

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PEDAGOGÍA EN CONTEXTOS DE DESVENTAJA SOCIO-EDUCATIVA

Catalina Opazo Bunster

Estudiante de Doctorado en Cs de la Educación

P. Universidad Católica de Chile

ABSTRACT

Si bien en la retórica de la educación inclusiva suele incluirse los aspectos socio-económicos, a través de nociones como las de clase social, status socio-económico, contextos de pobreza, exclusión social, etc. la implementación de propuestas de Educación Inclusiva, tanto como la investigación empírica han tenido un desarrollo muy discreto en esta dimensión. Ese artículo reporta una revisión bibliográfica que se propone describir y problematizar el aporte que se ha construido desde el movimiento de Educación Inclusiva a la distinción y comprensión de las necesidades educativas de estudiantes en situación de desventaja asociadas a condiciones socio-económicas; y las estrategias de transformación de las prácticas pedagógicas para abordar estas necesidades en las instituciones escolares. Se establece distinciones entre diversas corrientes teóricas, considerando la sociología crítica, los enfoques post estructuralistas, el modelo social propuesto desde el campo de los estudios de discapacidad, la perspectivas de justicia social y equidad implicadas en la retórica de la propuesta de Educación Para Todos y la agenda de efectividad escolar y estándares. Se analizan sus aportes y disputas conceptuales así como los avances metodológicos en la investigación en Educación inclusiva desarrollada desde los diferentes campos. Se concluye que es necesario profundizar en la investigación desde un enfoque que considera la participación activa de los actores del sistema escolar que sea teóricamente explícita y coherente y que favorezca a trazar los recorridos que permiten la transformación educativa.

INTRODUCCIÓN

La noción de educación inclusiva representa a un amplio movimiento en las agendas de política e investigación en educación. En su origen se presentó como contrapunto a la noción de integración educativa, pasando de un foco en la integración física de niños y niñas con la discapacidad o dificultades de aprendizaje en la escuela regular a visiones más amplias respecto al reconocimiento de múltiples necesidades de aprendizaje de todos y todas las niñas y a la construcción de visiones sobre la

diferencia en base a dimensiones tan diversas como género, raza, religión, lenguaje, localización o clase social.

La amplitud de corrientes teóricas y disciplinares que han contribuido en la construcción de sus discursos lo ha conformado como un campo amplio y muy controversial, en el que se (des)encuentran diferentes discusiones teóricas tan diversas como las críticas a los mecanismos de producción y reproducción de la desigualdad y la exclusión dentro del sistema escolar desarrollados por la sociología crítica; las discusiones en torno a las construcciones discursivas sobre diferencia, normalidad y anormalidad aportados por los enfoques post críticos y post estructuralistas; la perspectivas de justicia social y equidad implicadas en la retórica de la propuesta de Educación Para Todos y la agenda de efectividad escolar y mejoramiento escolar.

El presente artículo presenta el resultado de una revisión bibliográfica que ha pretendido reconstruir el desarrollo del campo de la educación inclusiva e identificar potencialidades y debilidades de aquellas perspectivas que priorizan por comprender la barreras a la inclusión desde la organización y gestión del sistema escolar y los centros educativos, las definiciones curriculares, las prácticas pedagógicas y los discursos y relaciones sociales que se construyen dentro del sistema escolar para abordar la investigación educativa en contextos de desventaja y marginación asociadas a situaciones de pobreza y exclusión socio-económica.

Considerando lo anterior, el trabajo tiene como objetivo indagar respecto al **aporte que se ha construido desde las diversas perspectiva de la educación inclusiva para comprender y transformar las estrategias pedagógicas en contexto de desventaja socio-económica**. De este modo se pretende articular visiones dispersas respecto a un ámbito señalado como relevante dentro de las definiciones de inclusión educativa, pero que no ha sido foco de un desarrollo sistemático desde este campo.

Para servir a este fin se presenta una contextualización histórica del campo. Luego, y después de describir la metodología empleada para la construcción del corpus y su análisis, se desarrolla un análisis de los aportes de las diferentes corrientes a la construcción del campo y a la comprensión a las situaciones de desventaja socio-económica dentro del sistema escolar y una revisión de aspectos metodológicos en los que se resalta el rol de los profesores participantes y en análisis de los enfoque pedagógicos principalmente abordados.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La educación inclusiva es un campo que se constituyó desde la búsqueda de respuestas educativas a diferentes colectivos discapacitados, sin embargo se ha ampliado al reconocimiento de la multiplicidad de grupos socialmente marginalizados por sus condiciones sociales, culturales y económicas (Ainscow, 2007; Allan & Slee, 2008; Nguyen, 2010; Rambla, Ferrer, Tarabini, & Verger, 2008). Las primeras aproximaciones conceptuales surgen a fines de las décadas de los `80 y principios de los `90 en el mundo anglosajón como una respuesta al descontento de frente a los alcances y efectos de la instalación de la noción de integración escolar (Allan & Slee, 2008) cuyo principal logro había sido abrir la posibilidad de que los niños con discapacidad, impedimento o dificultad se incorporaran a la escuela regular. Consecuentemente, sus discusiones abordan la tensión entre atención educativa especializada en settings separados (ya sea dentro o fuera de le escuela regular) y la provisión educativa en espacios y actividades comunes. El efecto no deseado se asocia a la construcción de sofisticados sistemas de clasificación y diagnóstico de las diferentes discapacidades o impedimentos y a la dependencia de recursos financieros, materiales y técnicos (Graham & Jahnukainen, 2011)

De acuerdo a diversos autores (Ainscow, 2007; Allan & Slee, 2008; Graham & Jahnukainen, 2011; Singal, 2008) la educación inclusiva surge como un movimiento de carácter fundamentalmente normativo y discursivo, en el que confluyen diversas corrientes y disciplinas teóricas, junto a objetivos de la agenda de política educativa y social a nivel internacional reflejados en el movimiento de Educación para Todos (EPT) y sus respectivas declaraciones de Jomtiem (1990) y Dakar (2000), en la Declaración de Salamanca que propone un marco de acción sobre necesidades educativas especiales, en 1994.

Pese a la amplia difusión y aceptación de postulados de la Educación Inclusiva como políticamente correctos y socialmente deseables, su instalación e implementación se considera deficiente, en tanto no se ha logrado el acceso universal de estudiantes con dificultades a la educación general (“mainstraeming”) y, más aún, ha favorecido el aumento de estrategias de exclusión y segregación dentro de los establecimientos. Ello es atribuible a factores tan diversos como las condiciones impuestas por la política educativa, la complejidad del cambio en las instituciones educativas, la persistencia de creencias asociadas al modelo médico de la integración escolar o la falta de consistencia e integración teórica del discurso de educación inclusiva.

METODOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS

La metodología consistió en una búsqueda y selección sistemática e iterativa de artículos en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus, y en la Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar (www.rinace.net), su lectura y análisis creando bases de Excell y de mapas mentales utilizando el programa Mindjet MindManager Pro7.

Para la búsqueda se identificaron tres familias de conceptos y se hicieron cruces iterativos entre ellas, ya sea a través de la utilización de los conectores booleanos “or” y “and” o filtrando los resultados de la búsqueda de una familia con palabras clave asociadas a otra de las familias de conceptos. En las revistas iberoamericanas se hizo una búsqueda directa a partir de la lectura de los títulos de los artículos en los índices. Se seleccionaron artículos que se encontraran en el cruce de conceptos de al menos 2 de estas familias. Sólo dos papers fueron encontrados en la interacción de las tres simultáneamente.

Las familias de conceptos utilizadas fueron las siguientes:

Prácticas pedagógicas	Educación Inclusiva	Vulnerabilidad/desventaja social
<p>“pedagog* strateg*” “pedagog* practic*” “teach* strateg*” “teach* practic*”</p>	<p>inclusion AND education; integration AND education; "inclusive learn*"; "inclusive teach*"; "inclusive school*"; "inclusive education"; “Disability studies”; “inclusive pedagog*”</p>	<p>disadvantag* OR vulnerabil* AND education; "educa* disadv*"; "educ* vulnerab*"; "social disadv*" ; "social vulner*"; "excluded child*"; "excluded young*"; “Challeng* context*”; "disadvanteg* student*"; "disadvanteg* child*" ; "disadvanteg* young*"; “disadvantag* school*”; "marginaliz* child*"; "disadvanteg* student*"; "marginaliz* young*"; "marginaliz* school*"</p>

La búsqueda estuvo restringida a artículos en revistas académicas en Inglés o español, entre los años 1997 y 2012 y en bases de datos de ciencias sociales y humanidades. En esta primera búsqueda se optó por cubrir un período relativamente extenso de tiempo, con el fin de rastrear la construcción histórica del campo. En total se construyó una base de datos con 136 artículos. A partir de la lectura de los

abstracts, se seleccionaron 48 artículos¹ se categorizaron de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión/ exclusión:

- Artículos que explícitamente hicieran referencia a algunas de las nociones o corrientes relevantes de la Educación Inclusiva
- Artículos que consideraran factores sociales, culturales o económicos en la comprensión de las diferencias de los estudiantes o en el abordaje pedagógico (se excluyeron los artículos enfocados exclusivamente en la atención de estudiantes con alguna discapacidad en particular)
- Artículos referidos al sistema escolar y que consideraran prácticas pedagógicas o de los centros educativos (se excluyen artículos sobre educación superior, programas sociales o comunitarios y análisis de políticas a un nivel muy macro)

Los artículos seleccionados fueron clasificados de acuerdo los siguientes criterios:

- Foco de la investigación; se encontraron las siguientes categorías, no excluyentes entre sí: Formación Inicial Docente - Formación Continua de Docentes - Percepción/actitudes docentes - Prácticas de aula - Prácticas institucionales - Visión desde estudiantes. Todos los artículos seleccionados incorporaban al menos una de las siguientes categorías: Prácticas de aula - Prácticas institucionales.
- Carácter teórico o empírico: Se favoreció aquellos artículos empíricos, que en total correspondieron a 34 sin embargo se incluyeron también algunos artículos teóricos que aportaban revisiones tipo estado del arte en una o varias de las corrientes de educación inclusiva y que favorecieron a la reconstrucción del campo² (11) o que abordaran aspectos de la práctica pedagógica, aunque no se basaran en evidencia de campo específica (4).
- Adicionalmente se incorporó el libro de Allan y Slee (2008) “Doing Inclusive Education Research”, que realiza una reconstrucción del campo de la

¹ Se anexa el listado de artículos seleccionados

² Estos artículos abordan las diversas perspectivas teóricas y corrientes a la base de la investigación inclusiva, por medio de la revisión de la investigación y/o documentos de política (por ejemplo Allan & Slee, 2008; Rambla et al., 2008), el análisis de las dificultades que han existido en la implementación de las políticas y la retórica de la educación inclusiva (Ainscow, 2007; Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Graham & Jahnukainen, 2011; Lloyd, 2008), la crítica a alguna corriente en particular (Nguyen, 2010; Slee & Weiner, 2001) y la articulación entre la inclusión y las nociones de justicia social y equidad (Riddell, 2009)

investigación en educación inclusiva a partir de las narraciones de algunos de los investigadores más reconocidos en éste y cuyos autores tenían una alta tasa de citación entre los artículos relacionados

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El siguiente análisis se organiza en tres niveles: el primero es una breve revisión de las múltiples tendencias encontradas en la definición de Educación Inclusiva y otras asociadas, el segundo corresponde a la identificación de las corrientes teóricas y el análisis de su aporte al abordaje pedagógico en contextos de desventaja educativa y el tercero a las aproximaciones metodológicas para la investigación de prácticas pedagógicas inclusivas.

1.- Nociones de Educación inclusiva

En el desarrollo del campo se han formulado una multiplicidad de definiciones, no todas congruentes entre sí (Armstrong et al., 2011). Las más conservadoras se relacionan aún con “abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad en la sala de clases de la escuela regular” (Waldron & McLeskey, 2010, p60), aunque existe un amplio reconocimiento de que “la inclusión implica abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes” (UNESCO 2005 citado en Nguyen, 2010). Esta última perspectiva supone el reconocimiento de las barreras que impiden la plena participación de ciertos grupos de estudiantes y reducir los mecanismos de exclusión educativa que son una consecuencia de las formas de responder a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, género y habilidad (Ainscow, 2007; Lloyd, 2008). Desde una perspectiva aún más amplia se asocia a nociones de inclusión social y justicia social, en la que puede ser entendida como "una aproximación a los ‘problemas’ de diversidad social en sociedades que son altamente diversificadas internamente y también globalmente interconectadas, (...) en el mundo en desarrollo en parte refleja el intento de esos países por promover las ventajas sociales y educacionales del acceso a la escolaridad y a recursos educativos” (Armstrong et al., 2011, p30). Es posible, por lo tanto, afirmar que la “terminología en torno a la definición de inclusión no es de ninguna manera consistente y que esto deja el asunto abierto a confusión” (Paliokosta & Blandford, 2010).

En la última década parecerían estar instalándose dos nociones que intentan acercar más los postulados de la educación inclusiva a las prácticas escolares: la escuela inclusiva y la pedagogía inclusiva. La primera puede asociarse, aunque no necesariamente, al movimiento de efectividad y mejoramiento escolar y busca

favorecer la apropiación del discurso de la educación inclusiva por parte de las escuelas. Su postulado base es que se requiere un cambio en las prácticas, creencias y cultura de la escuela. La escuela inclusiva se caracterizaría por tener una cultura colaborativa, por el ejercicio de las prácticas reflexivas por parte de los docentes y por la aceptación “celebración” y respeto por las diferencias de los alumnos (Ainscow, 2007; Singal, 2008; Waldron & McLeskey, 2010). El Índice para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2002), que ha sido una herramienta ampliamente difundida a nivel internacional, se orienta justamente hacia que las comunidades educativas reflexionen sobre cuán inclusivas son y puedan proponerse estrategias de mejoramiento (Moliner, Sales, Ferrandez, & Traver, 2011).

La pedagogía inclusiva, por su parte indica un foco en “el acto de enseñar y sus discursos adjuntos” (Alexander, 2004, p 11, citado en Florian & Black-Hawkins, 2011). Se enfatiza en el análisis de los discursos y las prácticas de los profesores y los alumnos en la perspectiva de favorecer la participación dentro de la sala de clases y generar comunidades de práctica inclusivas, en base al reconocimiento y aceptación de la diversidad.

2.-Corrientes teóricas y enfoques conceptuales

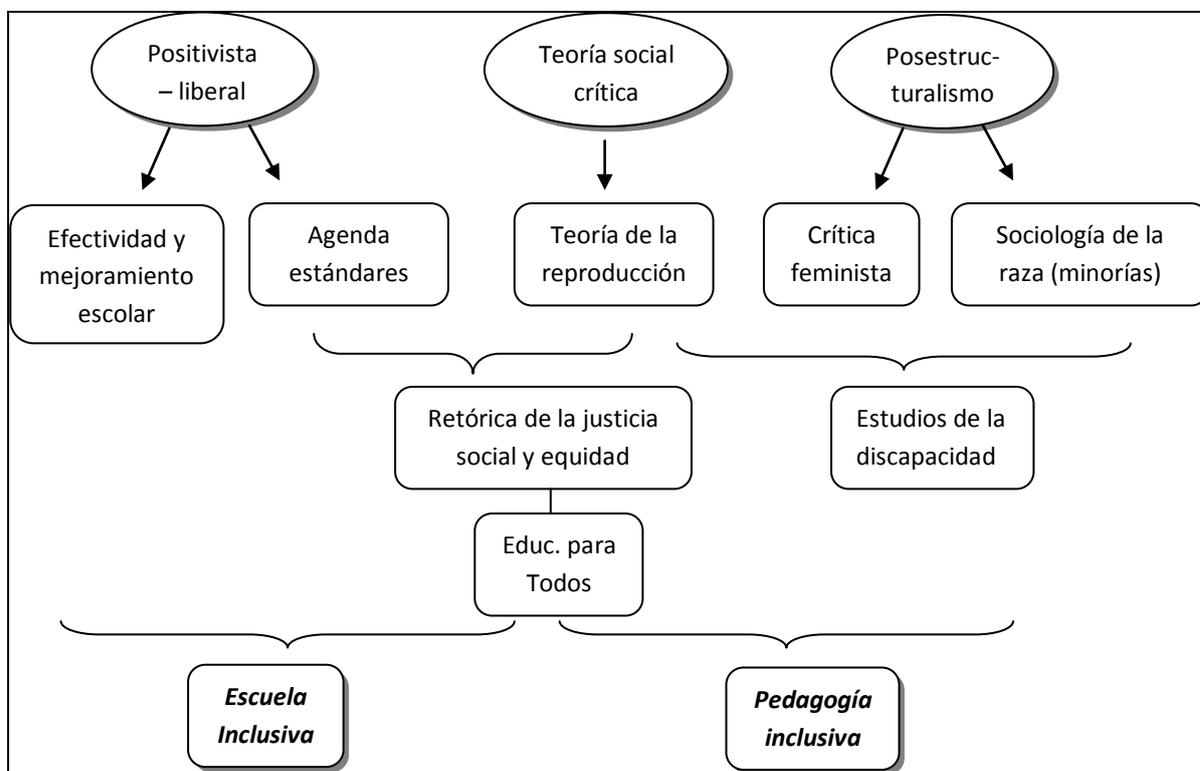
La variedad de nociones descritas puede entenderse debido a que la literatura sobre educación inclusiva abarca muy diversos niveles y enfoques de abordaje teórico. Aunque los criterios de selección para esta revisión, limitan la bibliografía revisada a aquella que se aproximan a la comprensión de la desventaja educativa considerando factores institucionales, sociales y culturales que la construyen y no en base a condiciones innatas de los individuos³, resulta imposible realizar una construcción homogénea respecto a cómo es comprendida y abordada la desventaja o la diferencia, en general, y aquellas asociadas a condiciones de deprivación socio-económicas, en particular, dentro del sistema escolar.

Las diferencias se encuentran tanto en los enfoques epistemológicos y las principales corrientes que ellos sustentan como en nociones específicas asociadas al campo de la educación inclusiva, tal como se muestra en el diagrama 1. Éste ha sido creado a partir de un intento por deconstruir los discursos de los diversos artículos, sin embargo

³ De todas formas es importante señalar que pese a formular declaraciones explícitas en este sentido, muchos de los artículos poseen supuestos en los que se asume a la desventaja como una condición propia de los individuos a las que el sistema escolar, eventualmente, puede responder de forma “efectiva”, pero no necesariamente se entiende como una construcción a partir de las interacciones y los discursos que se producen en los centros escolares.

muchos de ellos, especialmente los de carácter empírico, no explicitan su posicionamiento teórico o presentan contradicciones importantes, situación que evidencia una falta de profundización y consistencia en la construcción de este campo.

Diagrama 1: corrientes teóricas y nociones asociadas a educación inclusiva



Desde un enfoque liberal, las corrientes que están progresivamente abordando el campo de la educación inclusiva corresponden a la de efectividad y mejoramiento escolar y a la agenda de estándares. Sus exponentes promueven la idea de que la escuela efectiva debe ser también inclusiva y han construido criterios o claves de la efectividad en esta perspectiva y vías por las cuales construir procesos de mejoramiento y cambio tendientes a la inclusión. Autores como Waldron and McLeskey (2010) relevan la importancia de la construcción de culturas colaborativas a través de desarrollo profesional de alta calidad y liderazgo distribuido como los elementos claves para el mejoramiento escolar que permita el logro de aprendizaje de todos los estudiantes. Para Jordan, Glenn, and McGhie-Richmond (2010), la inclusión se enfoca en la transformación de las culturas escolares con el fin de aumentar el acceso de todos los estudiantes, mejorar la aceptación de todos los estudiantes por parte del personal de la escuela y de los otros estudiantes, maximizar la participación y aumentar el logro de todos los estudiantes.

Esta perspectiva ha sido ampliamente criticada debido a su carácter homogenizador y por la lógica de competencia que instala, que entraría en contradicción con los principios de cooperación y valoración de los logros de los estudiantes (Lloyd, 2008). Además es un enfoque que parecería carecer de contenidos específicos para la educación inclusiva, más allá de la definición genérica de promover una educación en la que todos los estudiantes pueden aprender, por lo que también es poco evidente cómo sería posible abordar las particularidades de la dimensión socio-económica de la desventaja educativa.

Por su parte, desde la perspectiva crítica, dos enfoques epistemológicos aparecen como relevantes: la teoría social crítica, en particular derivaciones de la teoría de la reproducción, y los movimientos de orientación post estructuralista en particular la crítica feminista y diferentes análisis respecto a prácticas y discursos que construyen pautas de discriminación a las minorías étnicas, raciales, religiosas o lingüísticas, enmarcadas en la sociología de la raza. En relación a estas corrientes y a partir de críticas directas a los procesos de medicalización de las personas con discapacidad se ha desarrollado un campo de investigación específico: los estudios de la discapacidad.

Ambas corrientes ponen su acento en identificar los mecanismos de discriminación y exclusión que operan en el sistema escolar y que restringen las posibilidades de inclusión de ciertos grupos y aportan claves de comprensión interesantes respecto a la desventaja educativa de base socio-económica, en tanto permiten comprender cómo la desventaja es "construida" tanto por las estructuras como por las prácticas y discursos en el sistema escolar.

La teoría social crítica lo hace partir de la comprensión de los sistemas de dominación y de reproducción cuyo origen se encuentra en la estructura y relaciones del sistema social, evidenciando cómo la escuela discrimina a los grupos que no se adaptan a la estructura y normatividad de las clases dominantes y critican la incapacidad de la escuela regular de incluir a estos niños y jóvenes (Miles, 2007). Lloyd (2008) señala: "la inaccesibilidad del mismo sistema de escolarización cuyas normas rígidas y medidas de éxito y logro basadas en estándares (...) pueden ser vistas como las grandes barreras para la plena participación de todos los niños" (p228)

Por su parte desde el enfoque post estructuralista se explica la construcción de las barreras a partir de las prácticas y discursos respecto a identidad y diferencia, sustentado principalmente en estudios sobre discriminación racial y de género en el sistema escolar (Chetcuti, 2009; Keddie, 2011; Taylor, 2008) y de la relevancia de

poner atención sobre los temas de identidad de docentes y estudiantes en los procesos de cambio pedagógico (Taylor, 2007). Desde la comprensión de las múltiples dimensiones que componen la identidad de los sujetos, es posible una comprensión compleja de las situaciones de desventaja y de cómo los sujetos se autodefinen desde las diversas condiciones de raza, género, religión, estatus socio-económico que se convierten en factores de marginalización.

El campo de estudios sobre discapacidad en educación (Disability studies) formula la distinción entre el modelo social y el modelo médico, desde el cual se cuestiona la forma medicalizada en que el sistema escolar diagnostica y trata las dificultades de los estudiantes separándolos en escuelas especiales u otros settings segregados o bien orientándolos a la normalización (Graham, 2011; Lloyd, 2008), a partir de la distinción entre impedimento, entendida como las condiciones o características que impiden en el funcionamiento de un individuo, y la discapacidad, entendida como el reflejo de cómo los sujetos experimentan ese impedimento en un contexto social, económico, cultural y político determinado (Allan & Slee, 2008; Riddell, 2009). El desafío que se plantea desde esta corriente es el paso de la identificación de las necesidades individuales a la transformación de discursos y prácticas institucionales (Riddell, 2009)

En conjunto, los exponentes de estas corrientes llaman la atención sobre la tendencia a la clasificación y categorización de los estudiantes y a responsabilizar a los individuos por su logro o su fracaso, desconociendo tanto las condiciones de dominación y marginalización que condicionan su forma de aproximarse al sistema escolar, como los mecanismos de discriminación que operan desde el sistema escolar. Como contrapunto la Educación Inclusiva sería “una llamada generalizada a través del sector educativo a hacer entrar a los estudiantes marginalizados por las estructuras organizacionales de la educación, las limitaciones de la oferta curricular, la pedagogía y la evaluación restrictiva y las políticas de identidad, expresadas a través de las culturas educativas dominantes” (Slee & Weiner, 2001, p93).

Por último, se observa la influencia de la que se ha llamado retórica de la equidad y la justicia social, que tiene como discursos basales, por un lado, la noción de justicia social, asociada a la construcción de políticas de reconocimiento, expresada en la integridad cultural y la identidad, y de redistribución, vinculada a la compensación económica y la posibilidad de autodeterminación material (Frasser, 1997 y Young, 1990 referidos en Keddie, 2011; Riddell, 2009). Educativamente se vinculan principalmente a las ideas de equidad de proceso o participación y de resultados.

Por otro lado, la agenda de política instalada por los objetivos de la Educación para Todos, que pone el foco en la equidad en el acceso y a la noción de igualdad de oportunidades (Nguyen, 2010). Paradójicamente este movimiento se asocia tanto a algunas corrientes de la sociología crítica, como a la agenda de mejoramiento basado en estándares vinculada a la efectividad escolar. Estos objetivos han visto en la educación inclusiva el medio para lograr sus propósitos, de este modo la noción de inclusión se instala como parte de la agenda de política a nivel internacional (Singal, 2008). Si bien existe un aparente acuerdo generalizado de la importancia de este discurso, algunas corrientes de sociología crítica y de crítica posestructuralista, sospechan de su neutralidad y lo critican por su posicionamiento desde lógicas occidentales de nuevo colonialismo y de validación del modelo neo-liberal, expresados en aspectos como su falta de mirada crítica respecto al rol reproductor de desigualdades de la escuela, la asociación al discurso de la efectividad y la eficiencia (Allan & Slee, 2008; Nguyen, 2010). Se le critica que desconoce las condicionantes sociales, culturales, económicas y políticas que determinan la forma en cómo los niños se aproximan a la experiencia educativa, en función de sus capitales de origen y que este modo de entender la equidad tiende a culpar al individuo e invisibilizar los procesos de discriminación y dominación social (Allan & Slee, 2008; Riddell, 2009)

En suma, estas perspectivas han permitido avanzar hacia una visión que considera múltiples condicionales personales, sociales, culturales y económicas que afectan los procesos de aprendizaje y que aborda la problemática de la inclusión desde un enfoque institucional, asumiendo que se requieren cambios en la cultura y en las prácticas del sistema escolar en su conjunto, en las definiciones curriculares, en la organización de los centros educativos y en las prácticas y discursos de los diversos sujetos involucrados en el proceso educativo. Sin embargo aún prima una visión que se orienta a identificar y categorizar diferencias, tal como lo afirma Naraian (2011a), según quien la investigación en educación inclusiva “ha ampliado su campo más allá de la inclusión de estudiantes con discapacidad en settings de la educación regular a un compromiso con crear comunidades que pueden respetuosa y competentemente entregar instrucción a *estudiantes pertenecientes a diversas categorías.*” (p 246, énfasis no original).

Si bien el reconocimiento de la dimensión social e institucional de la inclusión representa un avance en la comprensión y abordaje de las condiciones que generan desventajas para los alumnos en situaciones de pobreza y exclusión socio-económica,

es importante reconocer las diferencias conceptuales y las contradicciones que pueden presentarse en intentos ingenuos de combinación de estos diferentes enfoques. Así, tanto en la investigación como en la práctica se tienden a confundir nociones de educación inclusiva con formas de comprensión propias de la perspectiva de la integración. En este sentido en proceso de cambio no es lineal, sino que aún se mantienen debates entre la plena participación de todos los estudiantes en la escuela regular, con los consiguientes cambios en la institucionalidad, las prácticas y el discurso de ésta y la conveniencia de mantener una provisión especializada para aquellos niños identificados como estudiantes con NEE que no estarían siendo bien abordadas desde la escuela regular (Ainscow, 2007; Allan & Slee, 2008; Lloyd, 2008).

3.- Aproximaciones metodológicas

Los artículos empíricos analizados muestran claras tendencias metodológicas y son mayoritariamente consistentes en la identificación de fortalezas y debilidades en la forma en cómo se ha implementado la investigación en educación inclusiva, que se enfoca en una comprensión social y cultural de la desventaja educativa.

La primera tendencia que salta a la vista es la ubicación de la mayoría de las investigaciones en un enfoque cualitativo e interpretativo, en la que la voz, la reflexión y la práctica de los participantes adquieren una gran relevancia (Paliokosta & Blandford, 2010; Singal, 2008). Siguiendo a Ainscow (2007), es posible afirmar que “muchas de esta investigación ha involucrado el uso de investigación acción colaborativa, un enfoque que involucra procesos de desarrollo y cuestionamiento, generalmente llevados a cabo en colaboración con grupos de escuelas como un medio de desarrollar mejores respuestas” (p. 4). En los estudios analizados una orientación reiterada es el rol que se otorga a los profesores u otros actores participantes como colaboradores o co-investigadores, incluyendo enfoques como la investigación de aula o dirigida por el profesor (“teacher directed-classroom investigation”), en la que los profesores cumplen un rol activo en la planificación, seguimiento y documentación de actividades en clases (Taylor, 2008) o la investigación acción (López, 2008; McGinnis & Pearsall, 1998). Otros proponen rescatar el conocimiento práctico, para la construcción del conocimiento profesional (Chetcuti, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2011) o una alianza entre profesores e investigadores, para lo cual se guían por conceptos como ser responsivo y teóricamente explícito, entregar soporte constante e in situ y facilitar enfoques reflexivos hacia la colaboración (Zozakiewicz y Rodríguez, 2011). Este enfoque es especialmente desarrollado por aquellos estudios que reportan algún tipo de intervención en el aula, destacándose entre ellos un programa de

escolarización alternativa, cuyo foco es aprendizaje creativo como estrategia de vincular a estudiantes que han salido del sistema escolar y que tienen condiciones de origen de desventaja socio-económica (Miles, 2007), intervenciones para fomentar la cooperación en el aula (Echeita & Jury, 2007) y diversos programas de desarrollo profesional con seguimiento en el aula (Chetcuti, 2009; Taylor, 2008; Zozakiewicz & Rodriguez, 2007).

Pese a la dificultad que tienen estos enfoques para su generalización, resultan muy efectivos para cuestionar colectivamente los supuestos sobre enseñanza, aprendizaje o características de los estudiantes, que se dan por asumidas, y para promover procesos de cambio profundo, a la vez que permiten avanzar de la mera descripción de lo que está ocurriendo en la sala de clases, hacia la búsqueda de caminos de transformación pedagógica, en el que se identifiquen las condiciones necesarias, el tipo de discurso que requiere ser construido por los profesores, los criterios prácticos y las dificultades a resolver. Considerando las dificultades con las que se ha encontrado la educación inclusiva en su implementación parece muy conveniente continuar y profundizar esta forma de investigar en el sentido de construir y documentar, en conjunto con quienes están en el aula todos los días, los criterios pedagógicos que promuevan el diseño e implementación de prácticas inclusivas.

Respecto al foco de análisis de la investigación empírica se identifican 3 niveles relevantes: las prácticas institucionales a nivel de las escuelas, la formación, creencias y actitudes de los profesores y las prácticas pedagógicas propiamente tal. De acuerdo al objetivo de este artículo resulta relevante detenerse en los modelos pedagógicos que se presentan en las investigaciones analizadas. Los artículos toman una opción por un enfoque pedagógico fundamentado conceptualmente a priori, lo hacen prioritariamente por el constructivismo social, asociándolo preferentemente un aprendizaje interactivo y transformativo y a una enseñanza para la diversidad, la comprensión y metacognición, para lo cual la comunicación en el aula es crucial (Collins, 2006; Zozakiewicz & Rodriguez, 2007).

Muchos de los artículos resaltan la participación en clases como un elemento clave para la inclusión educativa, ya sea a través de comunidades inclusivas en la que construyan espacios para la participación democrática y en que se “de voz” a todos los estudiantes (Collins, 2006; Narayan, 2011a, 2011b), comunidades de práctica que requiere de la negociación de significados y la participación en un emprendimiento común (Miles 2007) o la aplicación de un “Marco para la participación en clases”(Florian & Black-Hawkins, 2011)

Las investigaciones que se posicionan desde la perspectiva de la efectividad o mejoramiento escolar o de las escuelas inclusivas tienden a no tomar opciones pedagógicas fundamentadas en enfoques teóricos particulares, sino que más bien identifican criterios generales que garantizan la efectividad y/o la inclusión (Batanero, 2010, 2011; Jordan et al., 2010; Moliner et al., 2011; Singal, 2008), tales como el aprendizaje y la enseñanza cooperativa, el uso de sistemas de aprendizaje alternativo o el trabajo en grupos heterogéneos (Moliner et al., 2011). Si bien estos criterios generales son consistentes con aspectos relevantes de los enfoques antes descritos, su generalidad, parece insuficiente para abordar la transformación de prácticas con la profundidad que se requiere para lograr la implementación de de estrategias pedagógicas efectivas. Asumiendo la crítica de una falta de especificidad conceptual en la Educación Inclusiva parece altamente relevante “examinar las genealogías discursivas de los diferentes modelos pedagógicos al implementarlos en los diferentes contextos sociales e institucionales” (Taylor, 2007, p112)

CONCLUSIONES

Se ha revisado el desarrollo y la construcción del campo de la educación inclusiva a partir de cuestionamiento del modelo de integración escolar basado en un modelo individualizado de las necesidades educativas de los estudiantes. A nivel de la retórica está fuertemente instalado el objetivo de la inclusión como el acceso y la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias en necesidades y condiciones de origen. Sin embargo se observa la necesidad de continuar avanzando en la implementación de prácticas institucionales y pedagógicas y en la transformación de las creencias y los discursos desde el modelo del déficit, esencialista y medicalizado a un enfoque social, de respeto y valorización de la diferencia, con encuadre institucional.

Conceptualmente, se observan algunos problemas de integración en el campo. La diversidad de corrientes que se han apropiado del concepto de educación inclusiva produce el riesgo de confusión conceptual en su uso por parte de los actores del sistema educativo, desde los diseñadores de política hasta los docentes de aula. Incluso algunos investigadores no se instalan dentro de un marco conceptual específico, o no lo hacen de modo explícito, haciendo un uso impreciso de las nociones y dejando un espacio muy abierto a la interpretación. Más allá de una intención de aunar criterios en el campo, que resultaría ingenua, es fundamental que la investigación en educación inclusiva sea teóricamente explícita y coherente.

Pese a las confusiones teóricas, metodológicamente se observa una clara tendencia a un enfoque cualitativo, con una lógica de colaboración entre investigadores y los actores involucrados en las prácticas en las escuelas, que es muy importante resaltar. Esta es una tendencia a continuar y profundizar en pos del tipo de cambio – cultural, de creencias, de modelos de práctica - que requiere la implementación efectiva de los principios de la educación inclusiva.

Con todo, los aportes desde la educación inclusiva para comprender y transformar las estrategias pedagógicas en contexto de desventaja socio-económica, son aún muy tímidos. Es posible rescatar los criterios que desde la perspectiva crítica y post estructural permiten entender cómo se reproduce y construye la desigualdad y la discriminación en el sistema escolar, sin embargo el desarrollo respecto a condiciones de pobreza y marginalidad socio-económica necesitaría ser abordado de forma mucho más precisa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Batanero, J. M. F. (2010). Effective teaching strategies and inclusive education practices: A case study in andalucia. *Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en andalucía*, 18, 1-25.
- Batanero, J. M. F. (2011). In search of differentiating features to enhance the performance and expectations of students at risk of educational exclusion. *Revista De Educacion*(355), 309-330. doi: 10.4438/1988-592x-re-2011-355-026
- Collins, J. (2006). Including the silent minority. *Perspectives in Education*, 24(1), 87-98.
- Chetcuti, D. (2009). Identifying a Gender-inclusive Pedagogy from Maltese Teachers' Personal Practical Knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), 81-99. doi: 10.1080/09500690701647996
- Echeita, G., & Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-10.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288. doi: 10.1080/02680939.2010.493230
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.005

- Keddie, A. (2011). 'Much more than a basic education': supporting self-determination and cultural integrity in a non-traditional school for Indigenous girls. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1001-1016. doi: 10.1080/13603110903490713
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudio de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236. doi: 10.1080/13603110600871413
- McGinnis, J. R., & Pearsall, M. (1998). Teaching elementary science methods to women: A male professor's experience from two perspectives. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(8), 919-949. doi: 10.1002/(sici)1098-2736(199810)35:8<919::aid-tea7>3.0.co;2-x
- Miles, S. (2007). Feeling 10 feet tall: creative inclusion in a community of practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 505-518. doi: 10.1080/01425690701369632
- Moliner, O., Sales, A., Ferrandez, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Naraian, S. (2011a). Pedagogic Voicing: The Struggle for Participation in an Inclusive Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(3), 245-262. doi: 10.1111/j.1548-1492.2011.01130.x
- Naraian, S. (2011b). Seeking transparency: the production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955-973. doi: 10.1080/13603110903477397
- Nguyen, T. X. T. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 341-355. doi: 10.1080/13603110802504564
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., & Verger, A. (2008). Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations. *Prospects*, 38(1), 65-76.
- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296. doi: 10.1080/01596300903036889
- Singal, N. (2008). Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1516-1529. doi: 10.1016/j.tate.2008.01.008
- Slee, R., & Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.
- Taylor, L. K. (2008). Of Mother Tongues and Other Tongues: The Stakes of Linguistically Inclusive Pedagogy in Minority Contexts. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(1), 89-123. doi: 10.3138/cmlr.65.1.89
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. doi: 10.1080/10474410903535364
- Zozakiewicz, C., & Rodriguez, A. J. (2007). Using sociotransformative constructivism to create multicultural and gender-inclusive classrooms - An intervention project for teacher professional development. *Educational Policy*, 21(2), 397-425. doi: 10.1177/0895904806290126