

IDENTIDAD, CULTURA E INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN BRASIL

Anna Rosa Fontella Santiago

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
UNIJUI

E- mail: anna@unijui.edu.br

Fecha de recepción: 12/05/2009

Fecha de aceptación: 12/09/ 2009

RESUMEN: Este texto plantea una reflexión acerca de las condiciones de posibilidad de un currículo inclusivo en el contexto en el que se desarrollan políticas públicas de educación básica en Brasil, a partir de la última década del siglo XX. Lleva en cuenta el concepto de inclusión internacionalmente definido y las concepciones de currículo orientadas por las teorías de la cultura, en las cuestiones de identidad y diferencia, en la interfaz con algunos principios básicos de la política neoliberal que viene marcando la globalización económica y el discurso educacional de los países en desarrollo. Concluye infiriendo algunas posibilidades de reestructuración curricular bajo la perspectiva conceptual que se propone la educación inclusiva.

Palabras claves: Inclusión, igualdad, diferencia, competencia, calidad.

IDENTITY, CULTURE AND INCLUSION IN CURRICULUM POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT: This text present a reflection about the conditions of possibility of an inclusive curriculum in the context in which there develop public policies of basic education in Brazil, from last decade of the 20th century. It takes in account the internationally definite concept of incorporation and the conceptions of curriculum orientated by the theories of the culture, in the questions of identity and difference, in the interface with some basic beginning of the “neoliberal” politics that comes marking the economic globalization and the educational speech of the developing countries. It ends up by inferring some possibilities of restructuration curricular under the conceptual perspective that one proposes the inclusive education.

Keywords: Incorporation, equality, difference, competition, quality.

Tras una década de la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96)* y de la instauración de una política de educación inclusiva en Brasil se hace pertinente reflexionar acerca de los efectos de dichas políticas en el desarrollo curricular a partir de la perspectiva conceptual en que éstas han sido formuladas y divulgadas. Es decir, en la dimensión del derecho a la ciudadanía y a la participación social que pretendió ampliar

el entendimiento de “educación especial” y las políticas educacionales adoptadas en el país, desde la década de 1990.

Instituciones internacionales como ONU (Organización de las Naciones Unidas), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Banco Mundial, han sido protagonistas del cambio conceptual que caracterizó esa política, cuyo principio fundamental es la inclusión escolar como un derecho de todos los ciudadanos. Bajo esa perspectiva, la educación especial pasó a ser concebida, no más como simple atención compensatoria a los portadores de deficiencia, o, aún, como asistencialismo y segregación de los excepcionales e inadaptados, sino como una obligación del Estado y, como consecuencia, de la escuela pública, de ofrecer un trabajo diferenciado para atender a todos los que, por motivos diversos, necesiten programas o interacciones pedagógicas especiales para el pleno desarrollo de sus posibilidades educativas.

El concepto de inclusión rompe, así las fronteras de la segregación de los “especiales” y los límites de los currículos cerrados para abrirse al amplio respeto a las diferencias: sociales, individuales, culturales, étnicas, religiosas etc.. De esa comprensión, asociado a las teorías actuales acerca del currículo, resulta la expectativa de que toda la educación debe ser siempre *especial* y propiciar interacciones que favorezcan el desarrollo individual y la integración social, obedeciendo dos principios básicos de la ciudadanía: la igualdad de derechos y el respeto a la diferencia.

Desde estos principios, las políticas de orientación curricular han llevado las instituciones educativas brasileñas, en especial a las escuelas de educación básica y los cursos de formación de profesores, a que reorganizaran sus currículos y que desarrollaran acciones con la finalidad de acoger a las diferencias y garantizar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el fantasma de la exclusión no parece haber abandonado la escuela. La creciente población de niños y niñas de la calle y los datos del analfabetismo funcional en Brasil¹, nos llevan a reflexionar sobre la paradoja de la inclusión/exclusión a partir de una mirada al currículo escolar y a las condiciones de posibilidad de una práctica de igualdad/diferencia,

¹ El V Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado por INEP en 8 de septiembre de 2005, presenta una investigación realizada por IBOPE, entre los meses de junio y julio del mismo año, y muestra que “solo el 26% de la población brasileña de 15 a 64 años tiene dominio pleno de las habilidades de lectura y escritura exigidas por la vida cotidiana, en el universo del trabajo y de la participación social y política” (INAF, set. de 2005).

llevando en cuenta las desigualdades históricas de la sociedad brasileña y las relaciones que definen la implementación de las políticas públicas de educación en países que, como Brasil, se insieren periféricamente en la economía globalizada. Para ello, se ponen en cuestión algunos principios básicos que marcan el desarrollo neoliberal en el período referido y sus reflejos en las políticas de orientación curricular.

1. CALIDAD Y COMPETENCIA: EL DESAFÍO NEOLIBERAL EN LA PRAGMÁTICA DE LA INCLUSIÓN

Indudablemente, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, por convocatoria de UNESCO, fue un importante hecho de los compromisos con educación asumidos por los países que se integraban al proyecto de globalización neoliberal. Ha sido también, a partir de los acuerdos firmados en esta conferencia, que el concepto pragmático de calidad de la enseñanza, inspirado en las orientaciones del Banco Mundial, pasa a hacer parte de las propuestas oficiales de reorganización curricular, articulando el sentido ético y humanístico de la “educación para todos” a la racionalidad instrumental que, hace mucho, viene rondando las reformas educacionales brasileñas. Todo ello con el intento de agregar la población como fuerza productiva y suplantando, definitivamente, la tradición humanista y propedéutica de la enseñanza.

La dependencia de recursos externos para la financiación de la educación impuso las reformas que marcaron la educación básica brasileña a partir del plan decenal de educación (*Plano Decenal de Educação*), de 1994, cuando se han firmado los acuerdos internacionales, cuyas metas, bajo los términos de la Declaración de Jomtien, han sido las siguientes: a) universalizar el *acceso* – garantizando su expansión más allá del rango de obligatoriedad y a los grupos tradicionalmente excluidos como los pobres, las minorías étnicas y las mujeres; b) promover la equidad, considerada como una consecuencia de la mejora de la calidad de la enseñanza; c) priorizar la calidad, ésta comprendida como la garantía del aprendizaje efectivo; d) ampliar los medios y rayo de acción de la educación básica, incluyendo el ámbito familiar, los diversos sistemas y todos los instrumentos y canales disponibles; e) fortalecer alianzas, las cuales envuelvan todos los ámbitos de la sociedad, así como organizaciones que puedan “contribuir significativamente para la proyección, implementación, administración y

evaluación de los programas de educación básica” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje – Art. 2º al 7º).

Como consecuencia, las reformas educacionales y las políticas públicas de educación, que en Brasil han estado, tradicionalmente, centradas en la expansión de la escolaridad, pasan a preocuparse, desde entonces, por orientaciones curriculares direccionadas, especialmente, a la educación básica y a la formación de profesores. Con el objeto de dar cuenta de los aspectos históricos de la exclusión escolar y del inadecuado tratamiento pedagógico de la educación brasileña, la legislación y las políticas contemplan el fortalecimiento de la educación básica y la preocupación por la universalización de ese nivel de enseñanza, incorporando la comprensión de que el acceso y la calidad de la enseñanza son condiciones esenciales para la superación de las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, esa comprensión establece una estrecha relación entre calidad y aprendizaje útil. La declaración propone:

Para que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende, en definitiva, de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Art. 4º).

De esa forma, las políticas educacionales brasileñas en las últimas décadas, a pesar de tensionadas por embates teóricos que ponían la cuestión de la calidad en educación en dos ámbitos opuestos – una visión economicista y pragmática ligada al proyecto neoliberal de calidad total y otra humanista y sociológica que se propone a contemplar la subjetividad y la cultura – asumen un posicionamiento conceptual en la orientación curricular, que busca imprimir un carácter teórico de consenso en propuestas como la de los PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), por ejemplo que buscó ser una amplia política, incidiendo sobre la reorientación de los currículos, la formación de los profesores y la elaboración de materiales didácticos, preservándose, sin embargo, como una orientación flexible, de carácter no obligatorio. Por otro lado, el control de la calidad de la enseñanza sería ejercida por una

evaluación nacional, garantizando, subliminalmente, la perspectiva teórico pedagógica anunciada por los PCNs.

Hay que considerarse, también, que tales políticas emergen en un periodo en el que, paralelamente a los procesos de globalización económica y expansión de nuevas tecnologías, Brasil vive la euforia de la redemocratización y la perspectiva de construcción de un proyecto de desarrollo económico y social capaz de ponerlo en condiciones de competitividad en el mercado mundial.

Bajo esa perspectiva, la educación asume una responsabilidad ampliada en la promoción de la inclusión social. Por un lado el compromiso histórico con los excluidos y por otro, el deber de garantizar no solo el acceso de todos a la escuela, sino el dominio de conocimientos adecuados para sostener la expansión de la producción y las fuerzas de mercado, en un contexto de creciente ampliación de las tecnologías asociadas a todos los ámbitos de la vida social. Es por esa vía que el concepto de calidad en educación asume, también, un carácter de competitividad engendrado por dentro del discurso democrático, traducido en el concepto de *competencia* el cual sustituye el enfoque, anteriormente, dado a la formación técnica. Esto porque los conocimientos considerados básicos para la integración en el mundo laboral y para el ejercicio de la ciudadanía permanecen como principal factor de movilidad social en un estructura productiva, ahora denominada por tecnologías cada vez más complejas que amplían, al mismo tiempo, el desempleo, la exclusión y el estímulo al consumo, provocando tensión y conflicto social. Así, las políticas públicas plantean el reto de

Proponer una política educativa adecuada a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad brasileña que garantice los aprendizajes esenciales para la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos, capaces de actuar con *competencia*, dignidad y responsabilidad en la sociedad en que viven (PCN, Tomo I, p.33)

El discurso de competencia pasa a vehicular en las orientaciones curriculares para la educación básica y en las directrices de los cursos de formación de profesores² una perspectiva conceptual que vincula las cuestiones sociales y el ejercicio profesional en la estrecha relación entre teoría y práctica. En los términos de las directrices de MEC la concepción de competencia es nuclear en los cursos de formación de profesores

² La perspectiva de formación de competencias es central tanto en el texto de la “*Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*”, divulgado por MEC en mayo de 2000, como en la Res. CNE/CP Nº. 1/2002 que instituye directrices curriculares nacionales para los cursos de formación de profesorado para la Educación Básica, en nivel superior, cursos de licenciatura.

Las competencias tratan siempre acerca de alguna forma de actuación, solo existen “en situación” y por lo tanto, no pueden ser aprendidas simplemente a través de la comunicación de las ideas. Para constituir las acciones mentales no son suficientes – aunque sean esenciales. No basta a un profesional tener el conocimiento acerca de su trabajo; es fundamental que sepa hacerlo. (MEC, 2000, p.33).

Esta visión pragmática, aunque legítima y, quizá, adecuada a las necesidades del nuevo contexto social, político y económico brasileño, se incorpora a la racionalidad instrumental y tecnicista que orientó las reformas de la década de 1970. Además, en el ámbito de la exclusión social y del desempleo creciente, hace del respeto a las diferencias un instrumento que paradójicamente, teje en el interior del discurso democrático de la inclusión escolar los caminos de la exclusión social. La reivindicación de una competencia según la cual un profesional debe poseer, además de una sólida formación general, los conocimientos específicos de su área y comprensión de las cuestiones que su trabajo alcanza, su identificación y resolución, autonomía para tomar decisiones, responsabilidad por las acciones realizadas (ibidem) mantiene un considerable número de personas escolarizadas y, mismo licenciadas, fuera del mercado laboral.

El reto de la calidad traducida en un amplio abanico de competencias fragiliza, así, las condiciones de posibilidad de inclusión escolar en los términos definidos por las políticas públicas, ya que cabría a la escuela prever una reestructuración curricular capaz de atender la ambigua reivindicación de, a un solo tiempo: garantizar conocimientos básicos para la integración de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento, por el dominio de tecnologías y conocimientos teórico prácticos en permanente dinámica de expansión y reconstrucción; respetar, en el desarrollo curricular, las diversidades (sociales, culturales y regionales) que se expresan en diferentes saberes, valores éticos, patrones estéticos, creencias religiosas y tradiciones culturales, tan presentes en nuestra sociedad brasileña.

Es justamente en el ámbito de esas discusiones acerca del carácter que debe asumir un currículo inclusivo que se abandona la pretensión de igualdad para, en convivencia con prácticas neoliberales concebirse el concepto de equidad, aunado a la propuesta de currículo único y de conocimientos mínimos.

2. EQUIDAD E INCLUSIÓN: EL FIN DE LA UTOPIA DE IGUALDAD

En las últimas décadas, a la medida que han avanzado los procesos de globalización, consolidando las políticas neoliberales, fueron desvaneciéndose las utopías de igualdad anunciadas por el neoliberalismo clásico, como posibilidades individuales y sociales.

En las relaciones internacionales, el concepto de dependencia, anteriormente ubicado en la esfera de las relaciones de poder y visto como presión hegemónica ejercida por los países económicamente más fuertes sobre naciones endeudadas y culturalmente dependientes, fue dando lugar a una visión sistémica ligada a la economía globalizada, “según la cual todos los países deben funcionar de acuerdo con las directrices internacionales a fin de no perturbar el equilibrio del sistema” (Fonseca, 1999, p.68)

Aunada a la concientización acerca de los problemas ambientales, que también surgieron en este periodo, esa nueva concepción de relaciones económicas y políticas excluye la posibilidad de que los países “emergentes” pudieran integrarse en condiciones de igualdad al bloque de los países desarrollados, una vez que a la dependencia económica se suma, también, el límite a la exploración de sus recursos naturales a fin de no comprometer el equilibrio ecológico. Según Fonseca (1999), es en esa fase que la intervención del Banco Mundial en los países en desarrollo provoca un desplazamiento conceptual, sustituyendo la noción de igualdad, anteriormente recurrente en los documentos y discursos del Banco, por el término equidad. De acuerdo con la autora:

“(…) en el inicio de los años 50, cuando el Banco pasó a financiar el llamado tercer mundo se promovía el crecimiento de los países balizados por una noción de progreso, concebida linealmente como si éste fuera asequible a todos los países igualmente, desde que tuvieran voluntad política de desarrollarse y desde que los países centrales les ayudaran tecnológica y financieramente. Esa noción se fue cambiando hasta que, al final de los años 70, la noción de progreso continuo y lineal dio lugar a la noción de sostenibilidad, la cual presupuso mayor parcimonia en la utilización de recursos naturales y la necesidad de delimitar el crecimiento de las diferentes naciones” (Fonseca, 1999, p.69).

En esa circunstancia, es comprensible, por qué el discurso de igualdad ha sido sustituido por la noción de equidad en las políticas públicas de educación. Diferentemente del compromiso con la igualdad, la equidad reconoce los derechos particulares e individuales, no obstante, sin responsabilizarse frente a las condiciones externas que determinan las

desigualdades. Admitir el derecho a la igualdad significa reconocer como legítimo el acceso de todos los bienes sociales. Esto implicaría alejar las barreras que impiden a los individuos y a las naciones a que puedan participar de los beneficios generados por el progreso el cual, de acuerdo con la visión sistémica, todos producirían. La equidad es menos comprometedora, ya que, según Fonseca (1999) “se fundamenta bajo una justicia más espontánea” centrada en la acción individual, en el reconocimiento de derechos conquistados y en la distribución de beneficios sociales bajo una perspectiva de equilibrio de modo que no interfiera en el funcionamiento sistémico del desarrollo.

Esta es la concepción que está presente en los PCN y, como consecuencia, en las políticas educacionales de la última década, al proponerse “una práctica educativa adecuada a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad brasileña” (PCN, Tomo I, p.33) y establecerse como criterio de calidad el principio de la equidad.

A medida que el *principio de la equidad* reconoce la diferencia y la necesidad de haber condiciones diferenciadas para el proceso educacional teniendo en cuenta la garantía de una educación de calidad para todos, lo que se presenta es la necesidad de un referencial común para la formación escolar en Brasil, capaz de indicar lo que debe garantizarse a todos, en una realidad con características tan diferenciadas sin promover una uniformización que descalifique y desvalore peculiaridades culturales y regionales (PCN, tomo I, p.36)

Al reconocer la desigualdad de condiciones y un referencial curricular común fundamentado en el principio de la equidad, se está expuesto al riesgo de una “nivelación mínima” o a la reducción de las políticas de inclusión a la mera tolerancia y acogimiento de los diferentes en la escuela. Éste parece haber sido el efecto de tales políticas, considerándose lo índices de analfabetismo funcional anteriormente mencionado.

Bajo otra perspectiva, el principio de la equidad debería haber orientado el planeamiento educacional y la distribución de recursos e insumos de forma a proporcionar condiciones de permanencia y aprendizaje de todos en el sistema escolar, considerando las desigualdades sociales. De esta forma, además del simple reconocimiento de las diferencias en la orientación curricular y de las políticas compensatorias como garantía de la obligatoriedad escolar,³ una política que pretenda buscar la ecualización como base para la calidad de la enseñanza habría que pautar la financiación de la educación en criterios que

³Me refiero a programas llamados Bolsa Escola, Vale Alimentação, entre otros instituidos por el gobierno brasileño.

favorecieran el incremento de la calidad pretendida en las comunidades más desguarnecidas (zona campesina y periferias urbanas) y no solo el número de estudiantes suscritos en cada sistema de enseñanza como lo hizo el FUNDEF (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental*).

El FUNDEF, en lo que se relacione a su mérito de agregación de recursos a las escuelas y a la formación del profesorado, no ha contemplado toda la educación básica, ya que ha excluido la educación infantil y la enseñanza media. Asimismo, no ha considerado criterios de discriminación positiva para garantizar la equidad con calidad, tales como las desigualdades socio económicas reales existentes en regiones o escuelas de población educacional semejante.⁴

Por otro lado, la necesidad de financiación externa para la educación ha ligado el aspecto de la calidad a la visión utilitarista de órganos financiadores. Así, se define la calidad por los criterios de eficiencia y productividad asociados a patrones de rendimiento escolar medidos por medio de un sistema oficial de valoración, ni siempre coherente con los principios de inclusión, que se fundamentan en la flexibilidad de los currículos. Esta es, por tanto, una paradoja más de las políticas de inclusión en el currículo escolar, es decir, la calidad educacional valorada por patrones de rendimiento escolar equitativo y uniforme, bajo un discurso de flexibilización y respeto a las diferencias.

Por otro lado, a la otra mano de estas políticas, el debate académico viene ubicando la calidad de la educación y la cuestión de la inclusión en el ámbito de las relaciones ético, políticas y humanistas, requiriendo un currículo suficientemente flexible y autónomo para contemplar, en las prácticas pedagógicas, la pluralidad étnica, la situación de clase social, las diversidades regionales y, como consecuencia, los distintos saberes que interaccionan en las relaciones escolares. Se argumenta a favor de un currículo que pueda abrir espacios de valoración igualitaria a conocimientos, valores éticos, expresiones estéticas, creencias y formas de organización social propias de los diferentes grupos que constituyen la nación brasileña, tales como las poblaciones indígenas, las comunidades quilombolas, los habitantes de las chabolas, los niños que viven en las calles, los descendientes de inmigrantes, los campesinos y tantos otros excluidos, cuya cultura y saberes han sido silenciados.

⁴ Acerca de eso ver la ley nº 9.424 de 24 de diciembre de 1996.

3. LOS RETOS DE UN CURRÍCULO INCLUSIVO TENSIONADO POR LAS AMBIGÜEDADES

A ciencia cierta, el impacto del cambio en el concepto de educación especial y las políticas de inclusión escolar alcanzan el fundamento normativo del currículo que, tradicionalmente, viene siendo desarrollado en la educación básica brasileña y pone la escuela y los sistemas educacionales ante el reto crucial de superar los problemas de aprendizaje y la consecuente exclusión social de un número significativo de personas que pasan por la escuela y de ella salen sin haberse apropiado mínimamente de la habilidad de lectura y escritura y de los conocimientos considerados básicos para que puedan considerarse letrados.

Bajo esa perspectiva, la equidad propuesta por las políticas públicas, además de la inclusión de todos en la enseñanza regular, requieren más que una simple obligatoriedad de atender, en la escuela, las diferencias sociales e individuales. Exigen atención especializada, interacciones multidisciplinares y una propuesta pedagógica cuya organización y dinámica curricular posibilite la integración efectiva, con el consecuente aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y subjetivas, sin discriminación de los considerados menos o más, favorecidos. Ello significa que no basta con dar garantías para la subscripción de todos por fuerza de la ley, sino que se instituyan condiciones concretas para el aprendizaje bajo la valoración y respeto a las diferencias. Para ello es necesario que haya acciones pedagógicas integradas entre profesores y especialistas de otras áreas.

Sin embargo, aunque los movimientos de reconceptualización de teorías curriculares se hayan fortalecido en los últimos veinte años, todavía permanece la cultura excluyente de la educación brasileña y la tradición conservadora en relación con el conocimiento escolar. Ello dificulta el desarrollo de currículos inclusivos y hace que, a pesar de la autonomía conquistada por la escuela en la construcción de su proyecto político pedagógico, aún persista la resistencia a las innovaciones e incomprensiones acerca del carácter político y excluyente de los currículos en desarrollo. Por ello, la primera tarea de la escuela, al plantear una educación inclusiva, es ubicarse en la comprensión de que la estructura y la dinámica curricular que conforman su propuesta pedagógica son “invenciones sociales” legitimadas por las relaciones de poder (económico, político y social) de un dado momento histórico (Silva, 1999). Por tanto, no son estructuras definitivas e inmutables, sino organizaciones contingentes y provisorias que están exigiendo, en el contexto actual de la sociedad brasileña y ante las propuestas de educación inclusiva, una substancial revisión y redireccionamiento.

Ello significa que las instituciones necesitan rever sus propuestas político pedagógicas, tener en cuenta la crítica curricular contemporánea y comprender, como Paulo Freire, que “el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición – un conjunto de informaciones que deban ser depositadas en los educandos, sino la restitución organizada, sistematizada y ampliada, a la población, de aquellos elementos que ésta se les entregó de forma no estructurada” (Freire, 1985, p.98)

No obstante, para que esta utopía de educación libertadora sea posible, es necesario superar la comprensión de currículo como una estructura fija y objetiva en la que los contenidos considerados universales son impuestos por las asignaturas fragmentadas, con autoridad y legitimidad en la difusión de conocimientos “organizados en zonas que correspondan a tipos distintos de objetos que tendrían existencia independiente de los individuos cognoscentes” (Silva, 1999, p.68).

Una propuesta pedagógica que contemple los sujetos en sus diferencias necesita cambiar la lógica del planeamiento curricular tradicionalmente centrada en la estructura normativa y en los contenidos informativos. Asimismo, necesita asumir como principio la dinámica del proceso de significación del mundo por los sujetos aprendices, ya que la inclusión, en los términos que viene siendo definida teóricamente, requiere la osadía de propuestas coherentes con las condiciones y posibilidades reales de aprendizaje y enseñanza en cada escuela.

Un currículo inclusivo supone, también, que al reconocer la multiculturalidad y las diferencias no sean minimizados los aspectos pedagógicos relacionados a la selección y organización de las informaciones mediadoras para la construcción del conocimiento, ni tampoco las metodologías y las formas de evaluación más adecuadas a la cultura de los sujetos escolarizados. Hay que considerar, todavía, la actualidad de esas elecciones en las determinaciones de la sociedad actual, crecientemente dominada por la tecnología y por la comunicación. Es necesario, como proponen Giroux y MacLarem (1995),

“reconocer que vivimos una cultura fotocéntrica, auditiva y televisual en la cual la proliferación de imágenes y sonidos electrónicamente producidos sirven como una forma de catecismo de los medios de comunicación, una pedagogía perpetua, a través de la cual los individuos ritualmente codifican y valoran su involucramiento en los varios contextos de la vida cotidiana“ (Giroux y MacLarem, en Silva, 1995, p.144).

Reconociendo que estos contextos producen no solo conocimientos sino también subjetividades, un currículo inclusivo debe conllevar las nuevas relaciones con el saber impuestas por las tecnologías de la comunicación, mismo que la escuela esté, aún, distante de los recursos modernos de la “sociedad en red” (Castells, 1999) o de la “cibercultura” (Levy, 1999). Esto porque es imposible ignorar que en el nuevo paradigma de la sociedad informatizada también se amplían los conceptos de alfabetización y letramiento, exigiendo diseños curriculares flexibles que atiendan a perfiles de competencias singulares y que, por ello, no pueden ser planeados externamente en esquemas cerrados de programas válidos para todos.

De esa forma, se puede concluir que, a pesar de la resignificación conceptual postulada por las políticas públicas y de la disponibilidad de las escuelas para reestructurar el currículo, todavía hay que superarse muchos obstáculos para la implementación de una inclusión efectiva en la escuela y en la sociedad a partir de los efectos de la escolarización. El primero de ellos se refiere a la concepción objetivista de currículo, heredera del paradigma instrumental de la modernidad y, por ello mismo, fundamentada en los binarismos que definen lo correcto y lo incorrecto; el que es capaz y el que no lo es; el saber y el no saber... tejiendo tramas de exclusión en la determinación de territorios de legitimidad acerca del bueno y mal alumno, acerca de aprendizajes exitosas y no exitosas, acerca de niños normales y con deficiencias.

Consonante a Popkewitz (2001), en esa perspectiva, “la pedagogía funciona como mapas en cuyos principios de conocimientos circulan normas acerca del niño saludable, que por ejemplo, tiene capacidad para resolver problemas y tiene buena autoestima”. Esos mapas discursivos no son solo descriptivos, sino que también son normativos a medida que incorporan distinciones y divisiones que encuadran no solo los sujetos considerados discapacitados para aprender y desempeñar funciones sociales, sino aquellos que representan riesgos a las normas establecidas, los evadidos, los delincuentes. A estos últimos están dedicados programas especiales apoyados por instituciones de asistencia y ONGs.

Sin embargo, investigaciones recientes muestran que mismo las escuelas que desarrollan proyectos alternativos para acoger menores evadidos y aquellos que se encuentran bajo recomendación judicial, no están consiguiendo ultrapasar las fronteras del asistencialismo y la visión tradicional de currículo informativo y disciplinador.

En relación con la escolarización de niños con disturbios graves, añadir las consideraciones del psicoanálisis a la reflexión acerca de inclusión, podrá ayudar a superar el fundamento epistemológico que, tradicionalmente, condujo las prácticas pedagógicas, es decir, la visión de un sujeto radicalmente dividido entre lo emocional y lo cognitivo. Según Kupfer (2000) “al inclinarse sobre el acto de educar el psicoanálisis, muñido de sus lentes, verá otro niño, distinto de aquél que la modernidad se ha habituado a ver con las lentes imaginarias o ideológicas que nos han sido puestas en el rostro por imposiciones sociopolíticas (p.36).

Esta nueva mirada hacia el sujeto y no a los síntomas que éste presenta, que percibe las diferencias definidas a partir del patrón escolar como engendramientos históricos, no más como naturales, revoluciona la pedagogía y el currículo escolar y abre espacio para la interlocución entre los distintos profesionales que interactúan en el proceso educacional hacia la búsqueda de una inclusión efectiva en la escuela y en la sociedad.

Por fin, ante lo expuesto, es posible inferir que la educación inclusiva no es una tarea solo de los profesores, ni tampoco se la hace simplemente con el planteamiento de políticas asistencialistas, sino que ésta se consolida con un compromiso político asumido por todas las instancias de la sociedad.

Texto traducido por: Tânea Maria Nonemacher

BIBLIOGRAFÍA

CARVALHO, R.E.(1998): *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed.

FREIRE, P. (1983): *Pedagogia do Oprimido*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação a Distância. (1999): En: LEMOS et alli. (org.). *Globalização & Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI.

KUPFER, M. (2000): *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.

LÈVY, P. (1999): *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

POPKEWITZ, T. (2001): *Lutando em defesa da alma*. POA: ArTmed.

SANTOS, M. P. (1998): “Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: duas leituras e várias consequências”. En: SILVA L. H (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

____ & OLIVEIRA, R J. (1999): “Além da Visão Liberal de Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade”. En *Contexto e Educação*, año 14, nº 56, Out/Dez. 1999, p. 7 - 23. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

SILVA, L. H (org.) (1999): *Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

SILVA, T. T. (org.). (1995): *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

____ (1999): *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

BRASIL. Ministério da Educação.(1993): *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003*. Brasília.

____ Ministério da Educação. (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 10 tomos.

____ Ministério da Educação. (2000): *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Mayo de 2000.

____ Conselho Nacional de Educação, Res. Nº 1/2002 . (2002): *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena*. Febrero de 2002.