


Perspectivas infantiles sobre la inclusión escolar


Children's perspectives on school inclusion

 **Johanna Cabrera Vintimilla***

johanna.cabrera@unae.edu.ec

 **Josue Cale Lituma***

josue.cale@unae.edu.ec

 **Luisa Ramón Pacurucu***

luisa.ramon@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación

Recibido: 1 de marzo de 2023

Aceptado: 20 de junio de 2023

RESUMEN

La (re)estructuración del concepto *inclusión* se da, mayoritariamente, por teorías que incluyen cosmovisiones específicas, técnicas y articuladas teóricamente con un alto nivel de complejidad. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las perspectivas infantiles sobre inclusión escolar de estudiantes de nueve a doce años, que cursan Educación General Básica de la Unidad Educativa Dolores J. Torres de Cuenca. La investigación tuvo un carácter exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo. Se utilizó la técnica del grupo focal y guía de preguntas sobre inclusión. La principal conclusión radica en que los y las estudiantes refieren a que esta debe ser tomada como un elemento que atienda a la diversidad por género, raza, clase social, entre otros, y no solo se relacione con la discapacidad.

Palabras clave: inclusión, infancia, escolaridad, educación.

ABSTRACT

The (re)structuring of the concept of inclusion is given, mostly, by theories that include specific, technical and theoretically articulated worldviews with a high level of complexity. In this context, the present research had the objective of analyzing the children's perspectives on school inclusion of students from nine to twelve years of age, who attend General Basic Education at the Dolores J. Torres Educational Unit in Cuenca. The research had an exploratory-descriptive character with a qualitative approach. The focus group technique and a guide of questions on inclusion were used. The main conclusion is that students refer that inclusion should be taken as an element that addresses diversity by gender, race, social class, among others, and not only related to disability.

Keywords: inclusion, childhood, schooling, education.

INTRODUCCIÓN

La infancia es la etapa en la que los niños y niñas, gracias a su plasticidad cerebral, pueden aprender y desaprender en varios campos (Muñiz, 2021). Debido a esto, resulta necesario que dicho aprendizaje —en el ámbito educativo— sea encaminado a los procesos de inclusión desde los primeros años del desarrollo escolar. Esta perspectiva, desarrollada y fomentada en la infancia, podría reducir las barreras del aprendizaje y participación. Todo ello facultaría, eventualmente, la formación de educandos capaces de respetar la diversidad de sus compañeros a través de una cultura inclusiva dentro del aula de clase (Meo, 2022; Canevaro, 2022).

De Pieri (2015), Annovazzi *et al.* (2019) y Ferraro (2022) mencionan que es necesario que en el proceso didáctico y pedagógico se incluyan conceptos y nociones básicas sobre una cultura inclusiva; misma que considere la diversidad como una potencialidad desde el reconocimiento de capacidades y habilidades en áreas específicas. Además, que su empleo posibilite el desarrollo por medio de diálogos, juegos y otros. Los autores mencionados también aseveran que, fomentar una cultura de este tipo —desde la escuela— y con la consideración de opiniones respecto a lo que supone el término, permitirá generar un cambio educativo, social y emocional. Las estrategias para el emplazamiento de la cultura inclusiva se concentrarían en el respeto, empatía y convivencia, ya sea con sus pares, adultos o comunidad en general.

Hablar de una cultura así, basada en la educación áulica, no se limita a referir a la integración. De hecho, estos dos términos han sido confundidos, por varios años, por profesionales afines al área de conocimiento, docentes y, de forma especial, por los infantes. Tal situación se ha dado ya que se considera, erróneamente, que los mismos se encuentran en una relación de sinonimia o polisemia (Scognamiglio, 2019; Aldo, 2022). La educación inclusiva, por el contrario, es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas y resulta

todo un proceso de humanización que libera de las etiquetas colocadas por la sociedad.

El respeto, participación, empatía y convivencia que se generan día a día en las distintas aulas educativas, a través del trabajo que crea espacios y pensamientos que fomentan la igualdad y los procesos de equidad en cuanto al trato sin exclusión y discriminación, es parte de aquella cultura que se quiere inculcar en el proceso educativo (Margiotta, 2015; Tarracchini y Bocchini, 2015; Gounari, 2020).

Ahora bien, hablar de educación inclusiva —desde la visión infantil— requiere analizar los discursos y posición crítica reflexiva de los estudiantes. En correspondencia, la presente investigación tiene como objetivo analizar las perspectivas infantiles sobre inclusión escolar de estudiantes de nueve a doce años que cursan Educación General Básica, subnivel Medio, en la Unidad Educativa Dolores J. Torres de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Reestructuración del concepto educación inclusiva

Para alcanzar la calidad educativa, paradigma de las políticas estatales sobre educación, se debe considerar también lo que supone la diversidad. Es decir, la calidad educativa existe en tanto se aplique, dentro del aula de clases, una perspectiva de educación inclusiva donde prevalezcan la equidad, respeto, derechos y valores para todos sus alumnos. De esta forma, se logrará educar con calidad y, por ende, obtener una sociedad cohesionada y justa (Tarracchini y Bocchini, 2015). Cabe mencionar que, a lo largo del tiempo, esta perspectiva ha sido poco empleada en las instituciones escolares, ya que se confunden los criterios *integrar* e *incluir*. Es más, las instituciones escolares se han limitado a integrar, pero pocas han generado proceso de verdadera inclusión. Tampoco ha habido una interpelación sobre ¿qué es integrar?, ¿qué es incluir? y ¿cuáles son sus diferencias?

Ahora bien, la integración constituye la unificación, intervención técnica acorde a las necesidades individuales, de aprendizaje y

requerimientos específicos de las personas con discapacidad (Garzón y Herrera, 2020). No obstante, la integración se ha centrado, únicamente, en el individuo. Además, los docentes no han sabido plantear destrezas o habilidades para atender a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, la integración es segregadora, debido a que el estudiante está en el aula, pero no es parte del grupo porque no comparte con sus compañeros, ni realiza las mismas actividades. De este modo, la escuela no estaría respondiendo a las necesidades particulares de sus estudiantes.

La inclusión entiende a la diversidad como un valor educativo, respeta las diferentes formas de aprender y propone una enseñanza diversificada (Molina Correa *et al.*, 2016). En esta el estudiante es partícipe de la vida escolar y la sociedad misma. La institución tiene como reto adaptar la enseñanza a la capacidad, interés y motivación de sus estudiantes. Al respecto, Perabá (2019) menciona que:

Una vez el alumnado está incluido en el aula, se produce un bienestar individual y social que ayuda a mantener la normalización entre las personas, es por ello que todas las diversidades que cada persona tiene se tratan como “normal”, ya que todos cuentan con ellas. Con las ayudas y refuerzos necesarios, se podrá alcanzar una escolarización plena, en la que el alumnado pueda participar de forma activa sin tener en cuenta la exclusión. (p. 123)

Por lo antes expresado, es necesario reconocer las diferencias entre *integración* e *inclusión* ya que continuamente se confunden. Aunque, es un hecho que la diferencia es notoria porque la integración hace referencia a que el individuo se encuentra en un mismo espacio con sus pares, pero no es tomado en cuenta dentro de todos los procesos y tratos. La inclusión, en su defecto, resulta un proceso que exige mayor involucramiento por todos los actores educativos, porque brinda una educación de

calidad y calidez dado que trabaja desde el respeto a la diversidad.

Cultura inclusiva en la etapa escolar

La inclusión se plantea, como Booth *et al.* (2007) lo indican, bajo tres dimensiones: cultura, política y práctica, las cuales se interrelacionan, a su vez, en la institución educativa. En este tenor, resulta importante hablar de la reestructuración de la educación —con miras en las tres dimensiones nombradas— para potenciar su calidad y eficacia. Booth *et al.* comentan: “el proceso hacia la inclusión implica reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad” (p. 146), lo que significa que la educación en sí no trasciende, ya que necesita también de las características específicas, como fundamento del aula, para lograr un impacto social.

Por lo mencionado, la cultura inclusiva es sinónimo de la transformación del clima escolar. En efecto, desde los primeros años de escolaridad se debería construir comunitariamente —mediante entornos seguros, acogedores, colaboradores y estimulantes— la inclusión con el objetivo de propiciar “el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa a través del respeto a la diversidad, del intercambio y diálogo, la participación activa y crítica basada en igualdad, justicia y solidaridad” (Mateus *et al.*, 2017, p. 5).

Entonces, fomentar una cultura con estas características, desde la infancia, asiste para derribar prejuicios y estereotipos que niñas, niños, jóvenes y adolescentes han ido adquiriendo de forma equívoca, ya sea desde su entorno familiar, comunitario o académico. Asimismo, dentro del aula “invita a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido” (Lasso, 2015, p. 25), por lo que consentiría una sociedad más flexible a temas de diversidad. Sin embargo, no solo lo que sucede en el aula tributa a aquello. De hecho, dependerá de todos los miembros de la comunidad escolar

—estudiantes, administrativos y representantes legales— construir una cultura basada en valores.

En otro orden de cosas, uno de los pilares fundamentales para la convivencia asertiva se determina por los valores y principios éticos que los discentes van formando en su desarrollo académico y social. Por este motivo, los centros educativos deberían contemplar factores sociales, culturales y personales dentro de sus políticas educativas para lograr una verdadera aceptación de las diversidades. Este hecho no es fortuito ya que la inclusión estuvo, está y estará vinculada a la cultura y formas de crianza acorde al tiempo y lugar. Es decir: se ha integrado en el quehacer educativo (Goussot, 2015). De esta forma, se puede señalar que “los valores son un componente importante de la cultura inclusiva de un centro educativo y representan formas ideales de comportamiento.... Las normas culturales... fomentan la integración en los grupos e influye en el estatus social” (Gutiérrez *et al.*, 2018, p. 17). La igualdad, participación y colaboración, por tal, son el complemento perfecto para que un centro educativo sea inclusivo, ya que sus miembros se podrán desarrollar en los diferentes escenarios con solidaridad, respeto, igualdad y justicia, y lograrán trascender el círculo familiar, centro escolar o los múltiples contextos sociales.

De manera general, la inclusión es un proceso de aprendizaje que mejora a través de reflexiones y experiencias que facilitan la transformación de una educación con calidad, eficacia y sostenibilidad a medida que presta atención la diversidad de sus miembros. Piscitelli y Trevisi (2022) mencionan que los valores éticos cobrarán sentido en los centros educativos cuando las políticas y prácticas se

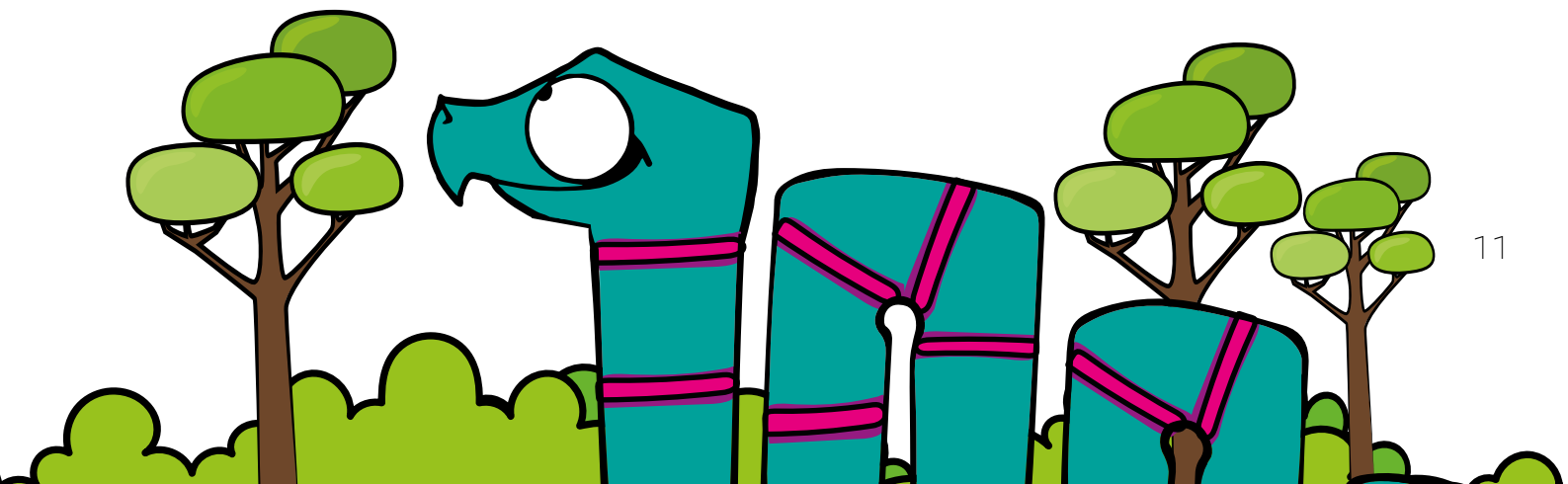
vayan ejecutando, día a día, en los ambientes reales en los que se encuentra el individuo.

Generar políticas inclusivas

Las políticas inclusivas hacen referencia a “todos los manejos (gestión, liderazgo y colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad y organización de recursos y tiempo) que realiza la institución frente al desarrollo de una educación inclusiva para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Moreno *et al.*, 2011, p. 33). Se centra en el principio de igualdad y equidad de oportunidades para niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad, ya que faculta el acceso a la escolaridad sin restricciones.

Fomentar una escuela para todos es parte de esta cultura, en la que la gestión administrativa debe plantear, como proyecto educativo institucional, una mayor dinámica y flexibilidad. Dicho de otro modo, se debe organizar y proveer recursos humanos, materiales y procesos educativos para que fomenten la inclusión, de tal suerte que niños y niñas puedan intervenir dentro del proceso educativo de forma adecuada (Moreno *et al.*, 2011).

A propósito, Booth *et al.* (2007) mencionan que las políticas proponen estrategias claras para alcanzar una transformación. Sin embargo, se considera que el apoyo debería hacerse visible en todas las actividades del aula que aumentan la capacidad del centro o unidad educativa para responder a la diversidad. Una política que contempla las características particulares fomenta de manera positiva y significativa la participación de los niños y profesionales.



Desde la perspectiva docente se tiene la responsabilidad de materializar las directrices de las políticas educativas en normativas; mientras que los representantes legales y la sociedad en general serán los encargados de la construcción de igualdad y de habilitar espacios que posibiliten el goce de la educación de calidad y de la construcción de miradas con enfoque humanístico, social y no discriminatorio. Pero cabe advertir que no hay una aplicación total de dichas normas, sino que quedan en retórica. Por ello, se deberían plantear estrategias centradas en la diversidad humana y los diferentes contextos del territorio ecuatoriano (Villacís, 2019).

Hernández (2019), por su lado, señala cuatro principios relacionados a las políticas con enfoque de inclusión. El primero es la accesibilidad. Este hace referencia a que no todo lo disponible es accesible. Al mismo tiempo, dentro del principio mencionado, presenta tres dimensiones: a) la accesibilidad económica, la cual considera la gratuidad y beneficios para el estudiante; b) el acceso físico y su infraestructura; y c) la accesibilidad curricular y pedagógica. En esta última, los estudiantes deben comprender y manejar contenidos e instrumentos de evaluación para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El segundo corresponde a la aceptabilidad que tiene relación con la conformidad. Es decir: se enfoca en la autoestima, dignidad y socialización de las personas o grupos a quienes está dirigido.

El tercero es la adaptabilidad. Este principio reflexiona sobre que no todo lo que está disponible es necesario, ya que una oferta académica debe adaptarse a las realidades, entornos, expectativas, medios tecnológicos y demás, y debe ajustarse al contexto del estudiante.

El cuarto principio, finalmente, tiene relación con la calidad. Este es el mejoramiento continuo de quienes conforman la institución educativa. Además, del perfeccionamiento de sus procesos, prácticas y planes de estudio. Todo este enriquecimiento tiene el fin de garantizar más y mejores aprendizajes en los educandos.

A propósito, Demetriou (2020) indica que mediante la cultura y políticas inclusivas se

logrará desarrollar prácticas y espacios abiertos hacia las diversidades que darán como resultado una educación para todos, de calidad, respeto a la heterogeneidad de sus miembros y enriquecedora para toda la comunidad educativa. Para finalizar, Hernández (2019) menciona que el éxito de una educación de este tipo está en atender todos los ámbitos de las personas — económicos, físicos, pedagógicos, entre otros—, con recursos humanos y materiales inclusivos.

DESARROLLO

La mirada de las infancias en cuanto a cómo perciben la inclusión en ambientes escolares ha sido poco trabajada. Las investigaciones en torno a este término y cómo se la percibe en la escolaridad han sido construidas, principalmente, desde la visión adulta. Por tal, la presente investigación es de carácter exploratoria-descriptiva, en la que se abordan las perspectivas de escolares y se destacan las aproximaciones respecto a la inclusión en el aula (Nicomedes, 2018; Valle *et al.*, 2022). El enfoque de investigación es cualitativo, debido a que la información resultante fue interpretada basada en los elementos de análisis establecidos.

Se utilizó la técnica de grupo focal. De forma paralela, se estableció el tema guía de conversación en la estrategia “¿Qué es?, ¿qué sabes? y ¿cómo haces inclusión?”; misma que fue aplicada a estudiantes de Educación General Básica (EGB), subnivel Medio, de la Unidad Educativa Dolores J. Torres de la ciudad de Cuenca, Ecuador. El rango de edad de los estudiantes fue de entre nueve a doce años. Para ello se realizó un proceso de muestreo aleatorio, el cual condujo a la participación de doce estudiantes de quinto, sexto y séptimo año. Los criterios de participación fueron tres: a) interés por participar en la temática, b) tiempo disponible para participar en la entrevista y c) consentimiento firmado por representantes. Los instrumentos fueron guiones de preguntas que responden a dos categorías de análisis:

Tabla 1. Preguntas y categorías

Categoría	Preguntas
Inclusión percibida desde la infancia y la escolaridad	<p>¿Cómo te sientes durante tus clases y receso?</p> <p>¿Qué te gusta hacer cuando tienes actividades grupales? ¿Con quién te gusta trabajar y jugar?</p> <p>¿Alguna vez te han hablado o has escuchado algo sobre la inclusión? En caso de que tener relación con el tema, ¿qué podrías contarnos al respecto?</p> <p>¿Qué es lo que sabes de la diversidad?</p>
Entornos de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión	<p>¿Qué piensas sobre el espacio escolar en el que te encuentras?</p> <p>En los años escolares anteriores, ¿aprendiste algo sobre la inclusión en la escuela?</p> <p>¿Te gustaría aprender sobre la inclusión?</p>

Fuente: elaboración propia

Los resultados y su interpretación se detallan en el siguiente apartado. Se advierte que, para proteger la identidad de los estudiantes, los nombres fueron cambiados.

Inclusión percibida desde la infancia y la escolaridad

La neurociencia indica que el cerebro del niño, en la etapa escolar, aprende más cuando el trabajo se ejecuta entre pares y luego de realizar una actividad física. Asimismo, esto se replica de manera consecuente y progresiva en los años y etapas escolares posteriores: colegio y universidad (Aldo, 2022). Lo expuesto se entiende porque la actividad cerebral se motiva —a través de la cooperación e inclusión y movimiento— para que las funciones de las redes cerebrales participen en el aprendizaje; mismas que son: 1) redes de reconocimiento, 2) redes de estrategias y 3) redes afectivas (Espada *et al.*, 2019). Ahora bien, a pesar de que este y otros autores manejan un concepto relacionado con *inclusión* (Bernal *et al.*, 2019; González, 2019; Marín, 2019), este no existe desde la especificidad pedagógica.

En el campo educativo, por su lado, este concepto se relaciona estrechamente con la dimensión emotiva del infante. De tal suerte que, en esta investigación, las y los niños consideraron, como parte de la inclusión, su sentir emocional, cómo lo comprenden y cómo se

sienten en clases. Asimismo, sublimaron a las actividades que desarrollan y su trabajo entre pares como parte del mismo:

Yo me siento bien en mi clase. Me enseñan para saber lo que tengo que hacer en mis tareas y en casa. A mí, en cambio, me gusta pintar, dibujar, me siento bien haciendo eso y cuando dibujo, con todos mis amigos, siento que trabajamos mejor, porque nos damos ideas. A mí me gusta trabajar con mis amigos: me hacen sentir feliz. Cuando veo algún niño solito le digo que venga para que no esté solito y que también juegue con nosotros. Y yo si me siento bien en mi clase; mis amigos y mi profe me enseñan para saber lo que tengo que hacer. (Juan, María, Melani, Daniel, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Como se observa en el párrafo anterior, no existen definiciones establecidas o fundamentadas sobre inclusión que hayan sido trabajadas de manera exclusiva por los entrevistados. De hecho, el concepto nace desde una perspectiva adulta, el cual se enfoca sobre problemas de convivencia y cognición dentro del aula del educando (De Pieri, 2015), por lo que se puede deducir que enseñar sobre este proceso, en los primeros años escolares, permitirá al educando formar bases sólidas en cuanto a conceptos

y prácticas inclusivas. Asimismo, facultará al docente a atender y respetar la diversidad en el aula de clases porque estructurará el itinerario de actividades en horarios preferenciales y cuando los discentes se encuentren con mayor atención y capacidad de aprendizaje (Demetriou, 2020; Ferraro, 2022). Ahora bien, los argumentos de estudiantes —que están lejos de la retórica académica— develan un sentir y revelan un entendimiento sobre lo que es la inclusión desde sus propios contextos y términos. Por ejemplo, para los entrevistados, la identificación de sus pares y la invitación para el juego supone una práctica inclusiva.

En otro orden de cosas, los entrevistados aluden a sus actividades académicas como espacios donde se faculta la inclusión:

Mis profes no me han hablado del tema. A mí nadie me ha dicho nada; ninguna profe; nada de nada. Alguna vez hablamos sobre un proyecto de valores, pero nada más.

Mi compañera no escucha. En las clases virtuales ella no escuchaba bien las clases y yo le ayudaba escribiendo todo lo que debía hacer para que pueda entender. (Israel, Dayana, Tatiana, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Con base en lo anterior, se parte de que, si algún estudiante no fuera capaz de realizar determinadas actividades, el docente está llamado a adecuar o cambiar la misma con el objetivo de proponer situaciones, trabajos o tareas que sean, sobre todo, relevantes para la población diversa. En su defecto, si no existe una modificación de las tareas asignadas —por cualquier motivo o tesitura—, el docente deberá proponer alguna que sea abordable comunitariamente. En concomitancia, Muñiz (2021) sostiene que la incorporación de la voz de la infancia, y su participación activa, es necesaria para la mejora de la educación y de la creación de proyectos e implementación de actividades que consideren



la diversidad del grupo. Es más, la participación de los infantes tributa a su definición.

En cuanto a la heterogeneidad del aula — respecto a necesidades educativas y discapacidades—, el grupo de estudiantes argumenta que:

Si tuviera un compañero de inclusión no me sentiría cómoda. Sé que también es una persona como yo, aunque le ayudaría si tuviera problemas. Yo creo que un compañero de inclusión se sintiera bien, si existieran compañeros que le quieran y ayuden. Pero si hay compañeros que no le quieran o que no se lleven bien con ellos se vuelve difícil. Es cierto lo que dicen mis amigas, pero depende de la situación y el lugar y las materias que tenga; si los aceptamos tal y como son se van a sentir normales, pero si no los aceptamos pueden caer en depresión. Depende de la situación si encajan o no. (Tomás, Marcos y Elizabeth, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Blanco (2008) y Ferraro (2022) mencionan que la inclusión requiere de la participación del estudiantado, debido a que es un elemento fundamental para el trabajo en clase y el auto-reconocimiento de los y las estudiantes ya que permite desarrollar la empatía. Por lo mismo, es necesario que exista también una participación activa del docente para que esté capacitado en diferentes actividades de la vida cotidiana y la diversidad de los estudiantes. Así, los procesos de aprendizaje se relacionan con la posibilidad de tomar decisiones significativas para la vida —tanto de docentes como discentes y de las comunidades en las que viven y los rodean—. De esta manera, se fomentará una cultura de paz, según los aprendizajes adquiridos durante la etapa escolar.

Las definiciones de inclusión son tomadas de manera directa por el profesorado, quien asume la responsabilidad de todos los alumnos sin delegar a otros profesionales o especialistas la atención a determinados tipos de necesidades; mismas que eran concebidas como terapias individuales según la necesidad

presentada (Gounari, 2020). En la actualidad, dichos conceptos pueden ser transversalizados y moldeados a la mirada estudiantil y al actuar de la comunidad educativa, a través de las diferentes responsabilidades de cada actor que está en el proceso escolar (Annovazzi *et al.*, 2019; Bernal *et al.*, 2019).

Entornos de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión

A pesar de que los conceptos han sido acuñados desde una arista adulta —profesor, especialista o científicos— los infantes han sabido caracterizar las suyas. De esta forma, las perspectivas de varios estudiantes, con relación al entorno escolar, indican que:

Yo en mi aula sí me siento bien, porque me enseñan para saber lo que tengo que hacer. Yo me siento libre y me gusta participar. Yo me siento aburrido, por eso le pido a mi señorita que me enseñe; también me siento impaciente, porque a veces quiero hacer las cosas y no puedo; por eso me siento mal: porque no puedo aprender más, pero mis amigos me ayudan. Ellos no solo me ayudan a mí. También le ayudan a mis otros amigos que no pueden y cuando la señorita no puede ayudarnos a todos porque somos muchos. Mis amigos me hacen sentir bien. (Fernando, Johanna y Mercedes, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

El docente, en su figura pedagógica, es quien debe fomentar y crear alternativas para afrontar las necesidades educativas del alumnado. Además, es quien posee la capacidad de diseñar actividades complementarias o integrar recursos extraordinarios para trabajarlos en su papel de tutores de estudiantes con algún tipo de necesidad. En otras palabras: el docente es quien realiza la adaptación curricular pertinente con el objetivo de crear un clima educativo y un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde la colaboración y la participación sean el fundamento pedagógico (Balongo y Mérida, 2016).

No obstante, las facultades del docente pueden verse obstaculizadas por diferentes coyunturas, como, por ejemplo, el número de estudiantes. En este caso, el trabajo colaborativo entre pares —consentido por el docente— posibilita el aprendizaje mutuo, con respeto y enfoque no discriminatorio.

En ocasiones, este último no es asimilado debido a que no existe una explicación en cuanto a inclusión se refiere:

Yo no sé nada, tampoco he tenido experiencias relacionadas a la inclusión. Yo no sé. A veces nos hablan de diversidad, pero me parece que está mal, porque eso no es normal. Mi profe nos ha dicho que tenemos una compañera de inclusión, entonces yo me siento mal porque ella a veces se siente triste porque no puede hacer las cosas que nosotras podemos hacer. Sí, lo que dice mi amiga es verdad: yo le diría que no se sienta mal, ya que como nosotros necesitaría un amigo. (Luis, Enrique, Isabel y Verónica, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Las enseñanzas del profesor —en estos temas—, en los diferentes años escolares, son la base para instalar los fundamentos de este conocimiento (Meo, 2022; Piscitelli y Trevisi, 2022). Varias perspectivas estudiantiles indican, por un lado, que la diversidad está mal. Por otro, la empatía generada revela el afecto humano desde edades tempranas y al momento de crear un entorno de aprendizaje. Es relevante mencionar, asimismo, que dichos entornos son espacios creados para generar experiencias que favorezcan el proceso educativo. Por ello, los estudiantes de cualquier edad pueden dar un significado a las actividades individuales que realizan, dependiendo las asignaturas trabajadas.

Se considera determinante tener en cuenta las disposiciones o intenciones de los estudiantes en función del sentido y propósito de involucrar a

los mismos en actividades en espacios escolares, junto a sus pares y a los grupos heterogéneos del aula (Salazar *et al.*, 2013). Para ello, el componente pedagógico, que corresponde a un conjunto armonioso de diferentes elementos, escenarios, contextos, objetivos, contenidos, actividades y sujetos, se convierte en un espacio educativo generador de cambio, donde el rol del docente, como tutor, resulta esencial para la observación del comportamiento.

Por otro lado, Scognamiglio (2019) y Peirats *et al.* (2020) indican que también el educando se convierte en el actor principal de su aprendizaje, pues el docente adecúa el material según la necesidad de la diversidad del aula; es decir: crea un itinerario de aprendizaje de acuerdo a la especificidad del alumnado. Esto porque, en la mayoría de ocasiones, hablar de inclusión es mencionar a la discapacidad y no a la singularidad que se encuentra en el colectivo:

A mí me gustaría aprender sobre lo que es la inclusión. No creo que solo sea para estudiantes con discapacidad porque yo a veces me quiero incluir en un grupo para jugar y no tengo discapacidad. Yo quisiera tener un taller de cómo ayudar a las personas que sufren de discapacidades. Yo, en cambio, quisiera un taller de cómo podemos hablar con ellas. A mí, en realidad, me gustaría un taller sobre lengua de señas. (Juan, María y Melani, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

A partir del fragmento anterior, se menciona a la apertura, innovación, intervenciones sistémicas y estrategia que se requieren desarrollar en las instituciones educativas, desde las etapas iniciales hasta las superiores, de manera continua para lograr inclusión dentro de los espacios de aprendizaje. En este tenor, Romero (2018) indica que fomentar y evaluar el conocimiento producido de manera de manera individual como colectiva es

necesario para garantizar la aceptación de la diversidad del alumnado.

Tarracchini y Bocchini (2015) indican, por otro lado, que el acompañamiento del tutor a modo de guía, en este proceso, es trascendental para mejorar la calidad y calidez educativa; así como para la preparación y formación continua para docentes, estudiantes y representantes, de manera que el conocimiento se democratice a todas las personas.

CONCLUSIONES

La visión y representación de lo que conlleva la inclusión, desde la visión infantil, puede generar debate entre la comunidad académica, debido a que se la puede considerar como un tabú en la infancia. La importancia de estudiar y generar conocimiento, desde la consideración de personajes subalternos, radica en devengar el rol fundamental de la infancia en la (de/re) construcción de significados en torno a temáticas de interés social, como lo es la inclusión. El espectro diversificado de conceptos, que puede generar la infancia, representa la heterogeneidad del estudiantado, así como la construcción del respeto y la empatía entre pares.

Los procesos de enseñanza de la inclusión, en todas sus aristas, aportan de manera significativa al cambio social. De esta forma, concientizan a representantes legales, docentes, administrativos y, sobre todo, a educandos. Develar el interés de aprender sobre lo que es la inclusión, por parte de niñas y niños, invita a reflexionar sobre que cada ser humano posee una diversidad que lo caracteriza, con sus potenciales y limitaciones —en uno o varios campos—; y la misma debe ser asumida con el mayor respeto y solidaridad como parte cotidiana de la vida.

Elaborar y proponer bases conceptuales que tomen la voz de niñas y niños supondría conocer la realidad que atraviesan los estudiantes en

su diario vivir. Además, se podrían elaborar estrategias que aborden la diversidad e intereses temáticos que se presentan en los salones de clases y que en varios casos son invisibilizados por el desconocimiento.

Finalmente, reconceptualizar la inclusión, desde la voz de la infancia, no debería ser un tabú. Al contrario, se debería considerar como aporte para la construcción de infancias y juventudes que vayan más allá de prácticas escolarizadas tradicionales. Esto permitiría, asimismo, que los actores de la comunidad educativa se apropien y sean agentes de cambio social y político para tributar al desarrollo de la sociedad, de forma integral, con calidad y coherencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldo, T. (2022). Polisemia e sinonimia tra lessico scolastico e linguaggio scientifico: distorsione dei significati e ostacoli al diritto di cittadinanza. *Civitas Educationis, Education, Politics and Culture*, 11(2), 192-213. https://lc.cx/sc_uA4
- Annovazzi, C.; Camussi, E.; Meneghetti, D.; Stiozzi, U. y Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, (25), 201-209. <https://lc.cx/BZJ9H3>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://lc.cx/kADU7x>
- Bernal, R.; García, I.; Guillen., L. y Luperón, J. (2019). La Inclusión Educativa en la Educación Inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 173-187. <https://lc.cx/CUhGG8>
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. https://lc.cx/f-7_m
- Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el*

aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE. <https://lc.cx/KVAAMy>

Canevaro, A. (2022). Che scuola immaginiamo? *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(22). 1-5.

De Pieri, S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*. Franco Angeli.

Demetriou, K. (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1772-1794. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641>

Espada, R.; Gallego, M. y González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Ferraro, A. (2022). *Ri-Valutare la scuola*. Armando Editore.

Garzón, J. y Herrera, M. (2020). De la integración a la inclusión educativa en el Ecuador. Rimarina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 13-19. <https://lc.cx/74Pcx4>

González, I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, 1-13. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/716>

Gounari, P. (2020). Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times/ Introduction to the Special Issue. *L2 Journal*, 12(2), 3-20. <https://lc.cx/vfamMN>

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, (9), 15-47. <https://cris.unibo.it/handle/11585/435174>

Gutiérrez, M.; Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://lc.cx/LLomk7>

Hernández, J. (2019). *Política de educación inclusiva*. Consejo Nacional de Educación. <https://n9.cl/v37ms>

Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista para el Aula*, 14(1), 24-25. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0012.pdf

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.

Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599/3797>

Mateus, L.; Vallejo, D.; Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Meo, A. (2022). *Facciamo un patto! i patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5273097>

Molina Correa, M.; Suárez López, D.; Eliécer Villarreal, J.; Ibarra Mares, A. y Calvo Muñoz, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127011>

Moreno, L.; Torres Correa, X.; Luzuriaga, E.; Luis, G.; Secaira, F.; Sandoval, V.; Clara, P.; Villacís, V. y Angulo Quiñónez, M. (2011). *Módulo 1: Educación inclusiva y especial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://lc.cx/nksA76>

Muñiz, A. (2021). Plasticidad cerebral, mecanismos celulares y moleculares. *Situa*, 24(1), 1-11. <https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/SITUA/article/view/797/1062>

Nicomedes, E. (2018). *Tipos de investigación* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Domingo de Guzmán]. Repositorio Institucionalidad Universidad Santo Domingo de Guzmán. <http://190.117.99.173/handle/USDG/34>

Peirats, J.; Llin, N.; Zurriaga, D. y Marín, D. (2020). Ambientes de aprendizaje para la inclusión de una alumna con TEA. *Quaderns digital*, (91). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7582207>

Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>

Piscitelli, D y Trevisi, T. (2022). *Le virtù in azione: Prospettive per il lavoro sociale ed educativo*. Marcanum Press.

Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-106. <https://>

www.redalyc.org/journal/2431/243158173006/243158173006.pdf

- Salazar, C.; Mancera, G. y González, M. (2013). *Ambientes de aprendizaje, inclusión e intersubjetividad* [ponencia]. En VII CIBEM Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Colombia. <https://lc.cx/igMRYI>
- Scognamiglio, C. (6 de mayo del 2019), *L'insegnamento non è una missione, ma un compito sociale*. *Micromega*. <https://archivio.micromega.net/l-insegnamento-non-e-una-missione/>
- Tarracchini, E. y Bocchini, V. (22 de julio del 2015). *I bisogni umani di crescita ed apprendimento non sono speciali/ Il dibattito sui BES 9*. La letteratura e noi. <https://n9.cl/o1n2x>
- Valle, A.; Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Villacís, F. (2019). *Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro autista: ULPTS-MANABÍ, 2017-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6910>

