

Ambientes incluyentes

Inclusive environments

Sebastián Flórez Montaño*

Recibido: 13 de mayo de 2021 –Aceptado: 12 de agosto de 2021–Publicado: 1 de diciembre de 2021

Forma de citar este artículo en APA: Flórez Montaño, S. (2021). Ambientes incluyentes. *Ciencia y Academia*, (2), 97-104. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4264>

Resumen

Se presenta una reflexión situada acerca de las condiciones ecológicas, educativas, ambientales, legales y de gestión, con el fin de abordar los distintos desafíos que admiten los ambientes incluyentes para una formación signada por los principios de igualdad y benevolencia en el contexto escolar. En todo el análisis reflexivo se manifiesta de forma imprescindible la necesidad de construir esfuerzos colectivos que creen redes de trabajo, en virtud de diferentes razones expuestas en toda la línea retórica del texto. Se presentan los beneficios que brinda el trabajo en red en distintos niveles, partiendo de lo micro (interacciones en el aula) hasta lo macro meso (áreas de la gestión escolar).

Palabras clave

Interacciones en el aula; Educación incluyente; Ambientes incluyentes; Comunidad; Trabajo en red; Sujeto; Gestión escolar.

Abstract

A situated reflection on the ecological, educational, environmental, legal and management conditions is presented, in order to address the different challenges that inclusive environments admit for an education marked by the principles of equality and benevolence in the school context. Throughout the reflective analysis, the need to build collective efforts that create work networks, by virtue of the networks, due to different reasons exposed in the whole rhetorical line of the text. The benefits of networking are presented at different levels, starting from the micro level, from the micro level to the macro level. different levels, from the micro (classroom interactions) to the macro (areas of school management). meso (areas of school management).

Keywords

Classroom interactions; Inclusive education; Inclusive environments; Community; Networking; Subject; School management.

* Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: sebastian.florezmo@amigo.edu.co

Introducción

A lo largo de la historia, la sociedad ha planteado diferentes desafíos de los cuales se espera una respuesta para afrontarlos por parte de nuestros sistemas educativos. Nuestra actualidad no es ajena a dichos desafíos, de hecho, nuestro presente se mueve a una velocidad acelerada que nos plantea diferentes retos por los que el sistema educativo se debe reinventar constantemente para no quedarse corto ante una realidad caracterizada por el constante cambio. Uno de estos cambios se ve condicionado por el ambiente en el que nos movemos, el cual ha modificado el modo en el que nos relacionamos los unos con los otros, dando relevancia a las relaciones horizontales y relegando a las verticales. Por tanto, dichas relaciones empiezan a dar especial importancia a ecosistemas incluyentes y diversificados (Miro, 2016). La escuela no puede ser ajena a este fenómeno, por lo que, si queremos continuar fortaleciendo nuestra educación actual, es imprescindible empezar a hacer esfuerzos colectivos que creen redes de trabajo. Lo anterior, en virtud de las diferentes razones que abordaré más adelante en este texto. Para desarrollar este tópico, presentaré los beneficios que nos brinda el trabajo en red en distintos niveles, empezando desde lo micro (interacciones en el aula) hasta lo macro meso (áreas de la gestión escolar).

Marco legal

Es importante entender los requerimientos desde el marco legal para la educación inclusiva, si se quiere llegar a espacios educativos donde todos sean parte de un todo. Para esto, desde el Ministerio de Educación (MEN) se establecen algunos lineamientos para poder llegar al objetivo de inclusión. En el reporte de Altablero el MEN (2007) sugiere que para llegar al cometido de la inclusión se debe:

Disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo, y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales. (párr. 10)

Lo anterior implica una reforma estructural y esfuerzos por parte de todos los implicados en la educación, tanto MEN, como entidades territoriales, directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general. Todo lo anterior debe alinearse, además de contar con los recursos necesarios que en el contexto colombiano han destacado por su ausencia.

Además, la intención desde la Ley 1618 (2003) se intenta un cambio sustancial desde el lenguaje al pasar del concepto de integración a inclusión. Desde la integración se hacen adaptaciones para los estudiantes que lo requieran, mientras que, desde una perspectiva de inclusión, hay un currículo común que incluye a todos los estudiantes puesto que hay adaptaciones, pero estas están implícitas en un currículo común para todos.

Finalmente, se debe resaltar el enfoque de derechos humanos, el cual remarca Hernández Ríos (2015) al afirmar que desde esta perspectiva “la diversidad de los seres humanos y por consiguiente la superación de barreras de quienes tienen alguna deficiencia para participar en condiciones de igualdad” (pp. 57-58). Con esto se reafirma que ese otro no es otro diferente, sino diverso como todos los demás también. Además, se enfatiza en la valoración de la persona por su condición humana y en sí, es decir, por lo que es y no por la utilidad que pueda llegar a tener.

Ambientes incluyentes: análisis a nivel micro, meso y macro

La coexistencia con el otro es necesaria en la medida que entendemos que vivimos en un mundo que pide a gritos la cooperación con la otredad desde su singularidad y diversidad. Dicha cooperación debe partir desde los diferentes ambientes de aprendizaje en las distintas escalas (macro, micro y meso). Si bien hay una necesidad de esa cooperación, esta surge a partir del pensamiento individualista donde la preocupación máxima es la de competir.

Además, la mirada de la otredad como diferente impide la cooperación en los ambientes de aprendizaje, ya que, por un lado, ese otro es tomado como inferior, pues se ve desde la perspectiva de alguien diferente, por lo tanto yo soy normal. Por otro lado, la concepción del otro, a veces, se entiende como “aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros mismos” (Skliar, 2002, p. 96). Debido a lo anterior, debemos examinar cuál es la concepción que tenemos de la otredad al momento de ser incluyentes, puesto que se parte de la mismidad como normal y el otro diverso o diferente como anormal.

Se debe partir del anterior análisis para poder examinar las dinámicas de cooperación, colaboración e inclusión en los diferentes niveles de los ambientes de aprendizaje (macro, meso y micro).

Para empezar desde lo micro, examinaremos el ambiente escolar desde el aula, entendiendo este desde un punto de vista integral como un conjunto de factores internos (biológicos y químicos) y externos (físicos y psicosociales) (Roldan et al.,

1999). Por ende, no nos limitamos al aula como ambiente físico, sino como resultado de escenarios, actores y contenidos que deben pensarse en conjunto y no impuesto.

En esta perspectiva, pensar en el escenario, en este caso el salón de clase, como una construcción colectiva permitirá a los actores que conviven en dicho escenario a sentirse parte de este. De esta manera estaríamos democratizando el proceso de construcción de los espacios físicos, ya que el no hacer esto, en palabras de Roldan et al. (1999), "restaría a quien no cuenta con motivación intrínseca" (p. 26) para estar allí, y de paso, se le daría vida a un espacio que está pensado para vivir experiencias significativas día a día y en el que los estudiantes pasan una cantidad considerable de tiempo.

En cuanto a los contenidos, que es el motivo que reúne a los actores en el escenario, deben ser pensados desde la diversidad y recreados constantemente a partir de la construcción por parte de todos. En este caso, el trabajo en red sería aterrizado con el aprendizaje cooperativo, ya que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes son actores activos que trabajan conjuntamente para lograr objetivos en común (Rué, 1994).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo no solo tiene como beneficios un aprendizaje activo, incluyente y significativo que involucra a todos los actores, sino que es humanizador, pues estamos creando una cultura colaborativa en la que el bienestar colectivo está por encima de la individualidad. Cobra gran importancia esta actitud hacia el aprendizaje, ya que enfocarnos en contenidos academicistas pierde sentido en una era en que la información está multiplicándose a gran velocidad y queda obsoleta rápidamente.

El aprendizaje cooperativo debe complementarse con rutinas de pensamiento que ayuden al estudiante aprender a aprender. Según Ferreiro (2004), esta "exigencia está en la necesidad de adquirir habilidades de procesamiento de la información, así como incorporar actitudes y valores para aprender a aprender para toda la vida" (p. 9), más en un contexto histórico en el que el contenido teórico, meramente como información, es inútil si la persona no es capaz de conectarlo con la realidad y transformar esta misma a partir de dichos aprendizajes.

Como tercer componente del ambiente, tenemos los actores en sí mismo, desde su individualidad, estos actores, de acuerdo a Roldan et al. (1999), son ambientes de aprendizaje que se relacionan el uno con el otro. Por lo tanto, la interacción en los diferentes escenarios con los diversos actores, nos forman y aportan algo en nuestra construcción diaria del ser, principio del constructivismo en el que se concibe el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego la conciencia del sujeto y los sentimientos de los implicados.

En este caso, los actores se ven potencializados por el trabajo en red y las construcciones que se hacen a nivel grupal. Por un lado, se llega al conocimiento a través de las construcciones y experiencias de todos los actores, pues no somos vasos vacíos, todos tenemos algo que aportar al otro y viceversa. Por otro lado, se generan vínculos y empatía entre los sujetos que se relacionan entre sí, fortaleciendo las relaciones entre pares, por lo tanto, este aprendizaje cooperativo y colaborativo no solo brinda beneficios a nivel del conocimiento sino del ser en sí. Razón tiene Duarte Duarte (2003) al decir que el individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en situaciones auténticas y reales.

En cuanto a lo macro meso, en este texto entendido como la escuela y sus áreas de gestión, el trabajo en red surge como una alternativa para sobrellevar las tensiones que se viven en la micropolítica de la escuela descritas por Bardisa Ruiz (1997), en las que habla de una constante tensión entre los actores inmersos, estos son, docentes, directivos, padres de familia, estudiantes y en sí toda la comunidad educativa, por diversas razones como el poder y la autoridad.

Partiendo de esta realidad, la organización de la escuela debe movilizarse de las jerarquías a redarquías, ya que en "la REDARQUIA el orden funciona de abajo arriba: las decisiones y las soluciones emergen de forma natural como destilación espontánea de la inteligencia colectiva" (Gargicevich citado por Cabrera, 2009, párr. X). Por tanto, la visión de la organización sería democratizada y compartida. De esta manera, tener el compromiso de los implicados evitando, en lo posible, divisiones entre los actores pertenecientes a la red. En la jerarquía las decisiones serían impuestas, mientras que en las redarquías las decisiones o soluciones emergen a partir de la colaboración de todos.

Reduciendo la posibilidad de la fragmentación de la organización a partir de un modelo redarquico, se puede pensar y realizar acciones en busca de la calidad de los procesos de la escuela. Esto requiere, según Cortés (2009), un trabajo en red de los integrantes de la organización, además, enfatiza en ciertos principios que debe tener la búsqueda de la calidad en la escuela, como lo es la capacidad de cambio, la creatividad y proponerse metas constantes.

En este orden de ideas, el trabajo en red tendrá un impacto en todas las áreas de la gestión escolar, ya que parte de un principio holístico que incluye a todos los implicados en la escuela y democratiza las decisiones. Es abrir la escuela y conectarla con la realidad de lo que ocurre a partir de una visión compartida. Pero esto requiere un cambio de mentalidad, pues mudarse a un sistema redarquico implica

salir de la zona de confort, construir con el otro y tomar en cuenta el punto de vista del otro para que puedan emerger las soluciones a las diferentes problemáticas que afectan a todos los sujetos inmersos en la escuela.

A manera de conclusión, debemos analizar todos los elementos constitutivos de la escuela como parte de un todo y dejar atrás esa visión fragmentada de la realidad. Por ejemplo, en cuanto a la construcción de los ambientes de aprendizaje, se debe partir por analizar el ambiente como un conjunto de elementos que trasciende el espacio físico; y en cuanto a las áreas de la gestión escolar no debe ejercerse el poder de manera impositiva, ya que esta genera disputas entre los actores en la escuela, fragmentando más los esfuerzos que deben ser en conjunto hacia una misma dirección.

Como reflexión final nos quedan dos conceptos centrales, a saber, comunidad y red. Por ende, la invitación es que las comunidades trabajen en red, ya que los seres humanos pertenecemos a un entramado cuyas acciones afectarán no solo nuestra realidad, sino a todo lo que se desprende de dicho entramado. En este sentido, el pensamiento sistémico es una opción atractiva para abordar las diferentes problemáticas que emergen en la escuela, ya que los problemas en sí, que se afrontan en la vida, como afirma Capra (1996), son sistémicos, es decir, están interconectados y son interdependientes.

Los cambios implican un cambio de mentalidad que a menudo no es fácil, pero que son absolutamente necesarios para no estancarnos y estar en busca de la calidad de los diferentes procesos educativos. En este cambio de mentalidad quiero hacer énfasis en que debe ser por parte de todos, ya que se pone constantemente la lupa en el docente (pues es quien tiene un impacto directo en nuestros sistemas educativos), pero quiero enfatizar otros actores en igual medida, como son los directivos, administrativos, estudiantes, padres de familia y en sí toda la comunidad educativa, dado que el logro de las metas propuestas es algo que se logra a partir de un esfuerzo conjunto.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Cabrera, J. (2009, 1 de noviembre). Redarquía: el nuevo orden emergente en la Era de la Colaboración. *The Online Acceleration Company*. <https://blog.cabreramc.com/2009/11/01/redarquia-el-nuevo-orden-emergente-en-la-era-de-la-colaboracion/>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Anagrama.
- Congreso de la República. (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial n.º 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Cortés, L. (2009). La escuela como una organización sistémica. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 105-114.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Ferreiro, R. (2004). *Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. El modelo educativo para la Generación N*. <https://1library.co/document/rz3379ez-el-constructivismo-social-pdf.html>
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). Educación para todos. *Atablero*, (43). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Miro, J. (2016). Grupos Cooperativos: la voz de la diversidad. *Blog Juandon. Innovación y conocimiento*. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2016/07/01/grupos-cooperativos-la-voz-de-la-diversidad/>

- Roldán O, Alvarado S, Hincapie C., Mejías M. (1999). *Educación el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas*. Colección Mesa Redonda; Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo. En P. Dader & J. Gairín (eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos* (pp. 244-253). Praxis.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías: O...¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>