



**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

**“Formación de profesores e inclusión educativa:  
tareas pendientes”**

Juan Cornejo Espejo

**“Formación de profesores e inclusión educativa:  
tareas pendientes”**

Juan Cornejo Espejo

Universidad Católica del Maule (Chile) - Fondecyt: 1130501

Email: [jcornejo@ucm.cl](mailto:jcornejo@ucm.cl)

## Introducción

La inclusión educativa se ha convertido en un imperativo en las sociedades contemporáneas, dada la interdependencia que tiene lugar en todos los ámbitos de las relaciones humanas, desde aquellas que se dan entre sujetos o pequeñas comunidades hasta las que se establecen entre los países.

Con todo, no se puede obviar el carácter polisémico con que se ha revestido la noción inclusión educativa, o las expectativas que se depositan sobre ella. Sin embargo, pese a sus significados ambiguos y múltiples definiciones, la mayor parte de los estudiosos del tema coinciden en que la inclusión educativa se refiere a la “transformación de las culturas de las escuelas para aumentar el acceso o presencia de todos los estudiantes (no sólo de los grupos marginados o vulnerables); incrementar la aceptación de todo el alumnado; maximizar su participación en múltiples ámbitos de actividad; y aumentar su rendimiento” (Artiles, Kozleski, Dorn y Christensen, 2006, p. 67).

Pese a esos propósitos es posible identificar cuatro tendencias que de alguna forma distorsionan el intento de ampliar su comprensión. La primera de ellas es que las investigaciones se tienden a concentrar en estudiantes con necesidades educativas especiales. Segundo los estudios se tienden a concentrar en el aula o establecimiento educacional, descuidando las intersecciones de las identidades de los estudiantes (clase social, lengua, género, pertenencia étnica, etc.) y sus posibles impactos en el desarrollo o aprendizaje de esos mismos estudiantes. En tercer lugar, la inclusión educativa es entendida como el lugar donde los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben una educación particular en el mismo entorno del aula ordinaria. Por último, la mayor parte de las investigaciones, sobre todo las focalizadas en el establecimiento escolar no documentan sus resultados o los alcances de las medidas propuestas (Artiles y Kozleski, 2014).

Estas contradicciones exigen que los propios establecimientos educativos diseñen e implementen programas que respondan a su propia realidad, de forma tal, de atender a estudiantes con necesidades e intereses diversos. Vale decir, la meta es que todos los estudiantes se sientan incluidos y se beneficien de un sistema educativo inclusivo no importando sus peculiaridades.

A este respecto cabe recordar que el modelo sobre inclusión educativa se originó en países del primer mundo, esparciéndose luego a todo el orbe a través de lo que se denominó una “agenda global” (Pijl; Meijer y Hegarty, 1997). Modelo que, además, es consecuencia de la declaración de Salamanca (1994), la cual se basó en el principio de que todos los estudiantes que tuviesen algún requerimiento educativo especial debían ser asistidos y atendidos por los respectivos sistemas educacionales nacionales.

Actualmente existe el consenso de que la inclusión educativa está comprometida con una agenda de justicia y equidad, enmarcada en el contexto de los derechos individuales. No obstante, en la práctica se verifica que tanto la producción intelectual en torno al tema, como los responsables de la formación de profesores se

distancian de los objetivos originales que aspiraban a una inclusión educativa amplia o no cuentan con las competencias o habilidades necesarias para transmitir a sus estudiantes esas nociones o la capacidad de desarrollar proyectos de intervención que efectivamente pongan en marcha una educación auténticamente inclusiva.

### **Tensiones en el binomio inclusión / exclusión**

La inclusión existe porque existen exclusiones. La exclusión se constituye en las sociedades contemporáneas como un elemento decisivo, pues, se verifican variados y diferentes niveles de exclusión en las más diversas esferas: política, social, institucional... De allí, que resulte fundamental diseñar políticas, estrategias y mecanismos que combatan la exclusión, de modo de desarrollar y poner en prácticas políticas y prácticas inclusivas, especialmente en el ámbito educativo. Del mismo modo como la exclusión, la inclusión puede ser plasmada en cualquier sociedad teniendo en consideración los diferentes contextos.

En este sentido, la inclusión, no se restringe apenas a ciertos grupos. “La perspectiva de inclusión parte del principio de que hay una diversidad dentro de grupos comunes y que ella está vinculada al desarrollo de una educación comunitaria compulsoria y universal. Tal perspectiva se preocupa con el incentivo a la participación de todos y con la reducción de todas las presiones excluyentes” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw 2000, p.90).

Esta perspectiva implica considerar que inclusión y exclusión son procesos interligados que coexisten en una relación dialéctica que genera subjetividades específicas que van desde el sentirse incluido al sentirse discriminado (Sawaia, 1999).

Tales subjetividades no acontecen en un continuum, pues, no se explican apenas por la determinación económica, sino determinan y son determinadas por formas diferenciadas de legitimación social e individual. Dicho de otra forma: “La exclusión es un proceso complejo y multifacetado, una configuración de dimensiones materiales, políticas, relacionales y subjetivas. Es proceso sutil y dialéctico, pues, sólo existe en relación a la exclusión como parte constitutiva de ella. No es una cosa o un estado, es un proceso que envuelve a la persona por entero y sus relaciones con los otros. No tiene una única forma y no es falla del sistema, por el contrario, es producto de su funcionamiento (Sawaia, 1999, p. 9).

Por otro lado: “El mundo está siendo transformado por nuevas reglas, nuevos instrumentos y nuevos actores en un inmenso mercado global. Las libertades humanas enfrentan nuevos desafíos provenientes de esta transición, de conflictos, de xenofobias, de tráfico humano y fundamentalismo religioso. Por todo el mundo personas con VIH/SIDA enfrentan serias amenazas a sus derechos humanos. Junto con estas cuestiones, la pobreza persistente y la creciente desigualdad son ahora tratadas como formas de negación a los derechos humanos y, como tal, emergen como continuos desafíos a los derechos humanos” (United Nations Development Programme, 2000, p. 42).

En vista de lo anterior se debe considerar que en la identificación y análisis de los procesos de exclusión e inclusión se han de tener en cuenta tres dimensiones claves: las culturas, las políticas y las prácticas. En relación a la primera la creación de culturas inclusivas considera los aspectos educativos y de salud como elementos centrales, con sus respectivas instituciones (escuelas, hospitales, etc.). Esto es, "(...) la creación de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras en que cada uno es valorizado como base para el mayor éxito de todos los alumnos. Ella se preocupa con el desarrollo de valores inclusivos, compartidos entre todo el cuerpo de profesores, alumnos y directivos, y que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios derivados en las escuelas de culturas inclusivas orientan las decisiones sobre las políticas de cada momento de forma tal que el aprendizaje de todos sea apoyada a través de un proceso continuo de desarrollo de la escuela" (Booth *et al.*, 2000, p.45).

Dos aspectos fundamentales que deberían orientar a las instituciones educacionales caracterizadas por una cultura inclusiva están referidos, por ejemplo a la construcción de una comunidad inclusiva y al establecimiento de valores inclusivos en esta comunidad. En lo que dice relación a la construcción de una comunidad inclusiva la comunidad podría preguntarse si todos se sienten bienvenidos, si los alumnos se ayudan unos a otros, si el cuerpo de profesores es capaz de conformar equipos de trabajo. En lo que respecta a los valores inclusivos algunas de las preguntas podrían apuntar a lo siguiente: existe una filosofía de inclusión compartida por los padres, alumnos y profesores de la institución educativa, los alumnos son igualmente valorizados, la institución se esfuerza por minimizar las prácticas discriminatorias. A su vez, la dimensión del desarrollo de políticas inclusivas se refiere a la preocupación por:

"(...) asegurar que la inclusión esté presente en el núcleo del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas de forma que estas aumenten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se considera apoyo aquellas actividades que aumentan la capacidad de una escuela para atender a la diversidad de los estudiantes. Todas las formas de apoyo son consideradas juntas en una estructura única, y son vistas a partir de la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, en lugar de ser vistas desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas del órgano responsable de la organización de la educación" (Booth *et al.*, 2000, p. 45).

Además de esos elementos se podrían citar dos aspectos que orientan las investigaciones sobre inclusión en una institución educacional determinada: el desarrollo de una institución para todos y la organización de apoyo a la diversidad. Algunas medidas que podrían ayudar en este propósito son: el apoyo que deberían recibir los profesores noveles en su adaptación a la institución y sus políticas inclusivas, la conformación de grupos de estudiantes variados donde todos se sienten

valorizados. Respecto de las prácticas inclusivas se debería incentivar que las comunidades educativas “(...) reflexionen acerca de las culturas y políticas de inclusión de la institución (...) asegurando que todas las actividades de sala de clases o extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes, teniendo como referencias las experiencias externas de la institución. La enseñanza y el apoyo son incluidos en el diseño de los aprendizajes y en la superación de las barreras de aprendizaje y participación. Asimismo el cuerpo de profesores moviliza los recursos dentro de la institución y en las comunidades locales para incentivar un aprendizaje activo para todos (Booth *et. al.*, 2000).

En este sentido, dos aspectos contribuyen para que las instituciones educacionales investiguen acerca del grado de inclusión presente en sus prácticas. Por un lado, la forma como el aprendizaje es administrado y la forma como la institución moviliza sus recursos en vistas de tornar posible la inclusión. En relación al primer aspecto, las preguntas pertinentes son: ¿Las clases responden y atienden la diversidad de los estudiantes presentes? ¿Las clases son accesibles a todos los estudiantes? ¿Las clases promueven el entendimiento acerca de las diferencias? ¿Los estudiantes están suficientemente comprometidos con su propio aprendizaje? ¿Los estudiantes aprenden colaborativamente con otros? ¿Las evaluaciones promueven el éxito de todos los estudiantes? ¿La disciplina en la sala de clases está basada en el respeto mutuo entre profesores y estudiantes? ¿Los profesores apoyan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes? ¿Los trabajos extra escolares (tareas, investigaciones, etc.) contribuyen de forma efectiva al aprendizaje de todos? En lo que respecta al segundo aspecto cabe preguntarse si los recursos de la institución son distribuidos equitativamente de modo de apoyar la inclusión? ¿Los recursos de la comunidad son conocidos y utilizados por la institución? ¿Las diferencias entre los estudiantes son percibidas y utilizadas como recursos para la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de ser vistos como “problemas”? ¿La institución utiliza los conocimientos especializados de su cuerpo docente en provecho de todos?

### **Desafíos que supone la inclusión educativa en la formación de profesores**

En la medida que los educadores se tornan profesionales de la educación, y la construcción de una sociedad democrática es accesible a todos, se hace necesario reestructurar el paradigma funcional de la escuela de modo de hacer posible una educación auténticamente inclusiva; pues, estar en consonancia con el paradigma de la inclusión educativa no significa contemplar todas las especificidades de todos los niños y jóvenes que se topan con barreras en su aprendizaje, sino direccionar la mirada para la comprensión de la diversidad a través de un aprendizaje oportuno y respetando las necesidades de los estudiantes. Un educador que domina los instrumentos necesarios para el desempeño competente de sus funciones, asume la autocrítica como una oportunidad y tiene la capacidad de tematizar su propia práctica se constituye en un sujeto no sólo más sensible a la diversidad, sino competente para lidiar con ella.

Así, quien conoce bien los conocimientos curriculares, sabe planificar, desarrolla situaciones de enseñanza – aprendizaje efectivas, estimula las interacciones sociales de sus estudiantes y administra con tranquilidad los eventuales conflictos de su sala de clases, está más preparado para conocer, aceptar y valorizar las formas de aprender e interactuar de sus estudiantes, respetando sus diversidades culturales y la forma de lidiar con ellas, comprometiéndose con el éxito de ellos y con el funcionamiento eficiente y democrático de la institución educacional en que le toca desempeñarse.

Este profesor además valoriza el saber que produce en su trabajo cotidiano, empeñándose en su propio perfeccionamiento y estando consciente de su dignidad como ser humano y profesional. Que comprende los fundamentos de la ciudadanía, usa formas contemporáneas de lenguaje y domina los principios científicos y tecnológicos que sustentan la producción de la vida actual. Es decir, es un ser humano capaz de continuar aprendiendo y un ciudadano responsable y participativo, integrado y comprometido con el proyecto de sociedad en el que vive y, al mismo tiempo, crítico de sus debilidades.

Con todo, no se puede obviar que el campo educacional es potencialmente uno de los más ricos en producción y mantención de los mecanismos de exclusión (Diniz, 2002). Todos, somos testigos de una época en la cual los movimientos sociales, unidos a otras formas de lucha e intervenciones intentan revertir tal proceso. Sin embargo, el sistema es excluyente en todas sus formas. El problema se suscita porque la educación está contenida en esas formas. El propio educador junto con ser víctima, es al mismo tiempo promotor de la exclusión. Los bajos salarios, las salas de clases abarrotadas, la falta de formación adecuada entre otros aspectos de reproducción de la exclusión están presentes en la cotidianidad escolar en todas las formas y niveles.

Considerando que la formación de profesores necesitar estar en consonancia con los desafíos mundiales de una educación inclusiva no se puede desconocer que “el elemento constitutivo de la persona (...) debe estar presente desde el momento que ella nace, como medio de formación, desarrollo, integración social y realización personal” (Santos, 2003, p. 1).

Esto cobra especial sentido en la medida que la educación no está siendo tratada con la dignidad que debería, tanto en lo que corresponde a sus usuarios, cuanto aquellos que cumplen con su oficio de enseñar. La conclusión a la que se llega es que una multiplicidad de implicaciones están imbricadas en el núcleo de la problemática, cuestión que ineludiblemente demandan una resignificación y reformulación en la formación de profesores. A este respecto P. Perrenoud (2000) nos alerta al afirmar que:

“Presentes en todas las sociedades, las desigualdades reales de capital cultural se presentan primeramente como capacidades desiguales de comprensión y de acción, revelando un poder desigual sobre las cosas, los

seres y las ideas. No todos los individuos que coexisten en una sociedad (...) enfrentan las situaciones de vida, sean banales o extraordinarias, con los mismos medios intelectuales y culturales. Esas desigualdades existen tanto en las sociedades sin escuela como en las sociedades altamente escolarizadas, No obstante, la emergencia de la forma escolar modifica el estatuto, la naturaleza y la visibilidad de las desigualdades culturales” (p.18).

Los individuos que comparten una misma sociedad, pero no comparten el mismo código ni las mismas herramientas para decodificar el mundo no hablan el mismo lenguaje. El acceso a la educación de calidad debe permitirles la decodificación de los bienes culturales. Debe permitirles salir del marasmo de la falta de oportunidades. Estudios internacionales dejan de manifiesto que cuanto más centralizada es la gestión de una institución, cuanto menos participativa y cuanto menos flexible en relación a los imprevistos más riesgos hay de acrecentar las exclusiones. Esto porque al hablar de inclusión uno de los componentes esenciales del éxito es la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido una escuela basada casi exclusivamente en reglas tiende a no delegar tareas ni compartir responsabilidades con su comunidad, lo que incide en que sus miembros se sientan ajenos al proceso educacional. Así, padres tienden a no interesarse ni participar como aliados en la educación de sus hijos, profesores tienden a acomodarse y no estar motivados para crear nuevas alternativas para solucionar problemas, funcionarios se acostumbran apenas a recibir y cumplir órdenes. Esa relación de distanciamiento y poco diálogo tiende a reproducirse en la sala de clases, haciendo con que los estudiantes reproduzcan las mismas reacciones, tornándose ajenos y poco motivados con sus propios aprendizajes, acostumbrándose a recibir y cumplir órdenes. Los pocos estudiantes que se resisten son considerados rebeldes, catalogándoseles de “indisciplinados”, “problemáticos”...

En este proceso de rotulación, que de alguna forma es una expresión de exclusión, se “naturaliza” el problema al situarse las causas en el propio estudiante y sus familias. Con eso la institución educacional deja de mirar a sí misma como posible causante de esa situación de distanciamiento de su comunidad. La exclusión queda así inscrita en su propia cultura y en su propio currículo; cuestión que de algún modo se perpetúa a través de la formación de ciertos modelos de profesores.

### **Necesidad de contextualizar**

Si se desvinculan los contenidos de las realidades de los estudiantes los aprendizajes pierden sentido. Situación que incide en su desmotivación para aprender e indirectamente en la actitud de los profesores. Otra forma de generar exclusiones a través del currículo es cuando él está organizado sin consideración a los diferentes intereses con una evidente falta de flexibilidad; pues, una cosa es diseñar una malla de contenidos que no toma en cuenta la realidad de los estudiantes y, otra peor, es



hacer una malla que ni siquiera se abre a la posibilidad de que tales realidades sean consideradas a lo largo del proceso educacional, con total descuido de los diferentes intereses y abierta a la novedad. Un sistema curricular seriado, o aún de créditos ejemplifica bien este riesgo latente de exclusión. De un modo general se puede considerar los aspectos que a continuación se describen como esenciales.

Cabe recordar, sin embargo, que para cada uno de ellos la decisión que se toma, unida al contexto de cada estudiante en la escuela, es lo que potencia o no los riesgos de la exclusión: 1) **Adaptaciones organizativas** (tipo de agrupamiento de estudiantes para realizar actividades de enseñanza – aprendizaje, organización didáctica de la sala de clases, y organización de los períodos definidos para el desarrollo de las actividades previstas); 2) **Objetivos y contenidos** (selección, priorización y secuencias de áreas o unidades de contenidos que garanticen funcionalidad y sean esenciales e instrumentales para los aprendizajes posteriores, selección, inclusión y priorización de objetivos, y eliminación e incorporación de contenidos cuando sea necesario); 3) **Evaluación** (evaluación de criterios, procedimientos, técnicas e instrumentos adoptados para evaluar al alumno, variación en los criterios de promoción, procedimientos didácticos y actividades de enseñanza – aprendizaje, alteración en los métodos adoptados para la enseñanza de los contenidos, introducción de actividades complementarias o alternativas, alteración del nivel de abstracción y de complejidad de las actividades ofreciendo recursos de apoyo, y selección de materiales y su adaptación); 4) **Temporalidad** (alteración del tiempo previsto para la realización de las actividades curriculares, períodos adecuados para alcanzar determinados objetivos, prologamiento o reducción en el tiempo de permanencia del estudiante en el nivel, curso o ciclo); 5) **Acceso al currículo** (mobiliario adecuado, equipamientos específicos, recursos materiales adaptados, formas alternativas y ampliadas de comunicación, modalidades variadas de apoyo de actividades escolares, promoción de situaciones educacionales diferenciadas, recursos humanos especializados o de apoyo, adaptación espacial).

Las adaptaciones curriculares no deben ser entendidas como procedimientos exclusivamente individuales o decisiones que comprometan sólo al educador y al estudiante. Pueden realizarse en tres niveles: a través del proyecto pedagógico de la escuela, del currículo implementado en la sala de clases y a nivel individual. Asimismo, la evaluación debe enfatizar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, el análisis permanente de las variables que interfieren en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con el objeto de identificar potenciales necesidades de los estudiantes y condiciones de la escuela. En otras palabras, la evaluación debe ser entendida como el acompañamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje para lo cual se hace necesario: las potencialidades y necesidades educacionales de los estudiantes y elaboración de un plan individual o grupal de intervención, estableciendo prioridades y proponiendo alternativas y procedimientos (Santos, 2003).

### **Atención a la diversidad**

No se trata de un concepto “unívoco”, sino que tiene diferentes lecturas (Imbermón, 1999) desde las cuales puede ser analizado. Básicamente es un concepto “polisémico”. Un primer significado tiene que ver con el cómo adecuar las respuestas educativas (desde el currículo, la organización escolar o la didáctica) a la multiplicidad de necesidades de los estudiantes de un establecimiento determinado, de modo que sean capaces de alcanzar los objetivos educativos propuestos para ellos. Lo cual pone de manifiesto el protagonismo de los estudiantes en los procesos de “construcción” del conocimiento.

Esta primera comprensión nos remite a la necesidad de una individualización de la enseñanza; es decir, el profesor ha de preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus estudiantes y estar dispuesto a llevar a cabo una “enseñanza adaptativa”, esto es, adaptar o modificar los objetivos, los contenidos y la didáctica para alcanzar el mayor grado posible de “ajuste” y, por tanto, de individualización (Imbermón, 1999).

No obstante, para muchos otros la atención a la diversidad hace referencia especialmente a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes en desventaja y, por tanto, en riesgo de fracaso escolar, ya sea por razones personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (abandono, malos tratos, trabajo itinerante), historia académica (ausentismo, fracaso), o procedencia (inmigrante) entre otras.

Desde esta perspectiva atención a la diversidad es sinónimo de preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y aminorar las desventajas que experimentan determinados estudiantes en el acceso, la permanencia en el sistema, la promoción o aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de determinados estudiantes en el currículo y en la vida escolar (Booth *et. al.*, 2000).

En este plano la atención a la diversidad debería estar en sintonía con las políticas para revertir la exclusión escolar en las que tradicionalmente se han basado las políticas dirigidas a esos grupos (políticas asimicionalistas) y promover la inclusión de todos en un sistema comprensivo. Corren el mismo riesgo de exclusión aquellos estudiantes que se encuadran dentro del esquema de una “exclusión invisible”, esto es, estudiantes poco motivados, sin habilidades sociales, enfermos, homosexuales, inmigrantes, etc. Esta última acepción de atención a la diversidad es la más frecuente y la que más preocupa a las autoridades educativas y al profesorado.

No se puede obviar, asimismo, que la atención a la diversidad debería reforzar una educación en valores y en ciudadanía particularmente aquellos referidos al reconocimiento y respeto de las diferencias. En este contexto se tendrían que considerar como una “condición necesaria” para el aprendizaje de tales valores que en los establecimientos hubiese una “auténtica diversidad”, pues, resulta difícil enseñar y aprender la tolerancia y el respeto hacia aquellos que tienen capacidades personales, género, orientación sexual o procedencia distinta a la propia si el estudiantado de esos establecimientos es “homogéneo” y no participa con otros en proyectos de acción

coherentes con esos valores (Vilarrasa, 2003). Estos planos o acepciones, que están interrelacionados, se configuran de forma muy distinta en función de determinadas creencias y valoraciones de los distintos modelos de atención a la diversidad.

## **Conclusiones**

De los análisis de los mecanismos de la exclusión se advierte un aspecto que ha venido siendo denunciado en las dos últimas décadas, especialmente por parte de la educación especial y los estudios interculturales. Básicamente la denuncia insiste en que lo que se ha venido desarrollando en materia de inclusión son planes de integración de personas y/o grupos tradicionalmente segregados y discriminados en razón de su extracción socioeconómica, distintas capacidades físicas y/o cognitivas, origen étnico y, más recientemente, consideraciones relativas al género, la orientación sexual y la identidad de género. No obstante, todos esos programas apuntan a la integración de grupos y/o personas a través de un proceso de asimilación de los mismos a los patrones socio - culturales dominantes, la matriz patriarcal – machista, el orden heterosexista, entre otros.

En esta línea la educación especial ha insistido que los planes de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales o capacidades disminuidas con los(as) denominados estudiantes “normales” ha apuntado especialmente a la integración de ambos grupos en los espacios comunes o al desarrollo de ciertas actividades pedagógicas y/o recreativas, pero no a un cambio en la lógica que subyace al currículo escolar, que sigue consagrando la segregación o subvalorado a los considerados menos capacitados. Y aunque se reconoce un avance respecto de las prácticas de la educación tradicional que consagraba la segregación total, no es menos cierto, que sigue prevaleciendo una lógica educativa jerarquizadora que se conforma con la creación de espacios comunes donde ambos grupos de estudiantes pueden interactuar.

La situación no es muy distinta tratándose de la educación multicultural, donde si bien se reconocen las culturas originarias, el bilingüismo (multilingüismo en otros casos) o se reconocen ciertas especificidades de algunas comunidades locales, se sigue promoviendo la asimilación de esos grupos a la cultura hegemónica, representada por la llamada: “cultura nacional” dominante; la cual a su vez, en el caso latinoamericano, identifica y encarna el ideario de las oligarquías nacionales que configuraron las nacionalidades y dieron vida a las nacientes repúblicas durante el siglo XIX.

Práctica que en las actuales circunstancias y requerimientos del proceso globalizador se sigue esgrimiendo, en el entendido de que esas comunidades, se dice, deben integrarse a través de la asimilación a los códigos de una cultura globalizada, mediatizada por la cultura nacional. En este sentido no se puede obviar que, históricamente, en el continente los sistemas educativos no sólo han servido como instrumentos de construcción y divulgación de los sentimientos nacionales, patriotismo

e historia oficial; funcional a los intereses de las oligarquías nacionales, sino también a los procesos de asimilación y/o integración de los grupos disidentes o marginalizados.

En la mayoría de esos intentos los esfuerzos han estado no en el diálogo intercultural o reconocimiento de la especificidad, sino en la anulación u omisión de esos trazos culturales distintivos, estableciendo de paso una suerte de jerarquización cultural donde la cultura hegemónica, identificada y administrada por los grupos de poder, ha sido presentada como lo propio, lo nacional a la cual todos los sujetos se deben integrar (Cornejo, 2012).

Los antecedentes anteriormente expuestos son la muestra más elocuente de que la exclusión ha sido una práctica permanente en la región, al punto que ni en las actuales condiciones del debate público, en que se ha buscado ampliar la discusión no reduciendo sus efectos a consideraciones exclusivamente socioeconómicas, como fue la tónica en las décadas pasadas, intentando visualizar otras formas más sutiles, transversales y legitimadas, se pueda afirmar que no ha habido un cambio significativo de las políticas asimilatorias o integracionistas; pues, más que incluir como pretenden los nuevos enfoques culturales, educativos o de agrupaciones defensoras de los derechos humanos, lo que ha ocurrido en la práctica, pese a los discursos de las autoridades políticas, ha sido la persistencia o prevalencia de esos programas y políticas.

Un ejemplo, dramático de la ambigüedad de lo antes descrito, que escasamente esconde el sesgo homofóbico del discurso público, es lo que ocurre con las personas L.G.B.T.I.<sup>1</sup> A diferencia de cualquiera otra comunidad o grupo que es objeto de discriminación, esta comunidad, en la mayor parte de los países de la región, no solo carece de legislaciones que garanticen sus derechos ciudadanos mínimos, sino que ni siquiera existe la convicción teórico - epistemológica de que sean sujetos de derechos. Con esto no estamos insinuando que los derechos de las otras comunidades y grupos no son sistemáticamente vulnerados por las prácticas cotidianas de convivencia social. Por cierto, que son objeto de discriminación reiterada, pero al menos en términos teóricos y en las prácticas discursivas tanto de las autoridades cuanto de la población en general hay la convicción de que merecen un trato digno, cuestión que no ocurre con las personas L.G.B.T.I. Así no es inusual que no solo líderes religiosos, políticos, comunicadores sociales, educadores u otros formadores de opinión, sino aún académicos e intelectuales, que se suponen deberían estar más abiertos a las nuevas ideas cierran filas para oponerse a cualquier intento de concesión de derechos a estas personas.

Tal actitud, revela que respecto de la comunidad L.G.B.T. I. lejos de poder aspirar a ser incluidos socialmente con todo lo que ello implica en términos de reformulación o cambio de paradigmas, los programas y políticas públicas de integración y asimilación en relación a ellos son aún incipientes. Es más, no importando la extracción socioeconómica o niveles educacionales de sus miembros, a diferencia de cualquier otros grupos de excluidos, no tiene garantizada su integración

---

<sup>1</sup> L.G.B.T.I. (Lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales).

social o reconocida su orientación sexual o identidad de género (Eribón, 2001). En el mejor de los casos, en la mayor parte de los países del continente, se promueven legislaciones que garantizan derechos mínimos de tolerancia social, pero en ningún caso equiparables a los derechos y garantías que gozan los heterosexuales. Desde el momento, por ejemplo, que para unos se consagra el matrimonio civil con todos los derechos y privilegios; para otros, en cambio, se pretende consagrar una figura jurídica de menor envergadura, como son las uniones civiles entre personas del mismo sexo, uniones de hecho o matrimonios con restricciones. Con ello no solo se está estableciendo una jerarquía de las sexualidades, al darles a unos derechos plenos y a otros derechos restringidos (Borrillo, 2001), sino que se consolida el orden heterosexista en el cual todos se deben encuadrar. Todavía más, cualquier desvío o alejamiento del mismo es considerado una transgresión y una traición a los valores y representaciones promovidos por el modelo.

En ese contexto, la aceptación de la diversidad sexual es percibida como un mal menor, pero nunca una posibilidad legítima de realización erótico – afectiva para una persona, razón por la cual cualquier intento de validación social o concesión de derechos es considerada inadmisibles, especialmente de parte de todos aquellos que se alzan como guardianes de ese orden; que ven cómo única posibilidad de aceptación social de los considerados transgresores del orden heterosexista su “normalización”.

En otras palabras, el fundamentalismo naturalizante que subyace por tras de esta pretensión no sólo niega cualquier posibilidad de integración o asimilación, que como vimos, al menos reconoce, aunque asimétricamente, la existencia de otros patrones culturales, estilos de vida u otras especificidades, además de los hegemónicos. En el caso de las personas L.G.B.T. I., muchas veces ni siquiera se puede hablar de una “integración perversa”, pues, la negación es tan radical que termina anulando la propia condición humana.

En síntesis se puede concluir a partir de estos ejemplos, como fue planteado en la introducción, que tanto la producción intelectual en torno a la inclusión educativa, como los responsables de la formación de profesores no pocas veces se apartan de las exigencias que supone una auténtica inclusión educativa quedando reducida a proyectos integradores o asimilacionistas a la cultura y/o valores hegemónicos, situación que además de invisibilizar a los sujetos objetos de la exclusión los colocan en una situación de inferioridad respecto de los estudiantes considerados normales

### **Referencias bibliográficas**

ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; DORN, S. y CHRISTENSEN, C. (2006). “Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda”. *Review of Research in Education*, 30, pág. 65-108.

ARTILES, A. y KOZLESKI, E (2014). "Educación inclusiva en el siglo XXI: notas para un programa de investigación histórico – cultural" (2013). En M. CARDONA, E. CHINER (Eds). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*. Alicante: AIDIPE – Universidad de Alicante, pág. 51-65.

B00TH, T.; AINSLOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M; SHAW, L. (2000). *Index for Inclusión – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE

BORRILLO, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Edicions Ballaterra.

CORNEJO, J. (2012). "Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XVII, número 52, pág. 15 – 37.

DINIZ, FERNANDO ALMEIDA (2002). "Social justice, "race" & Special education: "international" perspectives". Presentado en el CEC Annual Convention. New York.

ERIBÓN, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Editorial Anagrama.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de innovación educativa*, N° 52, pág. 25-30.

IMBERMON, F. *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W. y HEGARTY, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogía diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, M. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, nº. 7, maio, pág. 78-93.

SANTOS, M. y SOUZA, L. F. (2002). O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário. *Cadernos Pestalozzi*, no Prelo.

SAWAIA, B. (1999). *As artimanhas da exclusão – análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

ONU (2000). *United Nations Development Programme*. New York: ONU.

VILARRASA, G. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.