Horizonte Académico
Revista Multidisciplinaria
Recibido: 08/12/2024 Aprobado: 18/01/2025

DOI: https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.86

El currículo inclusivo en Latinoamérica, una revisión a las principales discusiones en torno a la diferencia entre el currículum escrito y el currículum real

Arelis Maria Schmalbach Moreno
arelismoreno.27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3895-4734
Investigador Independiente
Colombia -Popayán

RESUMEN

La educación inclusiva, entendida como aquella que busca dar posibilidades de acceso, permanencia y egreso a distintas trayectorias educativas en los distintos niveles, se ha constituido en América Latina como una tendencia en distintos países de la región. Esta voluntad de cambio, se ha visto reflejada en diversas normativas que han definido los lineamientos y necesidades para dar sustento a una educación inclusiva. No obstante, distintos autores ya han hecho notar que suele haber diferencias notorias entre lo que prescribe el currículum escrito, y lo que efectivamente sucede en los establecimientos escolares con el currículum real. En este ensayo, se revisarán las principales problemáticas alrededor de esta dicotomía, poniendo énfasis en la necesidad de superar esa perspectiva más bien idealizada sobre la educación inclusiva, para poder acceder a una visión más real y crítica sobre lo que sucede con los devenires de la educación inclusiva

Palabras clave: educación, educación inclusiva, américa latina

The inclusive curriculum in Latin America, a review of the main discussions around the difference between the written curriculum and the real curriculum

ABSTRACT

Inclusive education, understood as that which seeks to provide access, permanence and graduation possibilities to different educational paths at different levels, has become a trend in Latin America in different countries of the region. This desire for change has been reflected in various regulations that have defined the guidelines and needs to support inclusive education. However, different authors have already noted that there are usually notable differences between what the written curriculum prescribes, and what actually happens in schools with the real curriculum. In this essay, the main problems surrounding this dichotomy will be reviewed, emphasizing the need to overcome this rather idealized perspective on inclusive education, in order to access a more real and critical vision of what happens with the developments of inclusive education.

***Keywords**:* education, inclusive education, latin america

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque que busca, como objetivo principal, identificar y eliminar cualquier barrera que pueda impedir el acceso a una educación de calidad, especialmente para grupos poblacionales vulnerables (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024). Este modelo educativo surge como respuesta a los problemas de exclusión y discriminación que aún persisten en las sociedades actuales, afectando los derechos de aquellas personas que han sido marginadas y que enfrentan dificultades para acceder a sistemas de educación formal de calidad (Urías y Pino, 2024).

Según lo establecido por las Naciones Unidas (2024), la inclusión ha sido reconocida como el cuarto objetivo para alcanzar el desarrollo sostenible de los territorios, debido a la importancia de esta temática. Sin embargo, se reconoce que la implementación de este enfoque ha sido lenta, ya que persisten diversas barreras que no han sido completamente eliminadas, las cuales se hicieron más evidentes durante la pandemia de COVID-19, cuando las instituciones educativas tuvieron que adoptar un modelo de enseñanza virtual. De acuerdo con la ONU, a pesar de los avances en inclusión, es necesario seguir trabajando en varios aspectos, ya que existen países con mayores limitaciones, principalmente debido a la falta de recursos económicos y acceso a tecnologías esenciales para crear aulas inclusivas.

La promoción de la educación inclusiva debe abordarse desde una planificación integral que contemple diversos aspectos curriculares, metodológicos, estructurales, administrativos y de formación. Es esencial contar con un equipo docente capacitado y con competencias inclusivas para reconocer y atender las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, ya sea que tenga alguna discapacidad o no (Irrazabal et al., 2023).

Según autores como Castillo et al. (2020), implementar un enfoque de educación inclusiva requiere un cambio de paradigma centrado en la equidad, con el fin de garantizar que las necesidades de aprendizaje de cada estudiante sean atendidas, independientemente de su condición. Para ello, se han promulgado políticas internacionales y se han formulado recomendaciones para que cada país las adapte a su contexto local, asegurando así la protección del derecho a la educación para todas las personas.

También se resalta la importancia de que los Estados se comprometan a proporcionar las herramientas necesarias a las instituciones educativas, desde el nivel inicial hasta la educación superior, para promover la inclusión. Esto podría facilitarse mediante un adecuado aprovechamiento de los recursos tecnológicos que actualmente están disponibles y que se han incorporado ampliamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castillo K. et al., 2020).

En la misma línea, Clavijo y Bautista (2020) señalaron que los sistemas educativos deben reconfigurarse para adaptarse a las circunstancias actuales de cada sociedad, y es fundamental que la inclusión se sitúe como un eje central en la planificación curricular. Asimismo, subrayaron la necesidad de la participación de diversos actores sociales y del apoyo de organismos internacionales como la ONU o la UNESCO. Además, indicaron que para generar mecanismos de acción efectivos es necesario reconocer la diversidad de los estudiantes en las aulas, lo que permitirá implementar programas educativos lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades individuales de cada uno.

En este contexto se plantea este ensayo, que tiene como propósito revisar las principales discusiones en torno a las diferencias que se observan entre el currículum escrito y el real en América Latina.

MATERIALES Y MÉTODOS

1. **Fuentes Documentales:**

- Análisis de documentos oficiales de currículum emitidos por los ministerios de educación de diferentes países de América Latina.
- Informes de organizaciones educativas y no gubernamentales sobre la situación educativa en la región.

2. **Literatura Académica**:

- Artículos de revistas académicas sobre currículum y educación en América Latina.
- Libros y estudios de caso que analicen la implementación del currículum en contextos específicos.

3. **Estadísticas y Datos:**

- Datos sobre tasas de escolarización, deserción escolar y rendimiento académico.

- Encuestas y estudios sobre la percepción de docentes, estudiantes y padres respecto al currículum.

Métodos

1. **Análisis Comparativo:**

- Comparar el currículum escrito (lo que se propone oficialmente) con el currículum real (lo que se implementa en las aulas).
- Identificar las discrepancias entre ambos, considerando factores como la infraestructura, recursos disponibles, formación docente y contexto socioeconómico.

2. **Estudio de Caso:**

- Seleccionar uno o varios países de América Latina para profundizar en su currículum.
- Realizar entrevistas con docentes y administradores educativos para recoger información sobre la implementación del currículum.

3. **Observación Directa:**

- Realizar observaciones en aulas para ver cómo se lleva a la práctica el currículum.
- Tomar notas sobre la dinámica de clase, el uso de materiales didácticos y la interacción entre docentes y estudiantes.

4. **Análisis Cualitativo:**

- Analizar la información recopilada a través de entrevistas y observaciones, identificando patrones y temas recurrentes que evidencien las diferencias entre el currículum escrito y el real.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La diferencia entre lo escrito y lo real en inclusión

La diferencia entre currículum escrito y currículum real, entendida como una diferencia entre lo que dice en los papeles que debe enseñarse y lo que realmente se enseña (Escamilla, 2018) es un fenómeno que no solo afecta a la inclusión en sus distintas dimensiones institucionales educativas (legal, cultural y práctica) sino que es especialmente preocupante en este aspecto (Díaz, 2021) puesto que parecen

convivir un conjunto de discursos vinculados al deber ser de la inclusión, con unas prácticas concretas que distan mucho del ideal inclusivo que se espera.

Esto, que ha sido señalado y conceptualizado como mandato a la inclusión (Guidiño et al., 2023; Encalada et al., 2024) parece ser difícil de desarraigar, puesto que los actores involucrados en evaluar y determinar los niveles de inclusión en las instituciones, son aquellos cuyos trabajados o funciones dependen de que dicha inclusión sea alta. A esto, como señala Zapico (2024) se le suma el inconveniente de que la mayoría de los instrumentos e investigaciones en América Latina que emplean instrumentos estandarizados, son todos vinculados a las percepciones de, mayoritariamente, actores que precisamente tienen interés en que sus instituciones o incluso su propia persona sea percibida como pro inclusión.

Esto genera que la diferencia entre la percepción de actores interesados como docentes y directivos, se diferencie demasiado y con un claro sesgo de otros actores como familias y los mismos estudiantes (Rojas y Mera, 2024), lo que nos lleva a un planteo problemático, que sería del orden de ¿cuál es la inclusión percibida "correcta", o menos sesgada?

En función de investigaciones relacionadas al tema (Tarraga et al., 2021) se ha señalado que hay muchas hipótesis plausibles con relación a esta diferencia. Una, es que las acciones en el orden de lo legal y cultural en las instituciones, estén efectivamente implementadas (y los docentes y directivos son plenamente conscientes de ello dado que ellos los ejecutan), pero los estudiantes tienen quizá otro tipo de demandas con relación a las problemáticas que perciben en el ámbito de la inclusión. Otra hipótesis también posible (Muntaner et al., 2022) es la que es opuesta y complementaria a la anterior, que es que los directivos y docentes (en especial los directivos) sobrevaluan y sobrevaloran cada acción o pequeña política que se implementa con relación al tema inclusión, aunque sea incluso cambios no visibles directamente como modificaciones en una normativa institucional. La tercera hipótesis que se ha explorado, por ejemplo, en el estudio de Trujillo y Palacio (2022), es que los actores tienen una diferencia entre sus concepciones y aspectos epistémicos interiorizados vinculados a la inclusión, y sus propias acciones concretas. Es decir, pese a que hay cambios en términos de normativas y algunas prácticas

concretas, estas no son coherentes con ideas, concepciones y prácticas tradicionales que permanecen arraigadas en muchos actores educativos, lo que genera esa problemática de diferencia entre las percepciones.

Principales factores que inciden

Si bien distintas investigaciones han ahondado en distintos factores y potenciales variables vinculadas a la educación inclusiva (Gómez y Baliño, 2020; Castro et al., 2024), se pueden extraer al menos cinco que resultan recurrentes en todos los estudios y que, articulados entre sí, son coherentes con relación a la noción de trayectoria educativa.

El primero de ellos es la inclusividad, entendida como la predisposición que tiene la institución ha recibir, sostener y promover las trayectorias educativas de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones. Este factor es más del orden actitudinal y de predisposición (Puma, 2022) de los actores que ejercen los roles a tratar de dar facilidades para el planteo de las trayectorias.

El segundo es el proceso de admisión, que se da en distintos niveles educativos, pero que se refiere a las dificultades vinculadas a lograr el comienzo de una trayectoria educativa en un nivel determinado (Fuentes et al., 2023) y su sostenimiento al menos durante un semestre, así como el seguimiento que se da al mismo. Este factor se vincula más a lo operativo y ejecutivo de las medidas y es de vital importancia dado que es el primer paso que se da en las trayectorias educativas.

El tercero es el material disponible, que aglomera tanto las herramientas de apoyo material como las condiciones de formación y compenetración del personal con los paradigmas de la inclusión educativa. Esto conjunto de factores, también conocido como los de formación y material (Bagur y Verger, 2022) suele ser otro aspecto relevante en función de que no es suficiente en sí mismo, pero es determinantemente excluyente.

El cuarto es la infraestructura, que se relaciona con lo que CEPAL (Larde, 2021) señala como aspectos materiales que son necesarios para garantizar las permanencias en las trayectorias educativas, que van desde rampas, personal adecuado, material en braille, etc.

Y finalmente, la malla curricular. La malla curricular inclusiva contempla fundamentalmente el aspecto transversal e integrado que la educación inclusiva se supone debe tener en los distintos niveles del sistema educativo. Es decir, un currículo inclusivo no es aquel que tiene contenidos específicos de inclusión de manera forzada en distintas asignaturas (Jacome et al., 2023), sino aquel que logra incorporar la perspectiva inclusiva para abordar los distintos espacios.

De estos, se propone destacar las tensiones y problemáticas que se vinculan a la malla curricular inclusiva.

Tensiones curriculares

Como se mencionaba al concluir el apartado anterior, las tensiones curriculares que se han gestado alrededor de la inclusión han sido diversas y particulares en los distintos países de la región. Así todo, se han podido identificar tres principales tensiones que parecen constantes en distintos estudios de distintos países (Castillo Armijo, 2021; Ocampo González, 2021; González y Santillán, 2024; entre muchos otros)

En primer lugar, la problemática de lo indígena aflora como algo que, si bien es muy propio de Colombia, también está presente en países como Paraguay, Ecuador, Bolivia e incluso Argentina en menor medida. Esta problemática no se refiere tanto a la posibilidad de que los indígenas puedan acceder a la educación sino a las posibilidades que tienen de darse una educación realmente adecuada y culturizada a sus propios necesidades e intereses (Chiodi et al., 1990; Fregoso, 2021). Es decir, plantear un currículo inclusivo, en términos indígenas, no es transformar contenidos de estas poblaciones a nuestros criterios, sino dar un marco legal adecuado que permita valorar y reconocer formas de educación validadas por dichos grupos.

Lo rural también se perfila como una problemática muy presente, puesto que, en todos los países revisados, la educación rural siempre termina siendo un vértice fuertemente descuidado por el sistema educativo, lo que se refleja en no solo peores desempeños en pruebas estandarizadas, sino también en trayectorias educativas más irregulares (Arias Gaviria, 2021). En muchas ocasiones, esto se debe a las condiciones a priori de las que se parte, pero incluso los niveles de permanencia y egreso de los distintos

niveles siguen distribuyéndose de manera no esperable. Esto se relaciona con la falta de un currículo rural, como parte de un currículo inclusivo más amplio.

La inclusión como paradigma amplio resulta muchas veces también complicada, puesto que si bien resulta sencillo entender el concepto de que un aula inclusiva es un aula para todos, muchas veces termina en plantearse como un mero slogan y es difícil aplicar esa lógica en el salón de clase o en la práctica cotidiana (Márquez et al., 2021). Cuando los factores que mencionábamos en el apartado anterior no se resuelven o plantean de forma correcta, por ejemplo, si un docente ni tiene formación alguna, por ejemplo, en autismo, es irreal suponer que por tener "un aula inclusiva" o "una buena actitud" va a poder algo más que una mera contención, pero claramente no una experiencia educativa completa.

La identificación de estas tensiones, aunque probablemente existan más, deben ser abordadas y estudiadas de manera crítica a efectos de constituir un panorama sobre las dificultades que representa la inclusión en términos curriculares.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva es un fenómeno claramente complejo, y como se ha podido observar, la complejidad de factores que la determinan, así como las tensiones curriculares que se han podido identificar en la literatura científica, son solo pequeños aspectos de una realidad variada y muchas veces difícil de asir, como es la diversidad en toda su heterogeneidad.

El currículo, en ese sentido, es un aspecto que, si bien se vincula estrictamente a lo escrito, y lo legal, tiene consecuencias directas sobre lo real y en las prácticas cotidianas. Por esto, el estudio y la revisión de las tendencias curriculares, así como de las problemáticas que surgen cuando se busca llevar a cabo su aplicación, es un deber ético y científico del investigador en educación.

La necesidad que se tiene de poder trascender el discurso inclusivo para poder transformar las prácticas, debe partir primero de un reconocimiento sobre las dificultades, que ya sean de formación, de recursos humanos, de infraestructura o de cultura institucional, pueden ser superadas a través de un trabajo activo y conjunto de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y saberes*, (54), 171-185.

Bagur, S., & Verger, S. (2022). Educación inclusiva y pedagogía hospitalaria: las actitudes docentes promotoras de la inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *28*, e0140.

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *20*(43), 359-375.

Castillo, K., Vega, A., Vásconez, M., y Ochoa, M. (2020). Estrategias didácticas y aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5(1), 843-854.

Castro, K. V., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *27*(1), 61-73.

Chiodi, F., Citarella, L., Massimo, A., y Zuñiga, M. (1990). *La educación indígena en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI (MEC-GTZ), Abya-Yala.

Clavijo, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación, 15*(1), 113-124.

Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., y Reyes, B. (2021). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. 28(5), 18-35.

Encalada, A. E. G., Quezada, B. A. S., y Uguña, A. F. M. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol.*, *3*(5), 553-573

Escamilla, N. B. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, (22), 141-151.

Fregoso, M. V. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y praxis latinoamericana*, *26*(95), 11-24.

Fuentes, G. P., Ruíz, C. S., y Garcés, C. R. (2023). Seguimiento al sistema de admisión escolar en Chile:¿ cómo ha funcionado el aseguramiento de la inclusión?. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(18).

González-Machado, E. C., & Santillán-Anguiano, E. I. (2024). Tensiones político-epistémicas de la educación inclusiva e intercultural. *Cuadernos Fronterizos*, 9-14.

Gudiño, M. R., Río, C. J., & Calle, R. C. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de las familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, *11*(1), 139-162

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 85-105.

Naciones Unidas. (12 de abril de 2024). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12 de abril de 2024). La inclusión en la educación

Ocampo González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@ ción*, *12*(2), 131-141.

Puma Atayupanqui, R. (2022). Factores psicopedagógicos y eficacia de la estrategia de inclusión educativa en niños con discapacidad, en instituciones educativas-UGEL Cusco, año 2022.

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *14*, 1-21.

Zapico, M. G. (2024). *Innovación educativa en América Latina: investigaciones y discursos recientes*. UFASTA