

Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural

Moisés Esteban-Guitart^I , José Luis Lalueza^{II} ,

José Eduardo Sánchez^{III} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.14>

Este monográfico parte de la premisa según la cual la inclusión y la justicia social deberían ser consustanciales al acto educativo, entendido como la necesaria creación y apropiación de artefactos psicológicos y culturales que deben facilitar el desarrollo de proyectos de vida personales, sociales, cívicos y profesionales. En la experiencia educativa y escolar, los y las aprendices se familiarizan no solamente con el contenido de la experiencia cultural, sino principalmente con los métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento, medios particulares creados en el transcurso histórico de la humanidad como la lectoescritura, la alfabetización digital, la notación matemática o la música.

Garantizar la utilización y comprensión de dichos recursos se convierte en la misión principal de la escuela. Sin embargo, el proceso pedagógico y el contenido asociado a él no son neutros. Tampoco universal en su ejercicio, pues requieren de ajustes en función de las necesidades y características de los distintos alumnos y alumnas. De hecho, desde una perspectiva sociocultural, podríamos definir la educación como un proceso de ayuda (mediación social-pedagógica y mediación simbólica-cultural) para el aprendizaje (dominio) de artefactos psicológicos y culturales (Kozulin, 2000). Un proceso que se hace especialmente necesario en las situaciones que Vygotski (1997: 60) llamaba de “dislocación social”, es decir, cuando la normatividad de la práctica cultural no responde, ni coincide, ni reconoce a la persona a la que va dirigida, suponiendo una alteración de la conexión social con la vida por condición física, intelectual, social o cultural.

I. Universitat de Girona (Gerona, España)

II. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)

III. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos –manos, ojos, oídos– y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. (Vygotski, 1997: 185)

Mutatis mutandis, todos los códigos, contenidos y práctica escolar están pensados para un determinado tipo de persona, excluyendo contenidos, prácticas y códigos disímiles al canon normativo prototípico. De ahí que el reto consista en transformar el contexto, la práctica, ensanchar su gramática para que permita la participación y, con ella, las experiencias de aprendizaje de toda la población escolar, más allá de sus diferencias y características.

En este sentido, estamos de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011) cuando definen la educación inclusiva como un derecho. Es decir, un proceso que más allá del reconocimiento de la diversidad intelectual, social y cultural del alumnado, sus familias y comunidades de referencia, está comprometido con la sostenibilidad de dicha diversidad a partir de una mayor participación en el aprendizaje, una crítica a las condiciones de discriminación existentes, así como una reducción de las formas y mecanismos de exclusión tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. La “dislocación social” a la que hacíamos referencia anteriormente.

De modo que, frente a políticas y prácticas monoculturales y monolingües, racistas y coloniales, la pedagogía y acción educativa se definen como un mecanismo de resistencia a cierto reduccionismo en forma de uniformidad-homogeneización intelectual-cognitiva, lingüística-cultural, física y social. Se asume pues el pluralismo cultural como parte de un proyecto democrático de escuela (Paris, 2012).

La inclusión como “principio” aparece fuertemente legitimada a partir de la conocida como Declaración de Salamanca por parte de la UNESCO en el año 1994. Sin embargo, la inclusión, que no integración ni incorporación (Espinoza *et al.*, 2023), en tanto que “deber” y “derecho”, se traduce en una exigencia social que conlleva que las instancias políticas deban garantizar su pleno desarrollo e implementación. Por lo tanto, el aprendizaje-presencia-participación requiere de políticas, conceptos, prácticas y estructuras-sistemas que la hagan posible (Echeita y Ainscow, 2011).

Los artículos agrupados en este monográfico permiten, a nuestro juicio, ilustrar empíricamente esta visión. En particular, se trata de análisis de prácticas educativas encaminadas a reconocer y sostener la diversidad del alumnado, identificar y eliminar barreras que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la inclusión, buscar la presencia, participación y éxito de toda la población escolar, así como enfocar la mirada sobre aquellos grupos estigmatizados, infrarrepresentados, con un mayor riesgo de exclusión y fracaso escolar.

Tomados en su conjunto, queremos llamar la atención en relación a tres contribuciones principales que se derivan de dichos artículos. En primer lugar, los dos primeros textos (Cardona-Quitíán y Arapiraca-Galvão y Marsico) sitúan en su foco de análisis la construcción y sostenibilidad de trayectorias socioeducativas o proyectos de vida de personas subrepresentadas en instancias educativas (educación superior, en el primer caso). Ello permite obtener una comprensión global del aprendiz, a lo largo y a lo ancho de la vida, como sujeto agente que participa en distintas prácticas socioculturales con el objetivo de construir futuros posibles. El aprendizaje se define aquí como un proceso de construcción biográfica-identitaria (Esteban-Guitart y Gee, 2024) que discurre en eventos, rupturas y participaciones mediadas socialmente (Arapiraca-Galvão y Marsico se apoyan en la noción de “andamiaje” de Bruner). Además, la noción de trayectoria trasciende la de contexto, pues al situar al aprendiz en el centro, la escuela aparece como uno de los nodos, entre otros, que alimentan su particular ecología de aprendizaje y su trayectoria de vida. Especialmente en ambos casos aparece la familia como relevante para sostener dichas transiciones e itinerarios.

Por otra parte, tanto la noción de trayectoria como la de proyecto permiten reconocer la voz del aprendiz en un proceso de toma de autonomía. De ahí, una primera conclusión para la intervención educativa: la necesidad de diseñar e implementar estrategias personalizadas que partan de la experiencia, necesidad, agencia, intereses y procesos de construcción identitaria de cada aprendiz (Coll *et al.*, 2020), así como dotar de un andamiaje que acompañe las transiciones que se dan en esa trayectoria (Hedegaard y Edwards, 2019). Además, con ello, la necesidad de identificar las restricciones y posibilidades, así como condiciones sociales, culturales y materiales, necesarias para el desarrollo de proyectos de vida, definidos como el establecimiento de objetivos hacia el futuro, relacionados con las identidades del sujeto y los valores sobre sí mismo y quienes le rodean. Desde los aportes de la psicología cultural de la educación, se reconoce la frontera entre lo real y lo posible en lo humano, definiendo el proceso educativo como aquello que se da en distintos contextos y prácticas de la vida humana, buscando la superación de fronteras, en forma de barreras, que restringen el aprendizaje, sea en contextos formales o informales (Marsico, 2018).

En segundo lugar y, vinculado también con lo dicho anteriormente, este número monográfico contribuye al esclarecimiento de las condiciones de posibilidad de la educación inclusiva. En este sentido, el trabajo de Castillo-Mardones *et al.* describe prácticas comunicativas docentes que propician la inclusión en aulas primarias de Chile. Por ejemplo, vinculado a la anterior noción de personalización, trayectoria y proyecto, el favorecimiento del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje. También, por supuesto, aparecen barreras, como la infraestructura y las posibilidades que el espacio y el mobiliario permiten. Lo que nos lleva a sugerir la necesidad de considerar condiciones sociales (andamiaje, ayudas pedagógicas), culturales (símbolos compartidos) y materiales (espacio, tiempo) para el pleno ejercicio de la inclusión como derecho.

Vinculados a las condiciones sociales, la identidad y rol docente aparecen como elementos nucleares. El texto de Vélez-Guerra y Roncancio-Moreno analiza, precisamente, la configuración y reconfiguración de la identidad docente a partir de rupturas (eventos que irrumpen con lo cotidiano, canónico, establecido) y transiciones (situaciones de cambio y transformación). En dicho análisis, cobran protagonismo temas como el impacto de la virtualidad en la enseñanza, las relaciones sociales en el aula o los efectos derivados de la pandemia COVID-19, entre otros. También tomando el cuerpo docente como participante, Meneses-Pinto y Liesa han examinado el repertorio de posiciones de un grupo de maestras desde una perspectiva dialógica. Ello les permite identificar la voz inclusiva, así como distintas posiciones identitarias como especialmente frecuentes. Entre otras: Yo como promotora de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como planificadora y diseñadora de procesos de enseñanza y aprendizaje, Yo como guía del aprendizaje, o Yo como constructora de relaciones con las familias. Tomar la “posición del yo” como unidad de análisis, en el marco de conflictos, negociaciones e interacciones entre distintas voces, permite analizar la subjetividad que subyace a determinadas prácticas de educación inclusiva. Lo que puede considerarse también una condición de posibilidad de la misma en la medida que dichas voces reconocen y facilitan el ejercicio de la diversidad frente a voces normativas-hegemónicas basadas en el déficit o la carencia. Contrariamente, las voces subalternas, según la propuesta de Meneses-Pinto y Liesa, se basan en perspectivas críticas y contrahegemónicas que parten de la diversidad humana como intrínseca al proceso educativo.

Un tema clave de la práctica educativa, la participación, pertenencia y conformación de una comunidad, es abordado por Di Próspero en entornos en principio muy diferentes a los centros de educación formal, como son las cárceles de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Su estudio etnográfico revela la construcción de comunidades de práctica y el impacto que tienen determinadas

formas institucionales. La necesidad de que existan recursos e inversión económica para sostener un equipo de docentes y talleristas, además de condiciones materiales de espacio, aparecen como claves. También a nivel simbólico-cultural, reconocer al preso como sujeto de aprendizaje y sujeto político, lo que supone confrontar el discurso social e institucional mayoritario. Desde esta mirada emerge la importancia del sentido de pertenencia, que permite facilitar la apropiación de objetivos compartidos colectivamente en la comunidad de práctica pedagógicamente mediada. Es decir, vinculado al artículo referido anteriormente, el desarrollo de voces e identidades en tanto que aprendices, en tanto que pertenecientes a un centro universitario penitenciario.

También en un contexto educativo, fuera de los muros del aula, se sitúa el estudio de Bastidas-Rivera a propósito de la percepción de niños y niñas, cuidadoras y docentes en un aula hospitalaria en Colombia. En este caso, la conclusión principal se deriva de una intervención en situación de pandemia COVID-19, considerada un artefacto cultural que facilitó la socialización de niños y niñas en situación de hospitalización. Nuevamente, la condición social se acentúa en este caso ante la sensación de incertidumbre y soledad frente a la demanda educativa de la población infantil hospitalizada ante el Estado.

Vinculados a estos cinco trabajos, pero también de hecho al conjunto del monográfico, aparece una segunda consideración para la práctica e intervención educativa. En la experiencia pedagógica intramuros, por ejemplo, se destaca la importancia de la reflexividad y la problematización de las experiencias de los y las participantes para favorecer procesos de subjetividad crítica por parte de todos los agentes implicados. De modo que las prácticas reflexivas, por ejemplo, en relación con la distinción metodológica y epistémica entre educación inclusiva y educación especial, se postulan como necesarias para identificar y resolver tensiones entre voces y prácticas disímiles (Meneses-Pinto y Liesa).

Finalmente, los últimos tres artículos (Boned *et al.*; Castro-Hernández *et al.*; Sierralta-Covarrubias) abordan la educación, en sentido amplio, en tanto que encarnación de la cultura, producción de la misma, en distintos espacios, tiempos y agentes sociales y comunitarios. La educación en general, y la educación inclusiva en particular, lejos de agotarse en las instituciones formales, se distribuye en distintos contextos y prácticas socioculturales (Iglesias *et al.*, 2020). En el caso de Boned y colaboradores, a través de lo que definen como un “fondo comunitario de conocimiento e identidad”, un parque natural, se diseña un proyecto educativo mediante lo que podríamos considerar un claustro ampliado o extendido formado por agentes educativos (la escuela), así como sociales y comunitarios (el ayuntamiento, una entidad con trabajadores con discapacidad intelectual y diversidad funcional, la asociación de familias del centro, así como la escuela

municipal de danza). Aquí, el recurso comunitario, el “*parc de les olors*”, aparece como un artefacto mediador que permite contextualizar los aprendizajes escolares, así como generar redes de colaboración entre distintos agentes del territorio. De hecho, las “*zoteas*” o “*azoteas*” (huertas ancestrales comunitarias de las poblaciones afro ribereñas del Pacífico) descritas por Castro-Hernández *et al.*, pueden considerarse también un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Permiten vincular distintos aprendizajes de la escuela, así como sostener identidades afro ribereñas, como en este caso. En ambos proyectos, además, aparecen las artes como elemento de intervención educativa. Lo que supone también una tensión entre las formas escolares tradicionales y más normativas, y maneras más amplias y holísticas de entender el conocimiento y el proceso educativo. En clave de inclusión y justicia social, aparece la necesidad de cuestionar las representaciones de la escuela que perpetúan jerarquías y exclusiones para reconocer y legitimar otras formas, códigos y modos epistémicos, así como dotar de valor educativo a los distintos agentes sociales y comunitarios que habitan un determinado territorio.

Finalmente, en el caso de Sierralta-Covarrubias, se describe y analiza una herramienta de educación comunitaria, el “*Pasaporte Edunauta*”, que permite certificar, identificar y legitimar distintos espacios, tiempos y agentes sociales y comunitarios como educativos. Nuevamente, esta idea de ampliar la noción de escuela hasta los confines de las prácticas socioculturales que discurren y se producen a lo largo y ancho de un territorio. En el análisis de Sierralta-Covarrubias, dicha herramienta permite visibilizar la noción de aprendizaje conectado, es decir, la vinculación de los intereses, necesidades y opciones de las y los aprendices, con las oportunidades sociales y educativas que ofrece el entorno.

A partir de estos tres artículos, podemos sugerir una última consideración para la intervención hacia prácticas más inclusivas, es decir, participativas y ampliadas. En los tres proyectos descritos se fomentan conexiones significativas entre el alumnado, la escuela y la comunidad. La creación de redes de participación y codiseño de proyectos educativos puede ser una poderosa herramienta para favorecer procesos de democratización y ampliación del acto educativo encapsulado tradicionalmente en el hecho escolar. De hecho, subyace a las distintas propuestas que integran este monográfico, la necesidad de trascender y enriquecer los muros de la escuela, lo que nos invita a la necesidad de transitar de la noción de educación inclusiva, normalmente resuelta en la práctica escolar, a la de *ecosistemas socioeducativos para la inclusión*, referida a la red de agentes sociales, educativos y comunitarios que colaboran en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos bajo principios de reconocimiento y confianza mutua, equidad y cohesión social.

Dicha noción nos invita, nuevamente, a reconocer que la educación y el aprendizaje no pueden encapsularse en un contenedor específico (sea la escuela o la familia), siendo el foco principal la trayectoria socioeducativa, itinerario de aprendizaje o proyecto de vida, por lo tanto, el aprendiz en sus acciones y repertorios de participación en distintos contextos y prácticas socioculturales. Lo que supone poder identificar dichas trayectorias, sus barreras y posibilidades, con el objetivo de enriquecerlas.

Referencias

1. Coll, César; Esteban-Guitart, Moises; Iglesias, Edgar (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Editorial Graó.
2. Echeita, Gerardo; Ainscow, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
3. Esteban-Guitart, Moises; Gee, James (2024). Learning as life project(s). *Learning: Research and Practice*, 10(1), 93-102.
4. Gajardo-Espinoza, Katherine; Cáceres-Iglesias, Judith; Zardel, Jacobo (2023). El concepto de inclusión desde las aproximaciones críticas emergentes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 34-50.
5. Hedegaard, Mariane; Edwards, Anne (2019). *Supporting Difficult Transitions. Children, Young People and Their Carers*. Bloomsbury.
6. Iglesias-Vidal, Edgar; González-Patiño, Javier; Lalueza, José Luis; Esteban-Guitart, Moises (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198.
7. Kozulin, Alex (2000). *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Editorial Paidós.
8. Marsico, Guiseppina (2018). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. En *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 302-316), editado por Alberto Rosa y Jaan Valsiner. Cambridge University Press.
9. Paris, Django (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
10. Vygotski, Lev (1997). *Fundamentos de Defectología*. Editorial Visor.