

Educación inclusiva e intercultural: educación de las existencias

Inclusive and intercultural education: stock education

Educação inclusiva e intercultural: educação stock

Silvia Pérez Portilla

silvia.perezportilla@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2113-5617>

Pontificia Católica del Ecuador, Ecuador

RESUMEN:

El presente estudio de trata sobre un estudiante que asiste en un centro educativo fuera del Ecuador quien cursa la Educación Infantil y que tiene inconvenientes en sus procesos académicos. El caso responderá a elementos como: atención educativa prioritaria para los discentes recién llegados, escolarización del estudiantado extranjero en un nivel inferior al que le corresponde por edad; priorización del aprendizaje de otra lengua; relación que hay que establecer con la familia de los educandos recién llegados; cómo implicar a la familia del niño en la escuela y con su aprendizaje. El objetivo consiste en comprender esta problemática mediante el análisis interpretativo de sus principales componentes, para establecer posibles propuestas de solución, en relación con las pedagogías socio-críticas. Los enfoques teóricos pertinentes para la resolución del caso son: la inclusión y la interculturalidad crítica, ya que el sistema educativo debe constituirse en una herramienta de formación e intercambio entre las existencias, con la praxis y un horizonte liberador.

ABSTRACT:

The present study is about a student who attends an educational center outside of Ecuador who is studying Early Childhood Education and who has problems in his academic processes. The case will respond to elements such as: priority educational attention for recently arrived students, schooling of foreign students at a level lower than that corresponding to their age; prioritization of learning another language; relationship that must be established with the family of newly arrived students; how to involve the child's family in school and with its learning. The objective is to understand this problem through the interpretive analysis of its main components, to establish possible proposals for solutions, in relation to socio-critical pedagogies. The relevant theoretical approaches for resolving the case are: inclusion and critical interculturality, since the educational system must become a tool for training and exchange between existences, with praxis and a liberating horizon.

RESUMO:

O presente estudo trata de um aluno que frequenta um centro educacional fora do Equador que cursa Educação Infantil e que apresenta problemas em seu processo acadêmico. O caso responderá a elementos como: atendimento educacional prioritário aos alunos recém-chegados, escolarização dos alunos estrangeiros em nível inferior ao correspondente à sua idade; priorização do aprendizado de outro idioma; relacionamento que deve ser estabelecido com a família dos alunos recém-chegados; como envolver a família da criança na escola e na sua aprendizagem. O objetivo é compreender este problema através da análise interpretativa de seus principais componentes, para estabelecer possíveis propostas de soluções, em relação às pedagogias sócio-críticas. As abordagens teóricas relevantes para a resolução do caso são: a inclusão e a interculturalidade crítica, uma vez que o sistema educativo deve tornar-se uma ferramenta de formação e intercâmbio entre existências, com práxis e horizonte libertador.

PALABRAS CLAVE:

Necesidades educativas especiales; atención a la diversidad; comunicación intercultural; enseñanza intercultural; reconocimiento cultural.

KEYWORDS:

Special educational needs; attention to diversity; intercultural communication; intercultural teaching; cultural recognition.

PALAVRAS-CHAVE:

Necessidades educativas especiais; atenção à diversidade; comunicação intercultural; ensino intercultural; reconhecimento cultural.

Recibido: 05/09/2023 - Aceptado: 29/10/2023 - Publicado: 31/12/2023

I. Introducción

C.E.S.C. (iniciales que reemplazan al nombre del niño), asiste en un centro educativo fuera del Ecuador, es un párvulo de 4 años, de familia ecuatoriana, que está en P4 de Educación Infantil, y se considera que tiene un nivel inferior en los conocimientos académicos, por su falta de atención y articulación de lenguaje. Sin embargo, el niño conoce las palabras, reconoce y escribe su nombre, tiene capacidades motrices idóneas, comparte con otros niños de intereses similares, es muy expresivo, y le gusta moverse (Universidad de Barcelona, 2013).

El tutor del niño, con otros profesionales del área de educación especial, sugiere la derivación de C.E.S.C. a un centro que lo pueda apoyar, pero no hay el involucramiento de la familia (Universidad de Barcelona, 2013). Cabe recalcar que la escuela se encuentra en un barrio con un grupo considerable de migrantes, y se menciona que hay grupos con un nivel cultural y económico bajo. La mayoría de estudiantes son del barrio.

Por lo general, los y las estudiantes que llegan de otros países son ubicados en niveles inferiores por los resultados de las pruebas que se les aplica inicialmente. Entre las características que pregona la escuela están: promover el trabajo colaborativo con espíritu crítico; ser integradora, pluralista, democrática con apertura a las familias; formar para la integración a la sociedad; fomentar el diálogo y buscar la autonomía personal; trabajar con la educación artística, salidas educativas, fiestas tradicionales; establecer alianzas con otras instituciones (Universidad de Barcelona, 2013).

Se podría decir que el problema se debe a que C.E.S.C. es un niño con Necesidades Educativas Especiales. No obstante, autores como Skliar o Covarrubias harán una crítica a este término, cambiando el término a: Barreras para el aprendizaje, que pueden ser de ámbito político, didáctico o cultural (López citado en Covarrubias, 2019). Bajo esta premisa, no se niega el hecho de hacer un diagnóstico del niño

para un adecuado seguimiento, sino que es fundamental mirar también los factores externos que están influyendo en el progreso de C.E.S.C.

La afirmación de algunas familias y las características de la escuela como tener la apertura a la diversidad, parecieran indicar que se pretende promover la interculturalidad, por lo que se citará la diferencia entre multi, pluri e interculturalidad, con autores como Walsh (2000). Cabe recalcar que, la institución educativa prioriza el idioma de la localidad (no español), a pesar de que la mayoría de estudiantes hablan el castellano.

La principal consecuencia de este problema es que C.E.S.C. no se está formando en libertad, a partir de sus potencialidades e identidad. La familia ecuatoriana de C.E.S.C., sin lugar a dudas debe involucrarse en la educación de su hijo, pero hay que analizar con mayor amplitud qué ocurre en el contexto, por ejemplo, la migración. La mirada debe hacerse no sólo con lo que falta, sino con lo que se cuenta, con lo que hay dentro del niño, quien tiene cualidades como la interacción con otros niños o el deseo de expresarse, de pronunciarse de alguna manera.

El ámbito educativo se ve atravesado por diversos elementos como los ritmos de aprendizaje, la situación socio-económica o el hecho de ser de otro país, lo que han sido asumidos como causales para que un estudiante tenga inconvenientes en su formación académica. Sin duda, hay centros escolares como el del caso de C.E.S.C., que pretenden romper con formas tradicionales de invisibilización del “otro”, sin embargo, son procesos que requieren de la praxis, por tanto, de un mayor involucramiento de quienes conforman la comunidad educativa para romper con barreras del aprendizaje y participación. Es así que el análisis del caso de C.E.S.C. se realizará en concordancia con las pedagogías socio-críticas.

Asimismo, tratar este caso desde enfoques teóricos como la inclusión y la interculturalidad en el sistema educativo, es necesario, porque este sistema debe constituirse en una herramienta de formación, crecimiento, transformación, y no sólo de perpetuación del tipo de sociedad desigual (Walsh, 2005). Es imperante plantear y aplicar propuestas de solución que orienten a docentes, psicopedagogos, familias y estudiantes a procesos de humanización, entretejiendo una sociedad de justicia, solidaridad, dignidad en las escuelas y comunidades o barrios. Todo esto, con un horizonte liberador que valore las diferencias culturales y de aprendizaje; así se materializará la visión y misión que tenga un establecimiento escolar.

El estudio de caso responderá a tópicos como: atención educativa prioritaria para los discentes recién llegados, escolarización del estudiantado extranjero en un nivel inferior al que le corresponde por edad; priorización del aprendizaje de otra lengua; relación que hay que establecer con la familia de los educandos recién llegados; cómo implicar a la familia de C.E.S.C. en la escuela y con su aprendizaje y desarrollo; como docente qué hay que priorizar en el caso de C.E.S.C. (Universidad de Barcelona, 2013).

Como consecuencia, se tendrá como objetivo general: comprender el caso mediante el análisis interpretativo de sus principales componentes, para establecer posibles propuestas de solución, en relación con las pedagogías socio-críticas. El estudio comprende el marco teórico, la interpretación del caso, medios de solución y alternativas; en un segundo momento, de expone la propuesta de solución.

Elementos claves

¿Interculturalidad?

La migración es un tema global que se da por diferentes causas como la búsqueda de una mejor posición económica, se sabe que los lugares que más reciben a los migrantes son Estados Unidos y Europa, pero ¿cómo se vive este encuentro cultural? . De acuerdo a los resultados de unos estudios hechos a un grupo de jóvenes del lugar donde se encuentra la institución del caso de C.E.S.C. , el 37% cree que la diversidad cultural en los centros educativos ocasionaría más conflictos; y más de la mitad ha dicho que no hay problema en que en

el barrio vivan migrantes, pero que cada quien viva su cultura, es decir, se acepta la coexistencia, mas no el intercambio cultural (Vilá et al., 2016).

Hay diferencias entre multi, pluri e interculturalidad. La multiculturalidad es la coexistencia de culturas sin interacción, la pluriculturalidad hace referencia a la presencia de culturas sin una convivencia profunda y la interculturalidad consiste en el intercambio de culturas, para deconstruir realidades injustas y reconstruir o tejer una sociedad con justicia y dignidad (Walsh, 2005). Algunas familias de la institución de C.E.S.C. creen experimentar la interculturalidad, no obstante, las características del centro educativo se ajustan más a una multi y pluriculturalidad, ya que se cuenta con actividades y proyectos sin un intercambio profundo de culturas.

Presencias o existencias

La integración de un estudiante en una institución es insuficiente, es decir, no basta con tener clases de refuerzo o enviar a un estudiante a un centro de apoyo, primero hay que involucrarse en sus intereses, sueños, miedos, frustraciones, alegrías y cultura. Al respecto, Skliar (2008), menciona que la alteridad no se reduce a la adaptación de la otra persona en prácticas consolidadas, sino consiste en sentir la existencia del otro (citado en Valenzuela, 2017).

Cuando se hace la referencia a Necesidades Educativas Especiales, también hay que descifrar si se está abriendo una brecha entre lo “normal y lo anormal”. Skliar (2009) establece que no existen tales términos, sino las diferencias que son propias de la humanidad; así toda diferencia, ya sea de género, lengua, edad, etnia, religiosidad, etc. nos comprometería a un aprendizaje significativo de la realidad y a un cambio.

Hay posturas sobre el término de Necesidades Educativas Especiales, ya que no da cuenta del contexto del estudiante, por eso se defiende la idea de reemplazar el término por *Barreras para el Aprendizaje*. Desde este enfoque, las instituciones educativas tendrían que identificar cuáles son esas barreras que impiden que el discente pueda potenciar sus habilidades en el aula, la institución educativa, la familia o el barrio. Algunas barreras pueden ser políticas, culturales o didácticas (Covarrubias, 2019).

López et al. (2018) postula que dentro de las barreras políticas están las contradicciones que, por ejemplo, se dan al hablar de trabajo cooperativo entre docentes y discentes, cuando en algunos casos, los profesores o personal de apoyo expulsan a los estudiantes del aula por diversas razones. Asimismo, en las barreras culturales está el etiquetado que se hace de los estudiantes al clasificarlos en “normales” o “especiales”, planteando que el término Necesidades Educativas Especiales no ha sido de gran ayuda. Y en cuanto a las barreras didácticas, alude que las adaptaciones curriculares tampoco han contribuido para llevar a cabo un currículo flexible para todos y todas (citado en Covarrubias, 2019).

Cabe mencionar también las formas de evaluación, las cuales deben incluir los tipos: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación con el uso de diversos instrumentos para redactar e implementar informes y planes de mejora que tengan sostenibilidad en los siguientes años escolares (Fernández y Vanga, 2015). Esta forma completa de evaluar con retroalimentación, ayuda a educadores y educandos a comprometerse con sus procesos de formación.

Según la teoría de Piaget, C.E.S.C. se encontraría en la etapa preoperacional que va desde los 2 hasta los 7 años; los niños de este período tienen mayor habilidad de representar simbólicamente lo que se encuentra en el entorno por medio de gestos, números, palabras, dibujos o el juego, lo que favorece la adquisición del lenguaje (López et al., 2018). Bajo esta premisa, C.E.S.C. puede realizar muchas tareas propias de su edad, pero se enfatiza su problema en la atención y articulación de las palabras. Surge una pregunta: ¿la institución habrá detectado también cuáles son las barreras políticas, culturales y didácticas que impiden el proceso de aprendizaje de C.E.S.C.?, ¿cómo lo evalúan? ¿se tiene en cuenta sus ritmos de aprendizaje y maduración?.

El diálogo de Freire

El diálogo debe partir de la fe en la otra persona, por lo que es más que un simple intercambio de palabras o experiencias. En el diálogo subyace el amor, la humildad, la coherencia, la esperanza; a decir de Freire (1970) La confianza es un elemento fundamental para el diálogo. Cuando existe confianza, los participantes se sienten cómodos expresando sus ideas y opiniones, y se sienten seguros de que serán escuchados y respetados.

Así, el diálogo es una de las condiciones para el rompimiento de un mundo injusto y desigual. Quienes participan del diálogo deben motivarse por la fe en la otra persona, y por la esperanza de que se desvelarán las relaciones de poder que impiden la formación en libertad de los estudiantes. El diálogo crítico invita a la lucha, al tejido de una sociedad que valore las diferencias para nombrar y lograr un mundo más comprometido con la transformación.

El diálogo depende de otros aspectos también, como la curiosidad epistemológica (Freire, 1997), la cual se construye y reconstruye, pues busca exteriorizar los factores que truncan el Ser más de los sujetos históricos, que han sido minimizados a objetos por un orden superior que ha clasificado a las personas en inferiores y superiores, con niveles culturales bajos, medios o altos. El diálogo en los espacios educativos tiene que encaminarse por un horizonte liberador, desde la reconstrucción de ontologías y epistemes, en consonancia con una educación inclusiva e intercultural crítica.

II. Interpretación del caso

El caso de C.E.S.C. está atravesado por dificultades como la articulación del lenguaje, lo cual se agravaría con la priorización de otro idioma; el castellano, lengua materna de C.E.S.C., se introduce recién en primer año de primaria. Una interculturalidad crítica visibilizaría estos aspectos y C.E.S.C. tendría más libertad de formarse desde su identidad, costumbres, intereses, creatividad, alteridad. Alteridad o existencias es construir entre el niño, su familia y demás miembros de la comunidad educativa, una sociedad que se enriquezca con lo común y las diferencias.

Las áreas de apoyo como el Departamento de Consejería Estudiantil en el Ecuador (DECE), juegan un papel importante en el diagnóstico de problemas de aprendizaje, así como en el planteamiento de recomendaciones y planes que ayuden al niño para su desarrollo integral, aunque se debe reflejar un trabajo colaborativo entre todos los miembros que son parte del entorno del niño, teniendo en cuenta que el diagnóstico no equivale a una etiqueta. Asimismo, cabe hacer una revisión interna de la institución educativa sobre cómo se viven realmente los procesos educativos, para que C.E.S.C. continúe con su desarrollo holístico tomando en cuenta sus fortalezas y virtudes.

De este modo, si bien estos departamentos serían de ayuda para el niño, lo primordial sería empoderarse de un tipo de educación acorde con las pedagogías socio-críticas y establecer un diálogo con el estudiante y su familia. El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico y el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana tienen funciones importantes para ayudar a C.E.S.C., a partir de la confianza que se brinde al niño y a su familia, a través de un encuentro edificador.

III. Medios de solución

a. Educación inclusiva

Al mencionar inclusión, se debe señalar también el término exclusión, que según (Bello, 2013), históricamente tanto en la sociedad como en la educación han querido legalizar la inclusión como una forma de homogenización, pero no es legítimo, al atentar contra las diversas formas de expresión, culturales, sociales, de ser o estar. Ante la exclusión, la escuela debe luchar por una educación verdaderamente inclusiva, ya que no basta el reconocimiento legal de la inclusión escolar.

Muchas políticas sociales y educativas han resultado ser excluyentes al no tener en cuenta que hay algo que nos identifica y que nos diferencia. Desde este punto se toma en cuenta que hay derechos y términos formales para atender esta temática, aunque el verdadero llamado está a la legitimización de lo que se proclama. Al respecto Skliar (2008) La inclusión educativa es un tema complejo que a menudo se aborda desde la perspectiva legal. Sin embargo, es importante considerar que la inclusión también implica un acto de acogida y bienvenida.

¿Cómo recibe la escuela a C.E.S.C. y a los demás estudiantes extranjeros? Si no se empieza con la empatía e interés por conocer el mundo de estos niños y niñas que se están formando para romper con los ciclos de incoherencias que amedrentan a la sociedad, poco servirá lo que se hace para la nivelación académica. Hay que aunar esfuerzos para que los estudiantes sientan que su escuela es como su casa, lo que significa que forjarán su espíritu con autenticidad, en interacción con las otras existencias.

b. Educación intercultural

Walsh (2005) postula que la interculturalidad crítica en la educación promueve espacios de interacciones o intercambio de seres, saberes y prácticas, con el reconocimiento de las desigualdades económicas, políticas, sociales que impiden que la otredad sea sujeto con derechos, identidad, diferencias, con la capacidad de llevar a cabo la praxis. Se da la postulación de la dialéctica entre la identidad y la alteridad, de esta manera nos humanizamos, nos encontramos con nosotros mismos y con los demás para edificar diferentes maneras de vivir (Walsh, 2005).

La praxis, defendida por autores como Freire (1970), es importante para que las actividades y proyectos de la escuela caminen con la interculturalidad, ya que permite realizar el análisis de las prácticas educativas, a la luz de teorías que permitan determinar aciertos y falencias sobre lo que se está haciendo y así mejorar las acciones en los diversos espacios de interacción, dentro o fuera del establecimiento.

La interculturalidad permite ver que el encuentro con las personas no se da desde las etiquetas: *pobre o rico, normal o anormal, bueno o malo*, sino desde las existencias, es decir, desde lo que hay dentro como ser humano, con sus virtudes y falencias, con la vocación de humanización como lo divulgó Freire (1970). Las existencias enriquecen los procesos educativos, razón por lo cual es menester analizar cómo se aprovecha la oportunidad de compartir y crecer con las diversas situaciones que se dan, como el caso de C.E.S.C.

c. El diálogo

Viaña et.al. (2010) y Walsh (2005) plantean que el diálogo de saberes detecta los problemas estructurales, coloniales, raciales y de poder, de esta manera la educación se convierte en un acto, no sólo pedagógico, sino también ético y político. Con esta perspectiva, el centro educativo de C.E.S.C. tendría que determinar los casos que realmente ameriten ubicar a los niños y niñas en niveles inferiores, por ejemplo, quienes no hayan recibido ningún tipo de escolarización. Si no se vive la verdadera democracia se estaría privando a este grupo de estudiantes, a sus compañeros, al tutor, a las familias y demás miembros de la comunidad educativa, a mirar estas realidades como oportunidades de lograr aprendizajes significativos.

El diálogo que se realiza con la confianza previa en que la otra persona puede dar mucho más de lo que se juzga o aparenta, puede transformar las formas de interacción entre los educadores y los educandos. Un diálogo auténtico podrá llevar al tutor de C.E.S.C. a no sólo preocuparse por lo que no puede hacer, sino por lo que podrá conseguir a partir de sus habilidades y potencialidades. También se podrá lograr un acercamiento con la familia del niño, para consensuar las mejores soluciones concernientes a su formación.

d. Educación comunitaria

La educación comunitaria sigue un horizonte emancipador, a través de la unión para enfrentar los conflictos que se puede dar en la comunidad; con este horizonte se identifican todas las relaciones de poder que

causen desigualdades. Se problematiza la realidad con el empoderamiento de valores como la solidaridad y el trabajo comunitario; a su vez, la problematización se encamina a la expresión del descontento ante las injusticias, partiendo de las subjetividades para llegar a la intersubjetividad con los acuerdos y actuación, de esta manera se fomenta una democracia participativa transformando el ámbito ético y político de la comunidad (Pérez y Sánchez, 2005).

El sistema educativo mejoraría de gran manera si tuviese presente los postulados de la educación comunitaria, pues ayuda a establecer lazos con las comunidades o barrios donde se encuentran los establecimientos escolares. De este modo, se comprendería qué ocurre en los contextos de los estudiantes como C.E.S.C., para planificar propuestas viables y sostenibles que garanticen la participación de todos y todas, con miras a contribuir en la mejora de la realidad de estas comunidades.

Alternativas

A partir de lo expuesto, las alternativas viables para el caso de C.E.S.C. son la educación inclusiva e intercultural, para que el niño se sienta realmente parte de su escuela, para que su familia se involucre en los procesos educativos de la institución y para un mejor acercamiento al contexto del estudiantado. Una educación inclusiva e intercultural devolverá la dignidad a educadores, educandos, familias, pues la mirada se enfocará en su existencia y ya no en una presencia más que tenga que cumplir con requisitos escolares, sin una reflexión crítica previa.

C.E.S.C. es un estudiante que tiene mucho por ofrecer, por lo que no es ideal verlo como un niño con “Necesidades Educativas Especiales”, con un supuesto nivel sociocultural bajo o medio, o que el diagnóstico de C.E.S.C. sea el origen para una etiqueta o situación de discriminación u opresión; todo lo contrario, hay que interactuar con la familia de C.E.S.C. y el niño, teniendo presente lo que pregona Freire: fe en la otra persona, humildad, esperanza y afecto.

La educación inclusiva legitima las diferentes leyes, políticas o proyectos que se establecen para dar respuesta al derecho inalienable de los seres humanos: la educación. Se pueden escribir muchos contenidos sobre la inclusión y exclusión, pero será letra muerta, sin el empoderamiento de lo que es una educación para todos y todas, una educación de existencias no de presencias.

Y la educación intercultural crítica abrirá los ojos a realidades como de los migrantes, de cómo se recibe una nueva cultura en un lugar, con el análisis de cuáles son las órdenes superiores que motivan a los seres humanos a dejar su país, y a clasificarlos en nivel alto, medio o bajo. El horizonte liberador obliga a los educadores a preguntarse a qué se responde con lo que se hace dentro y fuera de las aulas, desde ahí se siembra un interés por el intercambio de experiencias, conocimientos, opiniones, esencias, para lograr lo que defiende Walsh (2005), una dialéctica entre la identidad y alteridad.

Síntesis reflexiva de propuestas de solución

Desde la educación inclusiva e intercultural crítica se mirará a C.E.S.C. como un niño que se va formando con su identidad, ritmos de aprendizaje, fortalezas y debilidades, hacia el encuentro con la otredad, para una construcción social de un mejor porvenir. Las propuestas de solución rompen con prejuicios o estereotipos de ver estos casos como impedimentos o barreras, para re conceptualizar la alteridad y mirar las existencias de C.E.S.C., su familia y demás miembros de la comunidad educativa. Con el diálogo, la reconceptualización de términos como “Necesidades Educativas Especiales” y la praxis, se ayudará a los docentes y estudiantes a empoderarse de sus procesos de humanización, teniendo presente el horizonte emancipador o liberador, pregonado acertadamente por la educación comunitaria.

Así, se propone la educación inclusiva e intercultural crítica como alternativa de solución, en relación con las pedagogías socio-críticas, puesto que responde al contexto de C.E.S.C. con los dos ejes principales:

migración y problemas de formación académica por la mencionada falta de atención y articulación del lenguaje. Viaña et al. (2010), citan que la interculturalidad crítica es un instrumento pedagógico que desentraña las injusticias para refundarlas, a partir de luchas desde la ética, política y epistemologías.

En el caso que se analiza, algunas familias creen que están viviendo una educación intercultural, pero los indicios señalados muestran que es un proceso que requiere de mayor conocimiento e involucramiento. En la descripción del barrio de la institución se considera que hay un grupo de personas con un nivel cultural *bajo*: ¿qué características debe tener una cultura para que sea etiquetada como alta, media o baja?, ¿quiénes clasifican las culturas y por qué? Una educación inclusiva e intercultural, atravesada por las pedagogías socio-críticas, puede brindar una respuesta clara a estas preguntas, con diagnósticos que involucren a todos y todas.

Hay criterios pedagógicos que favorecen la interculturalidad en el sistema educativo, entre estos criterios se tiene: los conocimientos y prácticas de la otredad, es decir, “exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar” (Walsh, 2000, p. 35). Otro criterio es la comunicación, interrelación y cooperación, que consiste en reconocer la importancia del diálogo y la cooperación con respeto, responsabilidad y solidaridad.

Las características y actividades que se ejecutan en la escuela de C.E.S.C., se deberían regir por la conceptualización y los criterios pedagógicos de la inclusión e interculturalidad. De este modo, el teatro, las danzas, las fiestas culturales, la música, las tecnologías tendrán sentido con la colaboración, la democracia, el diálogo y la transformación, dentro y fuera de las aulas. La institución cuenta con herramientas y fortalezas que ayudarán a C.E.S.C. en su proceso de desarrollo, con la acción-reflexión-acción, así se establecerán vínculos con los nuevos estudiantes y sus familias.

En consecuencia, el caso de C.E.S.C. y del estudiantado que ingresa al centro escolar puede tomar un giro con una educación inclusiva e intercultural, no sólo de integración. El plan de estudios tendría que construirse desde la negociación entre todos los miembros de la comunidad educativa, valorando las culturas, intereses y ritmos de aprendizaje. Los tutores, maestros de educación especial, psicopedagogos deben trabajar colaborativamente con los discentes y familias, a través del diálogo de subjetividades, con otra mirada a sus existencias para resignificar la realidad.

Entonces, el centro educativo de C.E.S.C. tendría que priorizar la identidad de los discentes como es su idioma castellano, para crear esa confianza en los procesos educativos, hacia el encuentro con otros idiomas, como una forma de enriquecimiento mutuo, con la pertenencia y la diversidad. De esta manera, se superarían contradicciones como mencionar que la institución está abierta a las familias, al entorno y a los cambios, cuando la mayoría de los estudiantes hablan el castellano.

Los tutores, educadores o psicopedagogos están llamados a establecer nuevas formas de vivir, desde lo que pregona la Pedagogía de la Esperanza: “familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo” (Freire, 1992, p. 133). Con esta familiarización será viable el diálogo y la democracia, y habrá coherencia entre lo que se pronuncia o promulga y lo que se hace.

En el caso de C.E.S.C., como docente daría prioridad a conocer su mundo y cómo lo lee, con su idioma, sus intereses, sus miedos, su historia y sus raíces. Su realidad debería ser la generadora de propuestas encaminadas a que el niño y la familia sientan que su palabra es importante, y que desde su identidad, así como desde la identidad de docente y demás miembros involucrados, lograr un encuentro de culturas que reconstruyan el entorno con la praxis. Estas formas de relación son idóneas para aplicarlas con todos los niños y niñas y familias que se incorporan al centro educativo.

IV. Conclusiones y reflexiones prácticas

Entre las premisas de Freire, se encuentra la coherencia entre lo que se hace y lo que se dice; la escuela de C.E.S.C. tiene fortalezas y pregona características considerables, pero hace falta dejarse conmover y mover por la realidad de todos los estudiantes, como el caso de los extranjeros o quienes tienen problemas de aprendizaje. El diálogo, el trabajo colaborativo, la democracia se efectiviza con la praxis, es decir, con una continua acción y reflexión de las prácticas pedagógicas y de lo que ocurre en las comunidades o barrios, con estrategias metodológicas y formas de evaluación apropiadas.

El niño C.E.S.C. es un estudiante con más virtudes y capacidades que limitaciones, por eso, no se trata sólo de hablar de integración, sino de inclusión o de la pedagogía de las existencias. C.E.S.C. no es sólo una presencia, es un niño que puede formarse como un sujeto histórico que construye y deconstruye su realidad con sus potencialidades, en interacción con sus compañeros, compañeras, tutores, psicopedagogos, familia y demás miembros de la comunidad educativa.

Los centros educativos juegan un rol de suma importancia para crear vínculos con la comunidad y dar a conocer que la inclusión e interculturalidad crítica es una herramienta pedagógica que reconstruye los procesos ontológicos, epistemológicos y éticos, en pos de una sociedad más justa y digna.

La mirada de este caso con las pedagogías socio-críticas, per se, interpela la realidad educativa ecuatoriana, donde estudiantes todavía son etiquetados por las llamadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o por su lugar de origen. Las planificaciones microcurriculares no deberían tener sólo un apartado para las adaptaciones con NEE, sino sus componentes deberían reflejar que el personal docente se está comprometiendo con la lectura del entorno de la institución, y que promoverá un acercamiento a la realidad tangible e intangible, desde la curiosidad epistemológica de educadores-educandos y educandos-educadores, como lo establece Freire (1970), en su *Pedagogía del Oprimido*.

El recibimiento de un estudiante a cualquier centro educativo tendría que partir por el interés de conocer cómo está siendo, cómo se va humanizando con su bagaje de experiencias y aprendizajes, para entrar en un diálogo auténtico de escucha activa y preguntas motivadoras, que promueva la reflexión crítica, el compromiso, la acción, con la finalidad de rehacerse continuamente con las demás existencias que están a su alrededor. La comunidad educativa tendría que cuestionarse: ¿estamos “siendo más” o “siendo menos” con lo que hacemos, decimos, pensamos, con nuestras formas de interactuar, enseñar o evaluar?

Los profesionales de la educación, desde las pedagogías socio-críticas, están llamados a dejarse interpelar por lo que ocurre en la comunidad, a ser investigadores, innovadores, que establezcan vínculos con humildad, afecto, esperanza, fe en las habilidades de los educandos y en sus propias habilidades. Las leyes, normas, o los postulados de un establecimiento escolar serán reales, si a priori, se da un empoderamiento de lo que significa educar desde las subjetividades e intersubjetividades, con una educación inclusiva e intercultural crítica.

Referencias

- Bello, J. (2013). *Educación Intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? Ra Ximhai*, 9(1), 61-73. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46126366009.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1 (9), 6-15. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/52/0>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, Z. y López, T. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538370>
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de Esperanza de Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317 – 329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y sociedad*, 8, 1-17. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/6024>
- Universidad de Barcelona (2013). *Casos en red*. <http://www.ub.edu/casosenxarxa/category/nivel-educativo/infantil/?page1788=2#Ywao31zMLMw>
- Valenzuela, B. (2017): Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/3.pdf>
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educaciac2a6n-intercultural1.pdf>
- Vilá Baños, R., Palou Julián, B. y González Mediel, O. (2016). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (28), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100012.pdf>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad y Educación*. Ministerio de Educación de Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú-UNICEF. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/unidad2/lecturas/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Conflicto de intereses / Competing interests:

La autora no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

SPP: Conceptualización, investigación, escritura-preparación del borrador original, redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Esta investigación se realizó con el financiamiento de la autora.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legal:

La autora declara no haber violado u omitido normas éticas o legales al realizar la investigación.