos de aprendizaje.

Este se acerca al término de discriminación positiva, que viene acompañado del concepto de diversidad, en el que los diferentes grupos deben ser reconocidos y apreciados por sus particularidades; sin embargo, es criticable, puesto que muchas de estas dinámicas separan mucho a los individuos en conjuntos y pierden la condición de igualdad (Skliar, 2007, 2015).

Es importante reconocer que esto ha traído muchas ventajas a la educación inclusiva, al reconocer otras poblaciones más allá de las personas en situación de discapacidad y promover nuevas formas culturales para convivir en la escuela, y convertirse en el acuerdo más fuerte para los actores de la comunidad; no obstante, sigue alejando y ubicando al otro como diferente.

La última categoría hace referencia al acuerdo que viene creciendo y se considera que será el más potente dentro de poco en el escenario escolar, la reivindicación, ya que muestra que la inclusión no se debe reducir a la vinculación o a la clasificación del excluido. Esta debe estar sustentada en recuperar la condición de humanidad resaltando las particularidades para superar los reduccionismos de la educación inclusiva (Untoiglich, 2020 ; Szyber, 2020).

4. Conclusiones

A pesar de los grandes avances que existen en el campo de la educación inclusiva en los últimos 30 años, la exclusión social sigue siendo una práctica continua que estigmatiza y castiga a las personas vulneradas; esto lo muestra Untoiglich (2020) en las promesas incumplidas de la inclusión, en las que indica que estas políticas siguen siendo insuficientes para generar cambios profundos en el sistema educativo escolar.

También es necesario comprender que las miradas economicistas de distribución de bienes y derechos a las personas excluidas sustentadas en la igualdad y la equidad (Sen, 2010) pueden generar transformaciones desde la discriminación positiva para vincular al excluido; sin embargo, se sigue generando lástima y desprecio por sus condicionantes (Mèlich, 2014) que no resuelven las injusticias sociales.

Es necesario partir de miradas del reconocimiento (Honneth, 2007) de lo humano antes de la clasificación, puesto que las miradas reificantes siguen constituyendo prejuicios que cada vez alejan más a los humanos como diferentes, situación que no va a promover cambios profundos en las prácticas inclusivas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Se agradece a la institución educativa Normal Superior de Manizales y a la Universidad de Caldas.

6. Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Betancur, J. E. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433- 1440. Obtenido de <https://r.issu.edu.do/?l=14550dgA>
- Betancur, J. E. (2016). Una Inclusión Excluyente: Reconfigurando la Inclusión en la Escuela. *Revista de Investigaciones*, 178-188. doi:<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i1.69>
- Betancur, J. E. (2018). Construyendo una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos. En D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 2: Trayectos de acogida y encuentros con el otro* (pp. 73-86). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Betancur, J. E., & Murcia, N. (2021). Los propósitos y métodos de investigación de la inclusión en educación: algunos desplazamientos. *bol.redipe. Revista Boletín Redipe*, 10(5), 51-70. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1284>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). Index para la Inclusión «Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil», Traducción: Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Madrid: CSIE.
- Gergen, K. (2007). Construccinismo social, aportes para el debate y la práctica. Traductoras y compiladoras: Ángela María Estrada y Silvia Diazgranados. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Girola, L. (2017). Socialidad e Imaginarios: cómo puede la teoría del Actor Red enriquecer nuestra comprensión de las formas de relación humana. En Á. E. Carretero-Pasín, *Repensar la socialidad en la modernidad avanzada* (pp. 51-64). Madrid : Anthropos Editorial.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). Etnografía. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Honneth, A. (2007). Reificación «Un Estudio en la Teoría del Reconocimiento». Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Mèlich, J.-C. (2014). Lógica de crueldad. Barcelona: Herder.
- Moriña-Díez, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Imagraf.
- Murcia, N., & Jaramillo, G. (2008). Complementariedad. Armenia: Kinésis.
- Ocampo, A. (2017). Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento. Granada, España.
- Plancarte, P. A. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166. Obtenido de <https://r.issu.edu.do/?l=14551Es9>
- Sen, A. (2010). La idea de justicia. Taurus.
- Shotter, J. (1993). Realidades Conversacionales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skliar, C. (2007). La educación (qué es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 33-43. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Manizales: Repositorio Cinde. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11907/470>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- Szyber, G. (2020). El devenir paradójal de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica. En G. Untoiglich, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 67-102). Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Declaración de Incheon* (p. 83). Incheon, Korea: Unesco.
- Untoiglich, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. En G. S. Gisela Untoiglich, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 27-66). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.