

EDUCACIÓN PARA TODOS: LAS HERRAMIENTAS/VEHÍCULOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

EDUCATION FOR ALL: THE TOLOS/VEHICLES FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

Marcelo R. Ceberio¹
Ricardo De la Cruz Gil²

Recibido: 2023-05-15 / **Revisado:** 2023-06-14 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Ceberio, M. y De-La-Cruz-Gil, R. (2023). Educación para todos: las herramientas/vehículos para la inclusión social y educativa. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 78-88. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.6>

RESUMEN

Los seres humanos poseen cualidades identitarias que los hacen diferentes. Raza, religión, signos biológicos y psicológicos, apariencia física, filosofía de vida, estilo y formas de pensamiento y de expresión de emociones, son algunas de las particularidades que a cada uno los hacen únicos. Pero si bien se conocen las diferencias, parece que lo que resulta difícil es aceptar la diversidad. Entender y colocarse en el lugar del otro de manera empática, no es una tarea sencilla. Esta aceptación social tiene uno de sus inicios en la ley de educación con la creación de las aulas inclusivas y heterogéneas, que decreta una educación para todos obligatoria, laica y gratuita, y que lleva la educación a todos los lugares de la Argentina. El ensayo presenta el concepto de “vehículos de inclusión social” entendidos los objetos y acciones que favorecen la inclusión y concibe dentro de ellos a la autoridad docente. Todas estas conceptualizaciones se basan en una epistemología sistémica aplicada a las relaciones humanas en un contexto.

Palabras clave: educación, inclusión, comunicación, autoridad, aulas, diversidad.

ABSTRACT

Humans possess identity qualities that make them different. Race, religion, biological and psychological signs, physical appearance, life philosophy, style, thought patterns, and emotional expressions are some of the peculiarities that make each individual unique. However, even though the differences are known, accepting diversity seems to be challenging. Understanding and empathizing with others is not an easy task. This social acceptance has

¹Doctor en psicología. Director doctorado en Psicología. UFLO Universidad. Director académico e investigación. Escuela Sistémica Argentina. Lincs Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales y Neurociencias. Argentina. marcelorceberio@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4671-440X>

²Doctor en Humanidades ©. Director Académico. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. ps.ricardodelacruzgil@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8235-1028>

one of its beginnings in the education law with the creation of inclusive and heterogeneous classrooms, decreeing compulsory, secular, and free education for all, bringing education to all places in Argentina. The essay presents the concept of "vehicles of social inclusion," understanding them as objects and actions that favor inclusion and conceiving the teaching authority within them. All these conceptualizations are based on a systemic epistemology applied to human relationships in a context.

Keywords: education, inclusion, communication, authority, classrooms, diversity..

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos son diferentes y no solo en su constitución biológica y psicológica, sino en las diferentes particularidades que hacen que cada persona sea "única", desde la apariencia física, filosofía de vida, hasta el estilo y las formas de pensamiento y expresión de emociones (Lopez Lopez et al, 1991). El problema parece radicarse en la aceptación de las diferencias (Hernández, 2004). Todas las personas poseen sus significados personales, creencias, valores, vivencias, absolutamente particulares que nos proporcionan una identidad social y que en los diálogos humanos se intentan colocar como conceptos de verdad (Ceberio & Watzlawick, 1998; Celis & Ceberio, 2010). Pero si la diversidad es inherente a los seres humanos, como tal debe ser entendida como parte de las características y particularidades de la identidad de cada persona (Tugendhat, 1996). La actividad áulica no queda exenta de esta premisa: todas las alumnas y alumnos son diferentes y esta heterogeneidad debe ser respetada, estimulada y conservada (Anijovich & Cancio, 2015). Según Filidoro (2018), a mediados del siglo XIX se comienza a encasillar a los alumnos bajo categorías y/o diagnósticos. Estas tipologías -que se realizan en todos los ámbitos de la vida- impiden pensar en las diferencias, en las heterogeneidades. El desafío radica en concebir estas heterogeneidades como una unidad diversa en la que cada alumno aprende según sus posibilidades y, para ello, es preciso pensar en todos y en cada uno y brindar las condiciones educativas óptimas según su necesidad (Filidoro, 2018).

La educación, para que sea inclusiva ha de ser pensada de modo dialógico y relacional. Deberá ser respaldada por una epistemología sistémica que entiende que somos componentes de un sistema y las conductas son producto de la retroalimentación del pensar, el sentir y el actuar (Watzlawick et al, 1981). Dicho de otro modo, resulta fundamental abordar la inclusión y la dificultad para concretarla, como consecuencia de una relación y no como condición del sujeto individual. Entonces cabe preguntarse ¿cómo poder incorporarse la actitud inclusiva?, más aún, una filosofía inclusiva, en la sociedad, puesto que excede el marco específico de la educación. Los objetivos deben estar centrados en proveer de herramientas -vehículos- que favorezcan la actitud no segregacionista y que permitan construir planes donde la educación esté disponible para todos.

Estas construcciones sobre la inclusión podrían direccionarse y trabajar desde la educación y a través del cuerpo docente, en pos de alcanzar la aceptación y la tolerancia de otro (Infante, 2010). Una mirada inclusiva implica que los docentes asuman la responsabilidad de educar en una unidad diversa (Calvo, 2013), eliminando prejuicios y certezas, y reflexionando en términos interaccionales. Por tales motivos, se trata de brindar herramientas esenciales para que docentes y alumnos para que puedan trabajar de manera conjunta en un aula más inclusiva (Fernández Batanero, 2012). Derribar estos obstáculos para el proceso de aprendizaje, resulta uno de los desafíos fundamentales, debido a que estos evitan la participación plena y efectiva de los alumnos, posicionándolos en un lugar de desigualdad (Cobeñas et al, 2017).

Considerando las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, es importante acercar a los docentes conocimientos técnicos para hacer efectivo tal derecho, permitiendo brindar mayores oportunidades al alumnado y potenciando su trayectoria escolar. Para lograr tal objetivo, resulta indispensable repensar estrategias de enseñanza que apelen a la flexibilidad. Y en este sentido, el docente se enfrenta a una gran responsabilidad, en el que tendrá el

desafío de atender al entorno educativo, a la organización del trabajo en el aula y las consignas de trabajo (Anijovich & Cancio, 2015).

Si bien, manejar un aula diferenciada no es una tarea fácil, a veces el temor, la incertidumbre o el desconocimiento impiden al docente enseñar considerando los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, lo importante es comenzar a orientarse hacia tal objetivo (Tomlinson, 2005). Tal lo señala Dussel (2004) apoyándose en Popkewitz (1991, p.4), “la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales”; estamos convencidos de que poner el foco en la educación, en este caso universitaria, y actuar sobre los docentes, es trabajar con parte de los protagonistas que pueden convertirse en válidos difusores de una ideología funcional y heterogénea.

Educación / inclusión

Aunque, no cabe duda que la historia de la educación en la Argentina y en el mundo, bregan por procesos de enseñanza y aprendizaje a las que todos y todas puedan acceder. Una educación absolutamente inclusiva, fue y es en la actualidad uno de los principales móviles del Estado (Juarez Nuñez, 2010). Esto implica, que la inclusión y el respeto por la diversidad, aceptando naturalmente las diferencias físicas, de clase social, de etnia, de religión, de aptitudes mentales y emocionales, de la discapacidad, deben ser premisas primordiales y considerarse parte de la currícula per se en cualquier institución educativa, cada familia, cada persona.

No obstante, estas ideas que operan como preceptos, no necesariamente se desarrollan en la práctica de manera congruente: ¿Será que la filosofía de la exclusión o la segregación priman sobre la solidaridad y generosidad en la naturaleza de los humanos? ¿Será por tal razón que hace faltan leyes que institucionalicen y rectifiquen ese déficit de las personas? En esta dirección, en la declaración mundial sobre educación (Tailandia, 1990) se afirmó que -a pesar que hace más de 40 años en la declaración universal de derechos humanos se decretó que toda persona tiene derecho a la educación- las logísticas no han logrado plasmar estas ideas del derecho a educar en acciones concretas. Las estadísticas son contundentes y muestran que más de 100 millones de niños y niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria y más de 960 millones de adultos (cuyos 2/3 son mujeres) son analfabetos; más de 100 millones de niños y adultos no completan la educación básica y más de la tercera parte de los adultos no tienen acceso a la tecnología (Ferrer, 2008).

La tendencia de la educación a la inclusión social de aquellos que no tenían posibilidades de escolarización fue signada y debatida en 1882 en el “Congreso Pedagógico internacional”, desarrollado en Buenos Aires (Cantarelli, 2011). El congreso mancomunó diferentes representantes de la incipiente nación sudamericana, principalmente de Argentina, americanos y europeos. Las delegaciones estuvieron integradas por participantes de Brasil, Paraguay, San Salvador, Bolivia, Nicaragua, Costa Rica, Italia y Estados Unidos (Rossi, 2021). El CPI podríamos afirmar que constituyó una gran vidriera al mundo, es decir, la asociación entre el congreso y la exposición del continente, aparecieron de tal manera entrelazada en distintos momentos, al punto que la prensa lo denominó “Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984). Este evento fue el prelude de la sanción de la ley 1420 promulgada el 8 de julio de 1884.

Más allá de cualquier crítica que pudiera hacerse a esta ley, no cabe duda que fue un importante paso en el establecimiento de derechos para la población residente en el territorio argentino, al establecer la escuela “obligatoria, gratuita, laica”, común a todos y gradual, dirigida tan sólo al nivel primario (Tedesco, 2007). Las discusiones sobre la ley, en su momento, pusieron en evidencia distintos puntos de vista en torno a la enseñanza y a la función de la religión – debates importantes entre la llamada generación del '80 (Cattaneo, 2012).

Fruto de este debate devino en la pérdida, para la Iglesia católica, de sus potestades en lo atinente a registro civil, educación y matrimonio. Debido a sus fuertes presiones, la ley no mencionó el carácter laico de la educación y así permitió que la educación religiosa fuera

considerada opcional (con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar). La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley (Pineau, 2021). Los padres estaban obligados a enviar a la escuela a sus hijos. Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado. En las décadas siguientes – y hasta el día de hoy – la ley se convirtió en una divisoria de aguas de los sucesivos enfrentamientos ideológicos que atraviesan las distintas posiciones en el país.

Todos estos puntos consolidaron una educación más equitativa y justa, que sea capaz de luchar contra toda forma de injusticia, discriminación, intolerancia y no reproduzca en su interior las heridas sociales. También una escuela democrática y solidaria, que ratifique la responsabilidad y la autoridad de los adultos, pero que construya la validez de esa autoridad y de sus normas en el intercambio, la participación y los consensos. Una escuela que reafirme los valores de nuestra identidad histórica: la solidaridad, el respeto por las personas y las instituciones, la paz y la justicia social.

A. Puestas en marcha de inclusión en lo escolar y lo social

Como ejemplo en relación a la educación para todos y la inclusión social, los derechos de personas con discapacidad y los obstáculos para el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje, se han seleccionado tres noticias focalizando en lo que dimos en llamar “vehículos de la inclusión educativa y social”. En la primera, conmemora el 15 de octubre el Día Mundial del “Bastón Blanco”, como símbolo de la integración y sensibilización social sobre las personas con discapacidad visual. La segunda, es una publicación del 5 de octubre en relación al plan “Conectar igualdad”, en la entrega de notebook a estudiantes del Gran Buenos Aires. La tercera nota describe la docencia virtual en la pandemia en una población con dificultades de lenguaje y audición, en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

En las tres noticias se halla lo que denominamos “vehículos” de inclusión social. Definiendo al término como el instrumento facilitador de la inclusión e integración social como de hecho son los semáforos sonoros, las rampas en las esquinas y en las entradas de edificios, uso de lenguaje de señas, subtítulos, la tecnología, sanitarios para personas con discapacidad física. Si entendemos la discapacidad como el resultado de la interacción entre las características de una persona y su entorno social, quiere decir que la discapacidad se da sólo cuando una persona que posee algunas particularidades se enfrenta con un obstáculo a la participación. Como señala C. Roma (2021) “[...] la noción de discapacidad puede entenderse como una interacción entre las limitaciones del individuo y el contexto (físico, cognitivo, afectivo, social) en el cual se desempeña”. Si tales dificultades contextuales se eliminan solo restan las particularidades de las personas, pero éstas no la incapacitan en su accionar (Cobeñas et al, 2017)

La primera noticia destaca a la Unión Mundial de Ciegos (1), quien proclamó en París en el año 1980, el uso del bastón blanco como un instrumento de inclusión y de igualdad de oportunidades por parte de personas con discapacidad visual. El bastón se creó para apoyar la movilidad de personas con discapacidad visual en lugares concurridos y con tránsito. Explica su diseño, modelos, sus diversos usos y materiales de su constitución. El uso del bastón en el área educativa tiene por finalidad, proporcionar técnicas que a las personas no videntes les permitan lograr un desplazamiento seguro e independiente en pos de asegurar su autonomía e integración al medio familiar y social.

Parece atractivo entender el bastón blanco de los no videntes como un vehículo para poder integrarse socialmente, pero el color blanco es la insignia que permite identificar a una persona no vidente y poder recurrir a la solidaridad en determinados momentos, por ejemplo, ayudar a tomar un autobús, o acompañar a cruzar una calle. El bastón blanco es el vehículo inclusivo, al igual que las notebooks o las clases virtuales que posibilitan en parte la inclusión de los estudiantes. El “vehículo educativo” es un instrumento de inclusión y amalgama social y educativa, pero debe quedar en claro que el objeto debe estar acompañado de un cambio

filosófico y de la representación cognitiva que asocie respeto, empatía, solidaridad, generosidad, e inclusión, sino nunca el cambio será posible.

En la segunda nota, en el marco del plan “Vuelve a la escuela” (2) se distribuyeron computadoras a través de programa “Conectar Igualdad” en dos establecimientos educativos. El plan tiene como fin lograr una mayor inclusión y un incremento en el vínculo de los jóvenes con la escuela y con la educación. Las computadoras son entregadas a los estudiantes no solamente para estudiar, también para jugar, escribir, expresarse, hacer música, describe la nota. De esta manera, se equiparán las diferencias entre aquellos que tienen o no posibilidades económicas para acceder a la educación.

La 3º nota seleccionada “Maestros y padres sostienen la enseñanza inclusiva virtual” (3) demarca la puesta en marcha de la docencia en aula virtual a raíz de la pandemia. El artículo describe la docencia en una Escuela municipal de audición y lenguaje en Guayaquil, Ecuador. Todo un desafío para una maestra, en este caso: “Los micrófonos están en silencio mientras ella acentúa el movimiento de sus labios y recurre, esporádicamente, al lenguaje de señas”.

El artículo explica la necesidad de trabajo en equipo con los progenitores, la agudización y creación de técnicas para desarrollar la clase de manera eficaz. La escolaridad online ha puesto severos obstáculos con los alumnos con dificultades auditivas. No solo por el déficit de conectividad, sino porque maestros y padres y madres han realizado un gran esfuerzo en aplicar “recursos, técnicas y sesiones individualizadas de refuerzo”. Con la colaboración de la familia en las clases online, se motiva a realizar lectura de labios. De esta manera, los alumnos confían en que podrán hablar, pese a su hipoacusia, tal cual lo logró su maestra. Para incentivar su permanencia en el sistema, la institución incentiva a los educadores a buscar nuevas formas para adaptar sus contenidos académicos y apostar por técnicas de pedagogía inclusiva.

En función de la enseñanza en aulas heterogéneas, se observa un entorno educativo que trabaja encontrando espacios en la virtualidad, creando nuevas herramientas para crear curiosidad a través de la pantalla. Despertar los sentidos del tacto, el gusto, el oído y el olfato. Trabajando con arcilla, pinturas y pedazos de cartulina: estos materiales son requeridos para que los alumnos de esta Escuela de Audición y Lenguaje, participen en la clase de Arte. Todos estos elementos alientan y generan atención.

La organización del trabajo en el aula virtual se desarrolla tanto grupal como de manera individual y ha acomodado rutinas de clase, favoreciendo el intercambio entre los estudiantes. Inclusive en aquellos que no tienen medios tecnológicos, realizar la clase por video-llamada, cuestión que nadie quede afuera del proceso. Por último, las consignas de trabajo ocupan un puesto preponderante en la inclusión, pero el contenido de la propuesta debe ser relevante, significativo y provocador, en pos de estimular al estudiante. Como, por ejemplo, despertar los sentidos, o leer los labios y la docente gesticula aún mas para lograr su objetivo. De la misma manera, la escuela que entregaba cartillas braille para la clase del día, en la actualidad, mediante tutoriales, google, youtube, enseña a los padres a elaborar sus propias cartillas con regleta y punzón. “No importan las barreras. La meta siempre será que el niño se apropie del aprendizaje”.

B) Estrategias políticas e instrumentos de inclusión

Cabe reflexionar si ciertas acciones por parte de los gobiernos, como en este caso los “vehículos inclusivos”, pueden ser parte de una maniobra política en pos de generar mayor adhesión y apoyo de la sociedad al partido que gobierna. Por ejemplo, en la segunda noticia que describimos, la entrega de notebook por parte del gobierno argentino como un vehículo educativo inclusivo de los niños, niñas y adolescentes, también podría interpretarse de ser parte de una estrategia política. No obstante, el slogan del gobierno de “conectar igualdad” es muy positivo en función de equilibrar las ventajas que puede tener un estudiante de clase media o media alta o alta con respecto a clases de escaso poder adquisitivo. El uso de la tecnología, por ejemplo, posibilita a las clases desposeídas lograr acceder a las redes con aparatos propios.

Tal vez no importe si el móvil es político (aunque cada acto de gobierno es un acto político), lo importante es llevar a cabo un plan que permita que se concrete una finalidad inclusiva y el fundamento de una educación para todos. De todas maneras, sea como fuere, en general todo gobierno en apoyo de su gestión, hace resaltar sus acciones consecuentes con los planes desarrollados. Estas actividades se conforman como parte del juego político.

En este sentido, no se trata únicamente de entregar el vehículo educativo inclusivo, sino que este acto debe estar inscripto en una programación inclusiva en donde el Estado prevea realizar una campaña de concienciación acerca de la inclusión, ecuanimidad, igualdad y respeto. Vale como ejemplo, la experiencia de desinstitucionalización psiquiátrica en el norte Italia, en la localidad de Trieste.

En la década del '60, el psiquiatra Franco Basaglia con la finalidad de romper con la marginación y exclusión social del paciente mental llevó adelante un plan en donde externalizó 1500 pacientes del manicomio de San Giovanni. Pero las salidas de pacientes formaban parte de un programa más complejo que intentaba cambiar el ideario social de la locura (Ceberio, 2010). Así se realizaron asambleas comunitarias donde participaban pacientes psiquiátricos (qué ya no estaban internados), familiares, vecinos, amigos y profesionales que no usaban guardapolvo con lo cual nadie sabía quién era quien, evitando la exclusión (Basaglia, 1972).

En esas reuniones se reflexionaba en la conciencia, en la pragmática psicoeducativa de entender que paciente mental no debe perder sus derechos civiles y su identidad personal al ingresar en el tratamiento psiquiátrico y que la locura no necesariamente implica peligrosidad. También se crearon subsidios de salud, cuestión de que la persona pudiera incluirse en el aparato productivo como consumidor (Rotelli, 2014). Además, se penetró en el ámbito social a través de la prensa escrita, televisiva y radial, mediante conferencias y debates, entendiendo que la diversidad es inherente a los humanos: cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender (Anijovich & Cancio, 2015).

Las acciones que rompen la exclusión implican salir de la identificación de un rol social con que la sociedad rotula. La identidad se estructura en los sistemas de manera absolutamente interaccional, es decir: "Si yo soy yo porque vos sos vos, y vos sos vos porque yo soy yo, entonces vos sos vos y yo soy yo" (Ceberio & Watzlawick, 1998). Esto es un indicador de la importancia de las funciones sociales y de los rótulos que se le adjudican a las personas. Es una hipótesis pensar que una sociedad para su conservación, siempre necesita la lógica del excluido. Este grupo "asocial" es una franja borderline que se halla fuera del sistema, más bien en el perímetro, porque no cumple con los estándares de lo que se llama normalidad. Este grupo de la periferia le permite a la mayoría trazar la diferencia: yo soy normal, vos sos un enfermo (Ceberio, 2010, Fernández, 1998).

Pero la población de excluidos varía de acuerdo a las épocas, o sea, un grupo puede formar parte de los excluidos en un período, mientras que a posteriori puede pasar a ser incluido nuevamente. Por ejemplo, es el caso de los homosexuales: excluidos social e históricamente y en la actualidad en gran parte del mundo se los observa como parte de la gran normalidad. En el caso de los pacientes mentales: la marginalidad y la exclusión social se corporeiza en la estructura del manicomio. El paciente psiquiátrico pierde todos sus derechos civiles, pierde sus lazos afectivos y encuentra en su inclusión en la reclusión el único recurso identitario (Ceberio, 2010). Por lo tanto, es un callejón sin salida. Si se lo integra no se lo incluye, puesto que en la integración se continúa perpetuando su estigma y marcando la diferencia. Y este mecanismo social funciona para el resto de personas que presentan cuadros incapacitantes.

Lamentablemente necesitamos imponer con leyes y declaraciones, lo que los sistemas tendrían que manejarse de manera natural. Debemos imponer una perspectiva inclusiva y comunitaria, mediante normas conceptos como "no diferencia", "inclusión", "reconocimiento del otro", "respeto", "derechos humanos", entre otros.

Todas estas cuestiones se articulan de forma sinérgica buscando la aceptación y comprensión de la sociedad y favoreciendo la inclusión social del paciente mental en todas las instituciones, o sea respaldados en los derechos humanos y con derecho a la educación

que es parte de estos derechos. En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, adopta el modelo de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad (Cobeñas et al, 2017). Es decir, son personas poseedoras de todos los derechos humanos y, por lo tanto, con derecho a la educación.

Este es el concepto que sería importante transpolar: para la inclusión hacemos falta todos, apelando a todos los recursos disponibles en el intento de cambiar el ideario social de la exclusión social del diferente o, más precisamente, su inclusión en la exclusión. En este sentido, el modelo italiano es aplicable, adecuando las variables del contexto argentino, al proceso de inclusión y adecuar este sistema qué fue ejercitado en el área de salud mental y fue exitoso, al área educativa.

C) La autoridad como otro vehículo inclusivo

En las relaciones humanas para que la comunicación se efectivice claramente, la interacción debe ser complementaria y como tal asimétrica. Este tipo de comunicación es eficaz en las diferentes relaciones donde alguien habla y el otro escucha alternativamente: de esta manera se muestra la complementariedad saludable y funcional en los diálogos humanos (Watzlawick et al, 1981).

Existen relaciones en donde esta asimetría está dada no solo naturalmente, sino mediante roles oficiales y funciones que se ejercen a través de ellos, como es el caso de los maestros o profesores y los alumnos. Esta es una relación característica en donde se muestra tal asimetría. Aquí entramos en el territorio de la autoridad, por lo tanto, para ser ejercida, la autoridad necesariamente exige una relación. Es decir, no es individual, sino que siempre exige al menos dos personas, es básica y esencialmente social (Kojéve, 2006). Y esa relación se desarrolla en un contexto social y cultural que determinará el comportamiento adecuado o inadecuado (Bochensky, 1978; Bateson, 1972): para que la autoridad se desenvuelva debe haber una relación entre diferentes individuos y necesariamente tiene que haber un ámbito (Bochensky, 1978, Fort & Plaza, 2013).

El problema parece gestarse no en la autoridad que representa la asimetría interaccional, sino en la forma de ejercitar la autoridad. Una autoridad funcional implica la sensación de estar protegido, auxiliado, ayudado y se constituye en una vía para la transmisión de valores, patrones de formas de proceder, inclusión, respeto, confianza, tolerancia, libertad y otros tantos conceptos que representan a la ciudadanía. Más allá de los conocimientos específicos que se transmitan en la clase, la autoridad que reúne estas características, podemos afirmar que es ejercida funcionalmente y de manera saludable. Pero si esta autoridad se traduce en autoritarismo y los límites son colocados despóticamente sin ningún tipo de explicación, esa asimetría es autoritaria y no representa valores democráticos (Guevara, et al. 2020; Fort & Plaza, 2013).

Por lo tanto, el ejercicio de la autoridad en educación es necesario porque opera como un facilitador de transmisión de conceptos que posibilitan un crecimiento enriquecedor en los alumnos. La autoridad es movimiento (Dussel & Caruso, 2006; Kojéve, 2006), pero es importante que las funciones estén claramente delimitadas y legitimadas. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho, es la imposición natural del educador en la acción pedagógica, en el acto de enseñanza–aprendizaje (Greco, 2011).

La institución escuela demarca normas y reglas, formas de funcionar en la relación social, y las autoridades en manos de los docentes son las vías de transmisión de ellas. Esta enseñanza del cumplimiento de las pautas de conducta, apuntan no solo a la escuela sino a reproducir fuera de los claustros docentes esa forma de organización social que permite guiarnos por un contexto que nos provee ciertas seguridades en el accionar y certezas en los resultados (Siede, 2007). Las normas en la escuela ayudan a prevenir conflictos relacionales entre los miembros de la institución, ya sea entre grupo de pares por ejemplo alumnos, o entre profesores o entre autoridades directivos o profesores y alumnos.

En la medida que las normas se cumplen se puede generar un ambiente más pacífico, con menos obstáculos en la transmisión de contenidos y facilitando el aprendizaje. También estas mismas normas posibilitan el trabajar en el equipo escuela-familia en pos de lograr consensos de información, formas de pensamiento y valores. De allí la importancia de que los miembros de la familia y el cuerpo de profesores o directivos de la escuela, se hallen en contacto en pos de generar un aprendizaje funcional y saludable (Cucco et al, 2019).

Una convivencia escolar equilibrada implica la funcionalidad y regulación de las relaciones entre sujetos diferentes (Siede, 2007). Por lo tanto, la convivencia debe estar articulada por normativas claras y el gran desafío consiste en crear organizaciones educativas pensadas bajo paradigmas pedagógicos integrativos, sostenidos en la diversidad y la inclusión social, creando consciencia de igualdad de derechos. Además, que contengan ideas superadoras de concepciones segregacionistas, estereotipos binarios, prejuicios sociales, patrones estéticos clasistas que condenen vestimenta, color de piel, pobreza, etc. Para la elaboración de estas normativas es necesario partir de conceptos epistemológicos sistémicos superadores del individualismo e intentar bregar por la solidaridad social, en el sentido de entender que somos un todo y las conductas propias implican a las actitudes de los demás.

El contexto para desarrollar una autoridad que favorezca a la inclusión es el “aula heterogénea”. Pensar el aula como una unidad heterogénea resulta fundamental para el abordaje de la educación desde el paradigma de la inclusión. Entenderla como un dispositivo donde se conjugan y potencian diferentes propuestas, espacios y tiempos, donde cada estudiante aprenda todo lo que le sea posible aprender y “donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar (Filidoro, 2018).

Una educación de calidad implica necesariamente posicionarnos desde la perspectiva de una “Educación para Todos”, en donde los derechos de cada estudiante sean respetados, garantizándole la posibilidad de desarrollar su potencial y atendiendo a sus necesidades particulares. Educación para todos, en términos de derecho igualitario y obligación a aprender, “educación individual”, en función de entender que debe particularizarse de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada estudiante.

Que la inclusión requiere una co-construcción y reconstrucción resulta evidente. Entonces “no soy yo” como ser individual quien labra una identidad, sino que la identidad se construye en un proceso interaccional donde la persona confirma a los otros y los otros confirman a los alternativos interlocutores (Linares 1996). La confirmación hace a la “existencia humana”, mientras que la “desconfirmación” somete a una muerte simbólica (Watzlawick et al, 1981). Esto es un indicador de la importancia de las funciones sociales y de los rótulos que se les adjudican a las personas y son esos rótulos equivocados o no, los que confirman la presencia y la identidad de los otros. Por tales razones el trabajo colaborativo de los distintos actores es tan importante, porque facilita la apertura e implantación de nuevas perspectivas ante la realidad diversa del aula, nos invita a repensar las propias prácticas docentes, como así también las estrategias y metodologías utilizadas, incluso, la modalidad de evaluación. Porque la educación es un vehículo para la inclusión y el respeto.

Paradójicamente, trabajamos y apoyamos la educación para la diversidad y en paralelo necesitamos como sociedad, imponerla con leyes lo que los sistemas tendrían que manejarse de manera espontánea. Debemos imponer una perspectiva inclusiva y comunitaria, mediante normas y conceptos como “no diferencia”, “solidaridad”, “inclusión”, “reconocimiento del otro”, “respeto”, “derechos humanos”, entre otros. Es un deber cambiar el estereotipo que afirma que solamente la educación es para unos pocos y no para la mayoría de las personas, reivindicando a la escuela pública y rompiendo con la asociación de que si es pública es una “escolaridad mediocre”. La escolaridad privada ha ganado territorio y en cierta manera, este proceso es isomórfico con los finales del 1800 donde solo accedía a la educación, una burguesía ilustrada (Losada, 2016).

Aceptar la diferencia y el respeto en el contexto educativo, en donde compartan diferentes estratos sociales, posibilidades, etnias, niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas, mentales o emocionales, muestran la inclusión que siempre es saludable y funcional en los sistemas. Es un desafío poder establecer vínculos de sociabilidad

y amistad con los “diferentes” en el intento de transformarlos en “iguales”, que implica igualdad de derechos, de posibilidades, de respeto.

Apelando a múltiples medios, se debe lograr cambiar el estereotipo que afirma que solamente la educación es para unos pocos y no para la mayoría de las personas, reivindicando a la escuela pública y rompiendo con la asociación de que si es pública es una “escolaridad mediocre”. Aceptar la diversidad de clases sociales en el contexto educativo, que las clases muestren la inclusión que se ejerciten planes de “salud educativa” que promuevan el intercambio de alumnos provenientes de diferentes estratos sociales y de niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas, mentales o emocionales.

Es un desafío poder establecer vínculos de sociabilidad y amistad con los “diferentes” en el intento de transformarlos en “iguales”, que implica igualdad de derechos, de posibilidades, de respeto. Un proceso reflexivo-pragmático que apunte al enriquecimiento de los vínculos entre alumnado y entre alumnado y docentes. La propuesta es pensar las heterogeneidades bajo la categoría de “diversa” (Filidoro, 2018).

Lograr estas premisas de inclusión y diversidad, implica llegar a distintos puntos del territorio, principalmente en aquellos lugares que sería impensado consolidar la asistencia a la escolaridad primaria o secundaria. La heterogeneidad de las personas debe ser respetada, estimulada y conservada. Desde este enfoque no solo se trata de aceptar que los alumnos son diferentes entre sí, sino también, en el de que la diversidad debe ser considerado primordial de la humanidad (Anijovich & Cancio, 2015).

CONCLUSIONES

Estas concepciones permiten quebrar la incertidumbre que genera el futuro para algunas clases sociales excluidas en el juego social. Aunque debemos partir de la base que Argentina es un sistema y como tal, tiene reglas y funciones que lo llevan a desarrollar un equilibrio dinámico (von Bertalanffy, 1968). Todos los sistemas poseen una homeodinamia que va de la estabilidad hacia la crisis y de la crisis a la estabilidad en una coreografía constante. Todos los seres humanos crecemos a través de las crisis, y éstas son un estado de desequilibrio que posibilita introducir información nueva y de esta manera modificar indefectiblemente al sistema y a sus componentes, es decir, a los seres humanos. Hay sistemas estables e inestables, y sistemas estables en su estabilidad y estables en su inestabilidad (Kerman, 2015).

Argentina es un claro ejemplo, en donde es estable la inestabilidad del sistema: quiere decir que sobre esta base encontramos incertidumbre. Las fronteras socio, políticas, económicas y hasta culturales del argentino medio, están ubicadas de semana en semana. A diferencia de otros países como los europeos donde las fronteras están a 10 o 20 años y esto posibilita otro tipo de visión, de planificación y proyección que otorga cierta perspectiva de seguridad en el accionar (Watzlawick & Ceberio, 2008).

Sobre esta base de incertidumbre, la educación debe motivar a la inclusión y a la heterogeneidad, si no se asegura un mínimo de educación a todas las clases sociales de manera ecuánime, no vamos a lograr quebrar éste modelo que continúa generando incertidumbre en la incertidumbre. Esta afirmación solo vale si pensamos en términos relacionales. No es válida en términos de relaciones causales lineales, afirma Filidoro (2018), porque desde una perspectiva sistémica lo que el otro produce no proviene de un supuesto interior, sino que emerge del encuentro entre sus condiciones particulares y las características del contexto, en este caso educativo. Filidoro (2018) afirma que no solo son responsables los alumnos y las alumnas de sus propias capacidades para aprender, sino lo que hacen los docentes por estimular tal capacidad, pero también los docentes son responsables -como adultos a cargo de la enseñanza- de la salud, de la gestión y de las políticas educativas.

En este sentido, la propuesta inclusiva implica que, para ser efectiva cada uno de los actores asuma la responsabilidad y el compromiso en el proceso enseñanza y aprendizaje, Esto quiere decir que para incluir eficazmente hace falta consciencia de que todo un sistema está involucrado en esta tarea: maestros, aprendices, la institución educativa, el ministerio de educación, el estado, pero, sobre todo, los diversos grupos sociales que son externos al

proceso de educar, pero que de manera espontánea juegan un papel colateral y motivante en pos de estos objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich R. & Cancio, C. (2015) *Directores que Hacen Escuela. Enseñanza en aulas heterogéneas*. OEI.
- Basaglia, Franco (1972) *La institución negada*. Corregidor
- Bateson, Gregory (1972) *Step to an ecology of mind*. Ballantines Books. Versión cast. *Pasos hacia una ecología de la mente* (1976) Carlos Lohlé
- Bertalanffy, Ludwig von. (1968) *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, Nueva York, 1968. Versión cast. (1988) *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bochenski, Józef Maria (1978): *Qué es la autoridad?* (Barcelona, Herder).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35
- Cantarelli, A. (2011). Primera Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882". *Páginas de Educación*, 4(1), 183-186.
- Cattaneo, D. A. (2012). Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930.
- Ceberio M. R. & Watzlawick, P (1998) *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio, M. R. (2010) *La nave de los locos*. Teseo.
- Celis, R & Ceberio, M. R. (2010) *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia*. El Manual moderno.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono, G., & Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: COPIDIS: Grupo ART 24 por la Educación Inclusiva.
- Tugendhat, E. (1996). Identidad personal, nacional y universal. *Ideas y valores*, 45(100), 4-18.
- Cucco, M., Casih, V. M., & Hernández, O. (febrero de 2019). Orientaciones metodológicas para el ejercicio de la autoridad y límites, en el ámbito escolar. Ponencia en Congreso Internacional Pedagogía 2019 "Encuentro internacional por la unidad de los educadores". Ministerio de Educación. La Habana, Cuba. / www.procc.org
- Dussel, I., & Caruso, M. (2006). La invención del Aula, una genealogía de las formas de enseñar Santillana.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34, 305-335.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández, S. (1984) *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. UNM.
- Fernández, E. (1998). Extranjeros en medio de nosotros: lógica de la exclusión y del reconocimiento. In *Logos: Anales del seminario de metafísica* (Vol. 32, pp. 99-120).
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Filidoro N. (2018) *Educación inclusiva e integración escolar*. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Abordajes para la plena inclusión, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS)

- Fort, J. T., & Plaza, Y. M. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 459-477.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. *Delfina Doval y Carina Rattero (Comps.). Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira. Buenos Aires: Noveduc.*
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191), 161-174.tz
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Kojéve, Alexandre (2006): La noción de autoridad (Buenos Aires, Nueva Visión).
- Linares, Juan (1996) Identidad y narrativa. Paidós.
- Losada, L. (2016). La elite social argentina: visión en perspectiva sobre sus orígenes y formación, 1770-1910. *Comité Científico*, 184.
- López López, E.; Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). "Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial". *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 83-92
- Pineau, Pablo (2021) *Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina.* [Http://cultura.gob.ar](http://cultura.gob.ar)
- Popkewitz, Th. S. A Political sociology of educational reform. New York: Teachers' College Press, 1991.
- Roma Cecilia (2021) *TIncluimos. Propuestas didácticas con TIC, para una educación inclusiva.* UFLO.
- Rossi, I. (2021). El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo/The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development. *Revista de Educación*, (23), 57-76.
- Rotelli, Franco (2014) *Vivir sin manicomios. La libertad es terapéutica.* Topía
- Siede, I. (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela" Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (2007). Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino. *Revista de Educación*, 344, 101-115.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Paidós.
- Watzlawick P. & Ceberio M.R. (2008) Ficciones de la realidad, realidades de la ficción. Paidos.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson D. (1981) Teoría de la comunicación humana. Herder
- (1) <https://acortar.link/4qe018>
- (2) <https://acortar.link/WPKC50>
- (3) <https://acortar.link/SGnNOT>