

Inclusión:

Reto educativo y social

Compiladores:
Karol Stefanía Amaya García
Julián David Castañeda Muñoz

Inclusión: Reto educativo y social

Inclusión. Reto educativo y social, da a conocer la inclusión como interacción de la sociedad y en la sociedad, sin importar la diversidad, multiplicidad de personas en sus diferencias y posibilidades individuales, sociales, culturales o, políticas. Presenta procesos de inclusión educativa, el panorama del contexto latinoamericano en cuanto a políticas y normativas sociales.

Cada capítulo del texto destaca la importancia de la educación equitativa e inclusiva, como construcción constante, basada en epistemologías auténticas construidas cooperativamente desde las necesidades del contexto, más allá de los intereses sociales y políticos que claramente determinan sistemas educativos impuestos por los diferentes gobiernos latinoamericanos o mundiales.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Bogotá Sur y Nuevas Regionales



Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu



Compiladores:
Karol Stefanía Amaya García
Julián David Castañeda Muñoz

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Inclusión:

Reto educativo y social

Compiladores:
Karol Stefania Amaya García
Julián David Castañeda Muñoz





Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Presidente Consejo de Fundadores

Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General

Leonidas López Herrán

Rector Sede Bogotá Sur y Nuevas Regionales

Santiago Alberto Vélez Álvarez

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Director del Centro Regional Neiva

Orlando Parga Rivas

Directora de Investigaciones Bogotá Sur y Nuevas Regionales

Astrid - Ximena Cortés - Lozano

Coordinador de Investigaciones Centro Regional Neiva

Julián David Castañeda Muñoz

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Inclusión: reto educativo y social / compiladores Karol Stefanía García y Julián David Castañeda Muñoz. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Neiva, 2016.

216 p.

ISBN: 978-958-763-180-7

1 Educación -- Aspectos sociales 2 Estudiantes con discapacidades -- Estudios de caso 3 Educación de niños con discapacidades físicas – Colombia i.Touraine, Alain ii.Guajardo, Eliseo iii.Rengifo Rengifo, Eliseo iv.Rengifo Cuervo, Jeisson v.Grzona, María Alejandra vi.Ocampo González, Aldo vii.Pérez, Andrea Veronica viii.Ortiz Jimenez, Luis ix.Galla González, Edgar Andrés x.Castañeda Muñoz, Julián David xi.Carrera, Gloria xii.Cortés Fandiño, Jaime Enrique xiii.Munzlinger, André xiv.Mafioletti, Keller xv.Netto Machado, Denis del Prá xvi.Ludtke Harthmann, Oscar Emilio xvii.Amaya García, Karol Stefanía (Compilador) xviii.Castañeda Muñoz, Julián David (Compilador)

CDD: 371.9 I52i BRGH

Registro Catálogo Uniminuto: 82209

Título:

Inclusión: Reto educativo y social

Compiladores:

Karol Stefanía Amaya García

Julián David Castañeda Muñoz

Correctora de estilo:

Elvira Lucía Torres

Diseño y diagramación:

Andrea Sarmiento B.

Impreso por:

Panamericana Formas e Impresos S.A.

Primera Edición, Bogotá, Colombia, julio de 2016

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Dirección de Investigaciones – Sede Bogotá Sur y Nuevas Regionales

Sede principal. Calle 81 B # 72 B - 70 Edificio C. San Juan Eudes, Piso 8, Bogotá, D. C.

Teléfono: (57 -1) 2916520

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en Inclusión: Reto educativo y social, hicieron parte de una convocatoria a investigadores de diferentes países que conocieran y trabajaran ampliamente el tema a tratar y fueron seleccionados para su publicación tras evaluación de pares externos. Gracias a la diversidad de autores el texto contiene diversas posturas sobre la inclusión, además no cuenta con una narrativa continua. La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Neiva, se reservó el derecho de publicar capítulos que fueron presentados, y no superaron los criterios de evaluación establecidos, entre otras razones porque: (a) carecen de procesos investigativos claros y coherentes con el propósito del libro, (b) bajo nivel de referencias bibliográficas o uso de referencias desactualizadas o que no cuentan con amplio reconocimiento en la comunidad académica, (c) artículos resúmenes de trabajos que ya están impresos o se encuentran en proceso de impresión.

Contenido

Presentación	7
Prólogo	11
Introducción	15
Primera parte	19
Contexto latinoamericano, Universidad y Política de inclusión	
Capítulo 1	21
La educación inclusiva en el México actual	
<i>Eliseo Guajardo</i>	
Capítulo 2	49
Reificación: una forma invisible de exclusión en la educación	
<i>Tobías Rengifo Rengifo</i>	
<i>Jeisson Rengifo Cuervo</i>	
Capítulo 3	61
La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	
<i>María Alejandra Grzona</i>	
Segunda parte	69
Pedagogía, inclusión y diversidad	
Capítulo 4	73
En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC)	
<i>Aldo Ocampo González</i>	
Capítulo 5	111
Educación escolar y alteridad: algunas tensiones para pensar la inclusión educativa	
<i>Andrea Verónica Pérez</i>	

Capítulo 6	125
Competencias docentes para una educación inclusiva	
<i>Luis Ortiz Jiménez</i>	
Capítulo 7	137
Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva	
<i>Karol Stefania Amaya García</i>	
Tercera parte	149
Experiencias en inclusión educativa y social	
Capítulo 8	151
Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro del Huila	
<i>Edgar Andrés Gallo González</i>	
<i>Julián David Castañeda Muñoz</i>	
Capítulo 9	165
Diseño e implementación de un curso de educación continua sobre piscicultura en el marco de la educación inclusiva dirigido a la comunidad indígena pijao del Tolima	
<i>Gloria Carrero</i>	
<i>Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima (ACIT)</i>	
Capítulo 10	183
La enseñanza del diseño web inclusivo	
<i>Jaime Enrique Cortés Fandiño</i>	
Capítulo 11	207
El Programa Mulheres Mil como política pública de inclusión social en Santa Catarina (Brasil)	
<i>André Munzlinger</i>	
<i>Keller Mafioletti</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	
<i>Oscar Emilio Ludtke Harthmann</i>	

Presentación

La inclusión: más que una idea, una acción responsable

La educación es un derecho humano fundamental e inalienable, adoptado en los distintos ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales. Hace más de 60 años, la Declaración Universal de los Derechos Humanos estableció que todos¹ tenemos derecho a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria, sin discriminación de ningún tipo o razón, precepto reafirmado desde entonces en diversos protocolos.

Así mismo, en las tres últimas décadas el debate ha evolucionado hacia el concepto de *educación inclusiva* o *inclusión educativa*, que representa un avance significativo frente a la terminología de *educación especial*. Tal hecho se observa en los nuevos marcos jurídicos, como la propia Convención Interamericana en la cual la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad constituye un pilar en este sentido.

Dicha Convención es clave para explicar que la discriminación hacia las personas en condición de discapacidad se expresa con base en cualquier

.....
1 Es pertinente aclarar que: según la Real Academia Española (RAE): «*Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas*: Este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos: *Todos los ciudadanos mayores de edad tienen derecho a voto*.

La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto: *El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad*. La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos. El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones». (RAE, s. f., recuperado de <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>).

distinción, exclusión o restricción que tenga como consecuencia impedirles el ejercicio pleno de sus derechos humanos y libertades fundamentales. La distinción solo es aceptable si se dirige a contribuir en los procesos de inclusión; por ejemplo, distribuir libros en Braille o disponer tecnología asistida para personas invidentes es una diferenciación imprescindible para su inclusión en la escuela regular; pero separar a estas personas de las demás en instituciones «especiales», negándoles así el acceso a la educación regular es una vulneración que debe ser superada.

Al mismo tiempo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006, reafirma la necesidad de un sistema de educación inclusivo para todos los niveles o grados, de manera que los niños en condición de discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria y secundaria universal, gratuita y obligatoria, además con altos estándares de calidad. En tal sentido, la Convención indica que deben hacerse «ajustes razonables en función de las necesidades individuales»; ofrecer el «apoyo necesario para facilitar su formación efectiva»; y proporcionar «medidas de apoyo personalizadas», siempre de conformidad con el objetivo de lograr una plena inclusión, es decir, disponer todo el soporte técnico, tecnológico y humano necesario.

Por esta razón, el compromiso de hoy hacia las personas en condición de discapacidad es mayor, ya que se vulneran muchos derechos, entre ellos el derecho a la educación. Históricamente, a las personas con alguna o con múltiples discapacidades se les ha restringido el acceso a instituciones de educación regular, limitándolas a modelos de educación especializados cuyo enfoque se adecua a cada una de las diversas discapacidades. Entonces, ¿qué se debe hacer en esta sociedad, que algunos han denominado *sociedad de la información o del conocimiento* y, otros, *sociedad del capitalismo, del progreso y de la globalización*?

No importa dónde nos situemos, es necesario hacer frente a un mundo diverso que reclama soluciones para lograr un progreso sostenido y sustentable, en el cual se avance, más allá del concepto subsidiario del Estado, en el planteamiento y la ejecución de programas sociales y educativos que motiven para convivir con dignidad, tal como se resalta en el discurso del padre Rafael García Herreros, generar oportunidades que merecen los excluidos para salir de la miseria, aportar salidas formativas y diferentes tipos de apoyo para superar las limitaciones.

En América Latina se viene reflexionando sobre lo que debe ser la educación inclusiva, una escuela que asuma la diversidad humana acogiendo

a los escolares sin distingo de etnia o diferencia; por eso se necesita un sistema educativo inclusivo, dinámico y flexible, capaz de realizar ajustes y responder a las especificidades y necesidades de sus educandos, con las mismas oportunidades para aquellos que tienen necesidades diversas. Un sistema educativo inclusivo acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades para todos, promueve la valoración de las diferencias en oposición a un proceso homogeneizador u homogeneizante.

Por consiguiente, es necesario realizar apuestas que garanticen acceso y permanencia, acompañados de ambientes de aprendizaje que inviten a una educación de calidad, aceptable, pertinente y relevante; en los cuales se valore la diferencia a través de estrategias pedagógicas colaborativas, ya que la convivencia en y con el otro constituye el mejor ambiente para impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, la paz y la educación.

Fue precisamente este el compromiso de vida del padre Rafael García Herreros, consolidado en la misión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, que resuena en cada rincón, en cada aula de aprendizaje, en cada oficina, en cada acción; pues, en efecto, la institución fue fundada para aportar a la inclusión social, al acceso a la educación superior y al conocimiento de las personas más vulnerables y marginadas social y económicamente.

Este libro, es una muestra del compromiso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y el Centro Regional Neiva con la educación y con Colombia: pensar una educación verdaderamente diversa e incluyente, así como se ha trabajado por materializar en la región surcolombiana una universidad distinta, con la cual soñaba el padre Rafael García Herreros, respetuosa de la diversidad e incluyente, que amplía el acceso a educación superior a miles de bachilleres jóvenes y adultos que están haciendo realidad el sueño de ser profesionales.

Ese respaldo y ese reconocimiento motivan para trabajar en diferentes escenarios mediante la consolidación de proyectos sociales, tales como la Escuela de Fútbol Padre Rafael García Herreros, cuya visión está proyectada a la atención de más 240 niños y niñas de bajos recursos, mediante espacios de recreación, educación y formación deportiva que buscan fortalecer las relaciones humanas y cerrar las brechas de las desigualdades sociales, alcanzando el reconocimiento de las necesidades propias de un contexto social.

Se trata de un proyecto encamina sus acciones hacia la construcción y promoción de valores para la vida, la convivencia, el ejercicio de la democracia,

la ciudadanía, la autonomía y la libertad, así como al fortalecimiento de ideales y sueños, con el propósito de brindar a la población infantil y juvenil de las familias vulnerables de la Comuna 10 de la ciudad de Neiva, un espacio de formación y crecimiento social.

Esta gran obra está inspirada en las causas humanas y sociales de nuestro fundador, el padre Rafael García Herreros, ya que hablar de *educación inclusiva* es hablar su anhelo y su compromiso. Él entendió la capacidad transformadora de la educación y que a través de ella es posible un mundo mejor. Una educación que analiza, critica, cambia la realidad, el contexto; con una pedagogía llena de esperanza, que forma para la autonomía y la libertad, que libera de miedos y transforma en posibilidades, que respeta y acompaña, que hace posibles los sueños y los proyectos.

Así es que cuando hablamos de *inclusión educativa* hablamos de educación de calidad y «Que nadie se quede sin servir».

Orlando Parga Rivas
Director del Centro Regional Neiva

Prólogo

La inclusión social es la capacidad que tiene el ser humano de entender que no existe diferencia alguna, sólo prima la comprensión de un mundo diverso.

Hablar hoy de inclusión es remitirse a una situación que ha estado presente en la humanidad desde hace muchos años en todos los rincones del mundo (casi desde la misma existencia o aparición del hombre sobre la tierra) sin tener en cuenta el estrato social, la raza, el color, las creencias religiosas, el poder adquisitivo, entre otros aspectos que hacen parte de la diversidad que enmarca al individuo en las diferentes esferas en que interactúa.

Por tal razón, la temática que se desarrolla en el presente libro responde a la vigencia, pertinencia y viabilidad de todos los procesos de inclusión social que se vienen promoviendo en muchas entidades gubernamentales y no gubernamentales en Colombia y en América Latina.

No obstante, dichos procesos se quedan cortos a la hora de atender la diversidad que se gesta en las diferentes regiones del país, debido a las necesidades latentes, tanto de las personas convencionales como de aquellas que se encuentran en situación de discapacidad. Este texto describe la realidad de las personas menos favorecidas en el contexto latinoamericano, donde abunda el inapropiado e ineficiente servicio en la salud y alimentación, la insuficiencia en la atención mínima a las personas en situación de discapacidad, el apoyo digno en la vivienda y transporte público, mucho menos estar incluido en el mundo laboral como en el sistema educativo y lo que esto acarrea (adecuaciones curriculares, adaptaciones físicas, accesibilidad, material didáctico, capacitaciones permanentes...), entre otras situaciones que se gestan en América Latina.

Por consiguiente, el desarrollo integral para dicha población no es el más apropiado y alentador. No es un secreto para nadie que las situaciones descritas son el común denominador para la población menos favorecida y en situación de discapacidad, cuyo poder adquisitivo es inferior al de un salario mínimo y en el peor de los casos, nulo.

En tal sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) manifiesta en sus estudios que sobrevivir y prosperar es muy difícil particularmente para las niñas y los niños en situación de discapacidad:

Su probabilidad de vivir en condiciones de pobreza es mayor que la de los niños sin discapacidad. Incluso si comparten las mismas condiciones desfavorables, los niños y niñas con discapacidad afrontan problemas adicionales debido a sus impedimentos y a los numerosos obstáculos que la sociedad pone a su paso. Los niños y niñas que viven en medio de la pobreza se cuentan entre los que menos probabilidades tienen de recibir una enseñanza y atención de la salud, pero las probabilidades de asistir a la escuela o a un centro de salud de quienes viven en medio de la pobreza y además tienen alguna discapacidad son incluso más reducidas. (Unicef, 2013).

Es relevante mencionar que la presencia de una discapacidad en cualquier persona, sin importar la condición en que se encuentre, puede llevarla a una pobre valoración de sí misma que ocasiona una serie de prevenciones y prejuicios —como la falta de confianza, la creencia de que se posee poca capacidad para desarrollarse como ser social—, los cuales, a su vez, desencadenan el rechazo social, situación que se vive a veces en los diferentes espacios de interrelación del ser humano.

Lo descrito revela un panorama mundial —al que no es ajeno el municipio de Neiva, en el cual nace esta publicación— que deja entrever la exclusión en todas sus dimensiones, el abandono y el descuido de las personas en situación de discapacidad. Tal exclusión coarta la posibilidad de que estas personas interactúen con sus pares y se desarrollen como cualquier persona convencional dentro de un círculo social que atienda a la diversidad.

En este orden de ideas, la presente compilación cumple con la función de dar a conocer los resultados obtenidos en procesos investigativos realizados en países como México, Chile, Argentina, Brasil y Colombia con relación a la inclusión, especialmente en el campo educativo. Se hace un recorrido por el panorama actual y se comparten las estrategias implementadas en cada uno de ellos para contrarrestar el paradigma de la exclusión educativa atendiendo a las necesidades de identificación, planeación, adecuación, orientación, apoyo permanente y material didáctico.

Por tanto, la intención de los autores es socializar los diferentes avances que se han adelantado a nivel latinoamericano en torno a la inclusión desde el enfoque de la diversidad. Para ello, se aborda la implementación de políticas públicas de inclusión, la calidad educativa, los elementos pedagógicos para la construcción social, las experiencias de inclusión educativa desde

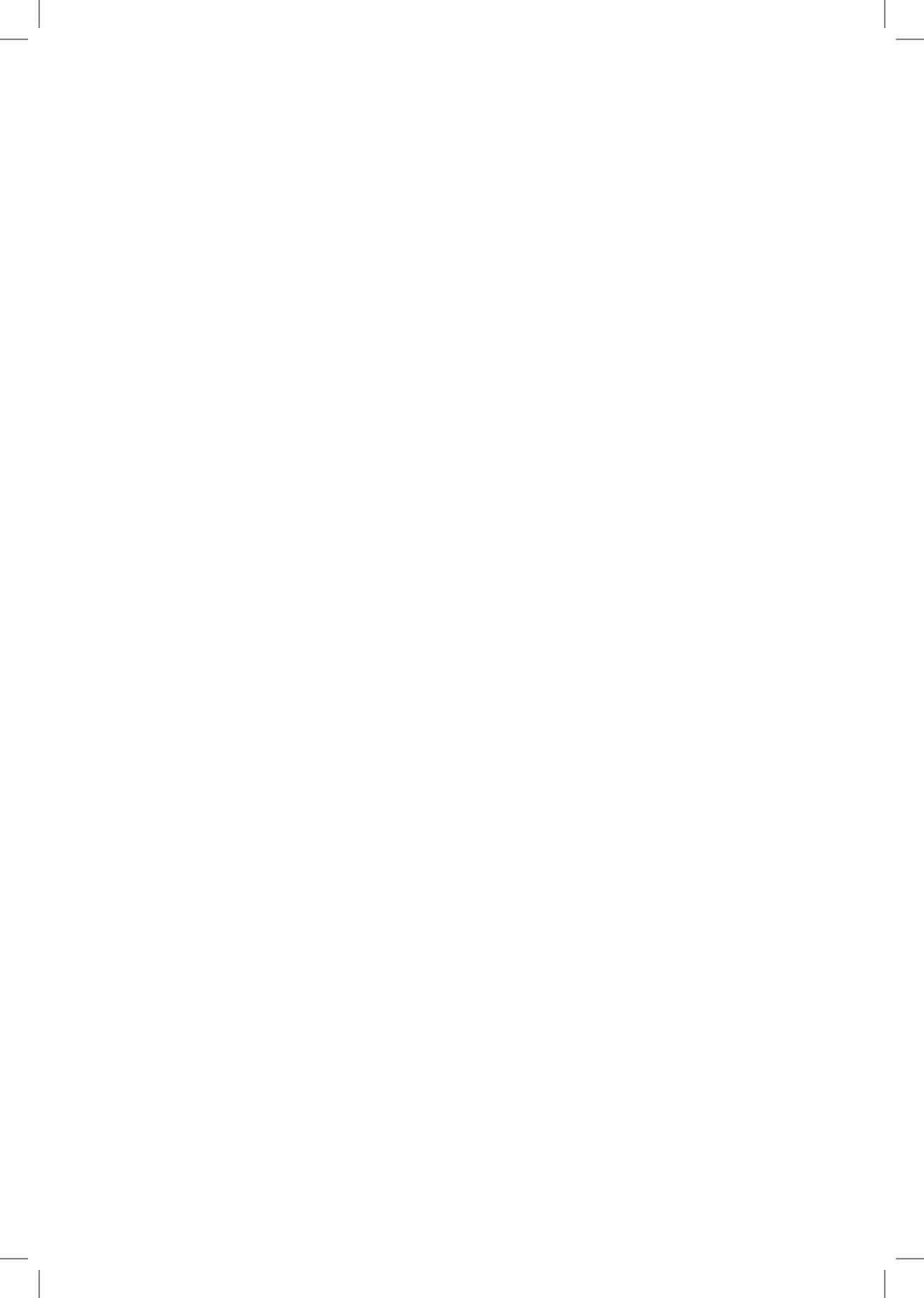
el preescolar hasta la educación superior y, finalmente, algunas formas de inclusión teniendo como punto de partida la educación para el desarrollo en la esfera social.

La inclusión es un asunto que concierne a la población mundial, una necesidad que debe atenderse oportunamente porque parte de la consolidación integral del individuo, su aceptación de sí mismo y del mundo que lo rodea, y cómo él se desenvuelve en las diferentes esferas de interacción humana. Por lo tanto, el presente libro constituye un referente teórico nacional en internacional relevante para la sociedad en general, pues brinda una serie de herramientas necesarias para contribuir en la realización de procesos inclusivos asertivos.

Es un material de consulta que puede orientar al lector en cuanto al uso adecuado de la terminología y de las estrategias metodológicas y pedagógicas para atender a las personas en situación de discapacidad. Así mismo, facilita que las personas convencionales comprendan el ejercicio de la inclusión educativa y lo que este conlleva. Puede ser utilizado por docentes de aula y directivos de los diferentes establecimientos educativos de orden público y privado; profesionales de todas las áreas y estudiantes en formación universitaria, tecnológica y técnica relacionadas con la inclusión desde el enfoque de la diversidad. En este mismo sentido, contribuye de manera directa al proceso de inclusión de las personas en situación de discapacidad y sus familias para fortalecer su proyecto de vida, permitir transformar los imaginarios erróneos de algunos sectores de la sociedad que giran en torno a la incapacidad, ineficiencia e ineficacia.

Por último, felicito a los autores por su trabajo, dedicación y compromiso al realizar este aporte a la sociedad y comunidad académica en general, a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO por apoyar permanentemente a sus docentes y a la Coordinación de investigación en la relación de procesos de inclusión.

Didier Trujillo
Lic. Educación física.
Esp. Inclusión educativa para la discapacidad
Mg. Educación
Ph.D (E) Ciencia Pedagógica
Docente Universidad Surcolombiana



Introducción

El propósito de este libro es dar a conocer la inclusión como interacción de la sociedad y en la sociedad sin importar la diversidad y multiplicidad de las personas en sus diferencias y posibilidades individuales, sociales, culturales y políticas, entre otras. Al mismo tiempo, presenta procesos de inclusión educativa, un panorama del contexto latinoamericano desde marcos académicos, políticos, normativos y sociales; brindando así la posibilidad de conocer experiencias y evidencias relacionadas con esta temática.

Se ha dividido en tres partes. En la primera parte se ofrece un acercamiento al contexto latinoamericano desde las políticas públicas de inclusión y el apropiamiento de ellas como fundamento de la calidad educativa; en la segunda, se resaltan los elementos pedagógicos desde un discurso de construcción social, y en la tercera parte se presentan experiencias en inclusión educativa desde el preescolar hasta la educación superior y se dan a conocer algunas formas de inclusión desde la educación en el aspecto social.

Es importante mencionar que en cada parte del texto se destaca la importancia de la educación equitativa e inclusiva, y que esta debe ser una construcción constante del día a día, basada en epistemologías auténticas construidas cooperativamente desde las necesidades del contexto, más allá de los intereses sociales y políticos que claramente determinan los sistemas educativos impuestos por los diferentes gobiernos latinoamericanos o mundiales.

En la primera parte, titulada «Contexto latinoamericano, universidad y políticas de educación», se describe el panorama latinoamericano a partir de un acercamiento a las políticas públicas que promueven una educación de calidad desde el enfoque de diversidad. Dichas políticas se evidencian en los sistemas educativos de cada país, cuyo interés principal es la educación para todos y, por tanto, se requiere que toda la sociedad participe del sistema educativo y que cada ser humano sea educado satisfactoriamente teniendo en cuenta sus necesidades propias. La calidad educativa debe ser vista entonces desde la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a los actores sociales de la educación; allí resulta algo paradójico, puesto que en América Latina la calidad educativa se mide a través de resultados estandarizados que consideran las mismas características y necesidades para todos.

El lector encontrará dos reflexiones investigativas en las que los autores analizan sistemáticamente las políticas públicas internacionales y nacionales adoptadas en México, Colombia y Argentina, las cuales se reflejan en la normatividad —leyes, decretos, reglamentos y resoluciones— que garantiza la educación de calidad para todos como derecho humano fundamental. Tales normas deben ser observadas y reflejarse en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas en todos los niveles de educación, pero especialmente en la educación superior.

En la segunda parte, «pedagogía, inclusión y diversidad», los autores reflexionan sobre la historicidad de cada término, puesto que al establecerse avances en la tecnología social, informática y comunicativa son nuevas las necesidades que florecen día tras día en el siglo XXI y es la pedagogía la encargada de reflexionar sistemáticamente los procesos de enseñanza, enseñanza que reflexione el maestro.

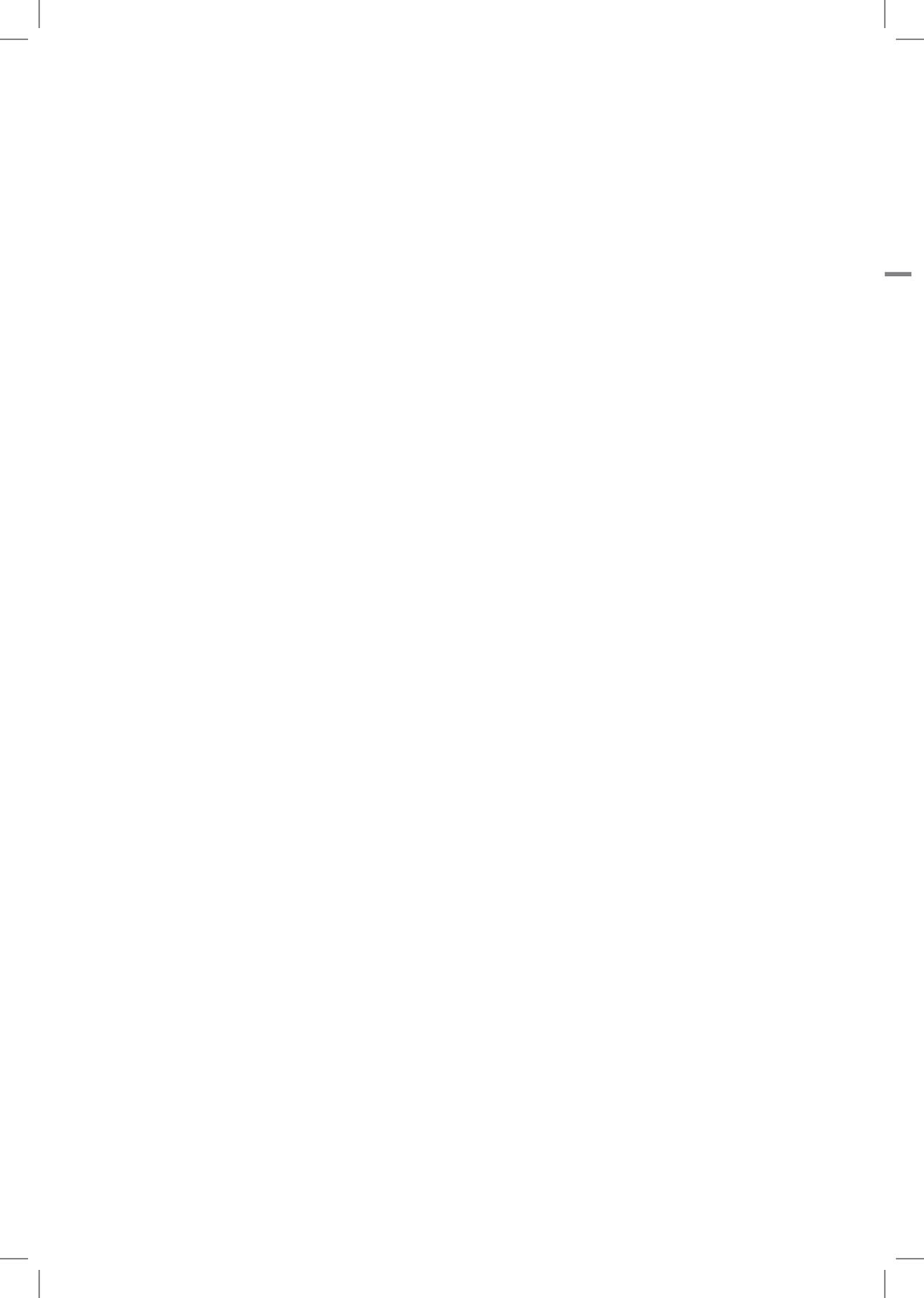
Se presentan en esta parte cuatro reflexiones investigativas que orientan fundamentos pedagógicos de la formación docente competente en una educación inclusiva. Se explora una propuesta con epistemologías auténticas para implementar en los sistemas educativos y una invitación a la construcción de epistemologías propias para las necesidades del contexto, las cuales se evidencian muy continuamente en las políticas públicas. Además, se presenta un panorama del municipio de Neiva (Huila) desde el conocimiento de la diversidad.

En la tercera parte, «Experiencias en inclusión educativa y social», se construye una mirada auténtica de la inclusión educativa, se brindan a la comunidad herramientas didácticas y pedagógicas para construir inclusión en las aulas regulares, mediante la articulación de políticas públicas, autenticidad epistemológica y formación docente, como aporte en el campo de la inclusión educativa, con el fin de minimizar al máximo los factores de exclusión en el aula regular. Asimismo, se presentan algunas reflexiones investigativas de experiencias educativas en inclusión significativas para países como Brasil y Colombia, y un panorama acerca de la inclusión social determinada por el conocimiento y los sujetos, los cuales construyen acuerdos y posibilidades. A través de la descripción de experiencias de inclusión con prácticas educativas y sociales que determinan la formación de seres humanos, basadas en epistemologías propias que aportan soluciones al contexto y permiten a la población emanciparse, se brindan herramientas, técnicas e ideas para generar procesos de inclusión en diferentes contextos.

El reconocimiento propio, del otro y por el otro en la diversidad apunta a crear diversas posibilidades y a aportar por aquellas que hagan corresponsables a las familias, al Estado y a las instituciones educativas y sociales como creadoras y dinamizadoras del conocimiento que emancipa a la sociedad.

Con la publicación de este libro, se busca promover la discusión en torno a la inclusión educativa en los diferentes ámbitos locales, nacionales e internacionales que sean o se aproximen a ser pilares para lograr hacer frente a las exigencias educativas acordes al siglo XXI y a los contextos locales. Al mismo tiempo, se pretende realizar un aporte para la construcción de políticas públicas, competencia docente y autenticidad epistémica, con el fin de posibilitar diversas experiencias en inclusión educativa y social.

Esperamos que las propuestas desarrolladas aquí sirvan como punto de partida para ser discutidas, enriquecidas y adaptadas a la realidad de cada institución, región y contexto.



Primera parte

Contexto latinoamericano, Universidad y Política de inclusión

Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva y el desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar.

Alain Touraine

Aunque es bien conocido que la calidad es un elemento importante y prácticamente necesario en los sistemas educativos, es evidente que tal conocimiento no se aplica en la práctica como se esperaría, pues la calidad educativa debe responder a las necesidades concretas de una sociedad y de esta manera contribuir al desarrollo.

Entonces, retomando el sentido de *educar* como factor de progreso y fuente de oportunidades individuales y colectivas, como integración del bienestar, el mejoramiento de la calidad de vida, las prácticas sociales y la sana convivencia, interviene la educación de calidad que influye transversalmente en todos los sistemas sociales, vitales, políticos, culturales y demás que hacen parte fundamental de la convivencia y desarrollo humano.

Hablar de calidad en la educación hace referencia al proceso de mejoramiento en la enseñanza, estructuras y planes para lograr aprendizajes en dirección al desarrollo, es decir, al hablar de educación de calidad se debe tratar la inclusión, ya que hace parte de todos, sin importar las *diferencias*.

A lo que se debe apuntar entonces es a ofrecer educación con contenidos excelentes, adecuados y pertinentes, que se centren en la formación, para de esta manera contribuir al desarrollo de capacidades y pensamiento autónomo, respondiendo a las necesidades educativas de todos.

Por tanto, se puede afirmar que un sistema educativo de calidad debe orientarse hacia la inclusión, la equidad y la integración, que son elementos fundamentales para el desarrollo.

En esta primera parte se presenta el análisis de algunas experiencias que al respecto se han llevado a cabo en diferentes escenarios latinoamericanos.

Capítulo 1

La educación inclusiva en el México actual

Eliseo Guajardo¹

Introducción

No hay una teoría de la Educación Especial (EE). Existe un conjunto de prácticas que se suceden en el tiempo a lo largo de su historiografía *acrítica* documentada (Franklin, 1996). A veces su historia se reduce a biografías de fundadores y a una colección de anécdotas. Se trata de un practicismo, pero la teoría que apela a que no hay teoría es el positivismo ingenuo, espontáneo. Esa ha sido la teoría de la EE, el positivismo. La EE nace de las bases biológicas del organismo y de los fundamentos de la psicología psicométrica de los test, más una serie de técnicas de intervención terapéutica. Se organizó en una jerarquía profesional donde en la cúspide está el médico, le sigue el psicólogo y por último está el maestro especialista, quien atiende al niño con discapacidad específica a través de terapias y tratamientos. Es como el especialista, el médico general, la enfermera y, de último, el paciente. El modelo médico de la EE en México nace con la fundación del Instituto Médico Pedagógico en 1935, a cargo del Dr. Roberto Solís Quiroga.

Para cambiar el modelo médico de la EE por el modelo social educativo de la integración y de la inclusión, se necesita algo más que cambiar de prácticas, se necesita cambiar de teoría. Para cambiar de teoría se necesita, además, reconocer que se tiene una y evidenciarla, es primordial cómo se enfocan los problemas y cuando la teoría ya no resuelve así los problemas planteados se busca otra. Decía Henri Wallon (1965), un clásico de la psicología genética francesa, «no hay mejor práctica que una buena teoría».

Pero con otros términos se han seguido planteando los mismos problemas o se han planteado con el mismo enfoque. Dice Rosa Blanco que: «se confundió la atención de las necesidades educativas de los alumnos con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales» (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ Unesco,

.....
1 PTC; CITPsi; Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM):
eliseoguajardo@gmail.com, eliseo@uaem.mx

2010). Así, las etiquetas siguieron existiendo y los diagnósticos cambiaron de nombre solamente. Esto, independientemente del sentido del origen del concepto de Mary Warnock (1978), quien creó el término para que ya no hubiera etiquetas y para enfocar el esfuerzo en los recursos necesarios para la atención de los niños excluidos, por discapacidad, en las escuelas regulares. No es un concepto psicológico, no es un concepto para el diagnóstico, es un término para la planeación de recursos, es administrativo; a lo más, para la planeación educativa, o hasta las secuencias didácticas en el aula. Pero planear educativamente las secuencias didácticas para todos los alumnos que conviven entre sí en el aula, con y sin discapacidad. Sin embargo, asimilar el término de *necesidades educativas especiales* (NEE) a las condiciones individuales del niño con discapacidad es interpretarlo desde el modelo médico positivista.

No sólo hubo confusión de términos, sino que consideraron la definición de NEE como ambigua y sin precisión. En realidad no servía para aplicarla como taxonomía clasificatoria y esto les da vértigo a los positivistas. Ante este marasmo, en la reunión de expertos de la Oficina Internacional de Educación (OIE- Unesco), llevada a cabo en Ginebra, el año 2008, consideraron cambiar la terminología: *integración educativa por educación inclusiva, necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación, y adecuaciones curriculares por ajustes razonables*.

Así, el acento no se ponía en el individuo, sino en el entorno, como el agente discriminador (propiciador) de la discapacidad. Si se eliminan esas *barreras*, la persona con discapacidad puede lograr conducirse equiparablemente, como cualquier persona sin discapacidad. No es que desapareciera la *deficiencia orgánica*, pero sí su desempeño ya no sería *con discapacidad*. Porque la discapacidad está en el entorno excluyente, es una construcción social. Ya no se buscaría *integrar* a las personas con discapacidad, esto es, adaptarlas al entorno, sino que el entorno sea quien se adapte a ellas. Eso es la educación inclusiva, que el centro escolar y la comunidad que lo rodea se transformen. En el enfoque incluyente la acción se da en toda la educación. Ya no se queda en el currículo y el aula. Según el índice de inclusión (Booth y Ainscow, Unesco, 2002), la educación inclusiva actúa en tres dimensiones: el centro, la política educativa, y la cultura incluyente. Como puede apreciarse, el reto es mucho mayor y se requiere la participación de todos los agentes sociales implicados.

Hubo quienes consideraron controvertida la decisión y señalaron que se arribaba a una etapa sin que se hubieran resuelto problemas del anterior periodo de la integración. Uno de ellos, Renato Opertti, dice que todavía no

se sabe si debieran coexistir las escuelas especiales y la inclusión, si los padres son quienes deben decidir a qué escuela van sus hijos, si a la especial o a la regular, si deben existir escuelas integradoras, porque eso implica que otras no lo sean y si todas las escuelas regulares los son, pierde sentido distinguirlas como integradoras (Guajardo, 2010).

Si bien la integración educativa fue producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales efectuada en Salamanca (España) en junio de 1994, a la cual asistieron más de 300 participantes de 92 gobiernos y un sinnúmero de ONG, sobre el cambio a educación inclusiva no parece haber mayor consenso, pero fue consumar una estrategia que ya pesaba en el ambiente internacional, como lo fue la del *Índice de inclusión* de Tony Booth y Mel Ainscow, editado por la propia Unesco en el 2000; y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Lo que hicieron los especialistas educativos en 2008 fue sancionar un hecho consumado. La educación inclusiva ya existía en el ánimo internacional. Y transcurridos casi 15 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, no estaba dando los resultados esperados.

Pero a 15 años de la publicación del *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow, Unesco, 2002) los resultados no son mejores. Y si tomamos la referencia de Salamanca, ya han transcurrido más de 20 años y el modelo médico persiste. Hay quien dice que se ha estado dispuesto a cambiar el término *integración* por el de *inclusión*, y otros más, como el de NEE por el de *barreras...*, el de *adecuaciones curriculares* por el de *ajustes razonables*, pero sigue prevaleciendo el término de *especial*. Tal término, al parecer, no se está dispuesto a cambiarlo. Aun y cuando se diga que la educación será inclusiva cuando deje de ser *especial*.

En muchos lugares de México está prohibido hablar de integración, de NEE y de adecuaciones curriculares porque se dice que ya son términos obsoletos. Pero se realizan diagnósticos psicométricos para determinar si un niño es *sobresaliente y talentoso* para poder pasarlo a un grado superior al de su edad. Se diagnostica el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y, si es posible, se recomienda su medicación psiquiátrica. Se precisa el trastorno de espectro autista (TEA) del autismo tipo Asperger. El caso es que el modelo médico coexiste sin dificultad con la educación inclusiva. Más ahora que cuando se promovía la integración.

Ante este caos de definiciones y sin estrategias para actuar en el aula, los profesionales de Educación Especial en México comienzan a voltear a las propuestas psicogenéticas de la lengua escrita y de las matemáticas que

prevalecieron en la época de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio. La época en que se *despatologizaron* los problemas de aprendizaje. Dejando así de confundir los errores constructivos del desarrollo psicogenético con los procesos patológicos de la dislexia y la discalculia. Fue una época de transición de la EE en México, del modelo médico y psicométrico al del enfoque social educativo de la integración, entre 1980 y 1990, aproximadamente.

Normativa actual de la educación inclusiva en México

La normatividad de la EE a partir de la integración tuvo jerarquía de ley; antes, eran lineamientos administrativos a nivel de Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, a nivel de Secretario del Ejecutivo. La integración nace como un Derecho de acuerdo al artículo 41 de la Ley General de Educación (1993). En cambio, la educación inclusiva nace prácticamente a nivel constitucional. El artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que versa sobre los Derechos Humanos, es su fundamento normativo. Más fuerza no podría haber tenido la inclusión en México. Su antecedente inmediato fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), pues de acuerdo a los tratados internacionales suscritos por México, tiene jerarquía constitucional una convención de las Naciones Unidas. Además, nuestro país no sólo votó a favor en la Asamblea de la ONU, en diciembre de 2006, sino que fue el promotor de la iniciativa, no desde el Gobierno sino desde las ONG que se ocupan del tema. Gilberto Rincón Gallardo —luchador social de izquierda; miembro del Partido Comunista Mexicano desde su juventud; fundador, secretario general y líder del Partido Mexicano Socialista, y candidato a la Presidencia de la República por el Partido Social Demócrata, con una discapacidad congénita de orden neuromotor—, se dedicó desde la sociedad civil a promover esta Convención a nivel mundial desde el 2002. Después, fue el primer presidente del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). El primer ejemplo de conductas discriminatorias que mencionan en la página oficial de dicha entidad es: «1.- Impedir el acceso a la educación pública o privada por tener una discapacidad, otra nacionalidad o credo religioso» (CONAPRED, s. f., párr. 7).

Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) fue la primera convención del Siglo XXI y la primera que no obedece a una iniciativa de algún gobierno de país miembro, sino a la sociedad civil, a las ONG de orden nacional e internacional ocupadas en el tema de la discapacidad. Es el corolario de una serie de acuerdos y tratados internacionales a favor de las personas con discapacidad. La EE siempre ha sido favorecida por los organismos multilaterales, la ONU no es la excepción, trátese de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Pero también, por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El modelo médico fue apoyado por la Unesco, la OMS y la OEA, en su tiempo de auge. Ahora, la política de integración e inclusión ha sido impulsada por estos mismos organismos.

Una visión completa y a profundidad sobre la CDPCD, sus antecedentes y su significado se puede encontrar en la obra de Patricia Brogna: *Visiones y revisiones de la discapacidad* (2009). La Convención abarca todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, desde la salud, la educación, el trabajo, la cultura, el deporte, la recreación, etcétera. Contiene 50 artículos de toda índole para garantizar los derechos de las personas con discapacidad; incluso, el artículo 46, sobre las reservas, habla de que debe ser aprobada la Convención sin reservas que sean incompatibles con los derechos de las personas con discapacidad, y México fue uno de los países que la aprobó con reservas en relación a la capacidad jurídica de las personas con discapacidad intelectual. Se movilizaron las ONG sobre discapacidad intelectual, como la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE) A. C., sin resultados favorables.

El artículo 24 de la CDPCD se refiere a la educación, en los siguientes términos:

Educación

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un **sistema de educación inclusivo** a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

[...] b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; [...]

Los Estados Partes brindarán [...] a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

[...] a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; [...]

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen **ajustes razonables** para las personas con discapacidad. (CDPCD, 2006).

Como podrá apreciarse, la *inclusión* y los *ajustes razonables* son conceptos que ya aparecen en la CDPCD y seguirán apareciendo cada vez con más fuerza en la política pública de los años subsiguientes.

Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

México, a raíz de la ratificación de la CDPCD, en diciembre de 2007, exactamente un año después, modifica el artículo 1º de la Constitución en junio de 2011. Cambia su denominación y enfoque. Pasa de denominarse «Garantías Individuales» a denominarse «Derechos Humanos». Las garantías individuales las otorga el Estado y, como tal, las puede retirar ante una condición de excepción, como pudiera ser un conflicto armado, algún desastre natural, etcétera. Pero los derechos humanos no los otorga el Estado, son inherentes a todas las personas por el simple hecho de ser parte de la humanidad; y como el Estado no los otorga no los puede suspender bajo ninguna circunstancia posible. De hecho, el estado es el principal agente potencial para violar los derechos humanos, y frente a él es que se protege, constitucionalmente, a la población; ante el mayor poder posible, el del Estado. El cambio es de 180º, como se podrá advertir. Otro cambio significativo fue el del concepto de *individuo* por el de *persona*, con el cual se eleva el derecho, de lo abstracto a

lo concreto (Guajardo, Moreno y Padilla, 2015). Esta modificación impacta en otros artículos constitucionales, como el artículo 3º, relativo a la educación.

Hay la obligación de formar a los futuros ciudadanos en el valor de los derechos humanos, es más, se considera que la educación por sí misma es uno de estos derechos. La educación es considerada un derecho *epítome*, esto es, un derecho a través del cual se consiguen otros derechos, como el acceso al trabajo, a la cultura, etcétera. La condición de negar la educación es mucho más grave ahora que antes.

Por otra parte los derechos humanos son universales, no están reducidos a un carácter nacional, sino internacional. Lo que quiere decir que un Estado que tenga dificultades para cumplir con la obligación de la educación, no tiene el pretexto de no contar con el financiamiento suficiente, está obligado a solicitar ayuda internacional. Ya la educación no se puede condicionar al desarrollo económico de la Nación porque el desarrollo económico no es factor para el cumplimiento de los derechos humanos; en todo caso, los derechos humanos son factor necesario para el desarrollo económico.

Por consiguiente, la educación debe de ser incluyente desde el punto de vista de *género*, de los *pueblos originarios*, de las *personas con discapacidad*, de las *personas en pobreza extrema*, como los *migrantes*, etcétera. La educación tiene que atender a la diversidad de poblaciones e individuos. Si bien la CDPCD fue el factor preponderante para la modificación del artículo 1º sobre los derechos humanos, beneficia a las poblaciones de excluidos y, también, al resto de la población, sin excepción alguna.

La Ley Reglamentaria del artículo 1º destaca la protección *pro persona*, lo que le da un fundamento a toda la legislación para las personas con discapacidad, en su ley específica.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Esta ley fue aprobada por el Senado de la República el 30 de mayo de 2011 y consideraba la educación inclusiva, independientemente de que también estuvieran contemplados temas de educación en la propia Ley General de Educación. En su artículo 2, numeral XII, la ley que nos ocupa define la educación inclusiva de la siguiente manera:

XII. Educación Inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Como podrá apreciarse, en la definición misma está el concepto de *integración*. Por lo tanto, no resultan incompatibles la *inclusión* y la *integración*. En el mismo artículo 2, numeral XI, se define la educación especial:

XI. Educación Especial. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Esta definición coincide con la del artículo 41 de la Ley General de Educación (1993). En la Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad se encuentran la definición de *ajustes razonables* (art. 2, num. II) y la forma de *discriminación por omisión de ajustes razonables* (art. 2, num. IX), cuestión por demás interesante:

II. Ajustes Razonables. Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; [...]

IX. Discriminación por motivos de discapacidad. Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, **la denegación de ajustes razonables.**

Esta ley busca ser una norma con criterios de exigibilidad, que no sea únicamente una declaración de principios. Se reconoce que es un asunto que implica diferentes ámbitos, no sólo el educativo. Por ello, invoca la transversalidad (art. 2, num. XXVIII):

XXVIII. Transversalidad. Es el proceso mediante el cual se instrumentan las políticas, programas y acciones, desarrollados por las dependencias y entidades de la administración pública, que proveen bienes y servicios a la población con discapacidad con un propósito común, y basados en un esquema de acción y coordinación de esfuerzos y recursos en tres dimensiones: vertical, horizontal y de fondo.

Ley General de Educación

Esta ley fue aprobada en 1993 y ha sufrido varias modificaciones o actualizaciones conforme a las nuevas exigencias, como son: la obligatoriedad de la Educación Media Superior; la equidad, o mejor dicho, la igualdad de género, y el acceso a la Educación Superior.

Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Párrafo reformado: DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Párrafo reformado: DOF 12-06-2000, 28-01-2011

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Párrafo adicionado: DOF 22-06-2009

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Párrafo adicionado: DOF 22-06-2009

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Párrafo reformado: DOF 22-06-2009, 11-09-2013

Como puede apreciarse, según el texto citado, la Educación Media Superior y Superior atenderá las disposiciones necesarias para la atención de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Se da a entender que sólo ellos, de entre los alumnos que atiende EE, podrán acceder a estos niveles, cuando estamos constatando que los estudiantes con discapacidad han estado accediendo a la Educación Superior, sea del subsistema tecnológico o del autónomo. A menos que se considere que estos alumnos por el solo hecho de realizar esfuerzos académicos equivalentes a los de los alumnos sin discapacidad, sean alumnos sobresalientes. Que bien sabemos que así no son estimados, aunque podría ser una distinción honorable para los estudiantes con discapacidad.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2013a) se refiere a la inclusión y la equidad para toda la población en condiciones vulnerables: como son los sectores de pobreza extrema y el riesgo de abandono escolar, las mujeres, la población indígena, y los niños y jóvenes con discapacidad. No se trata de un programa centrado en EE, sino en la escuela regular de los niveles de Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior.

En esta línea de acción, la Secretaría de Educación Pública promovió el Acuerdo 711 (28 de diciembre de 2013), por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, con recursos extraordinarios, concursables por las entidades federativas y las instituciones de todos los niveles educativos. Y a finales de 2014 se emitió la convocatoria para acceder y ejercer los recursos financieros en el 2015. Entre los términos incluidos en el glosario del documento del acuerdo citado coexisten las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje y la participación, la integración, la inclusión, etcétera. Las reglas de operación del Programa se especifican de acuerdo al nivel respectivo, como se describe a continuación.

Educación Básica

En la Educación Básica se presentan proyectos para el fortalecimiento de la educación intercultural para niños indígenas, así como para niños migrantes. Lo mismo, para los menores con alguna discapacidad y para los que cuentan con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Educación Media Superior

En el nivel de Educación Media Superior se contempla una modalidad de atención a estudiantes con discapacidad, se trata de los centros de atención a estudiantes con discapacidad (CAED). Se trata de un servicio educativo no escolarizado, es un servicio segregado. Los jóvenes asisten por separado de las aulas regulares y no conviven con estudiantes sin discapacidad. A estos centros acuden los estudiantes con discapacidad para recibir asesoría académica personal e individualizada o semiescolarizada, sin que se constituya un grupo formal.

Enseguida, veamos cuáles son las metas que se propone el nivel de Educación Media Superior para los jóvenes con discapacidad, según las Reglas de Operación:

En este marco, el modelo educativo denominado *Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad* constituye una opción para jóvenes con discapacidad física o sensorial que deciden iniciar, continuar o concluir sus estudios de bachillerato. Dicha opción educativa es impartida en los CAED —que en algunos casos también son llamados «Aulas Gilberto Rincón Gallardo»—, los cuales se encuentran ubicados en planteles federales de las direcciones generales adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y forman parte de sus servicios educativos. Para el ejercicio fiscal 2015, se previó crear un mayor número de CAED y, por tanto, la dotación de la infraestructura física y tecnológica requerida para prestar el servicio a los estudiantes, de acuerdo al tipo de discapacidad.

La primera asignación de recursos para apoyar el establecimiento de servicios educativos para estudiantes con discapacidad se realizó en el ejercicio fiscal 2008, durante el cual se realizaron las primeras inversiones para la creación de los CAED en los planteles federales de las direcciones generales adscritas a la SEMS.

En el 2009 iniciaron operaciones 46 CAED en las principales ciudades del país, los cuales atendían hasta septiembre de 2013 cerca de 5 500 estudiantes.

Al cierre de 2014 se alcanzó un total de 200 CAED, distribuidos en diversos centros urbanos de todas las entidades federativas.

Para el ejercicio fiscal 2015 a través del Programa la meta era establecer 100 nuevos CAED, así como equipar y apoyar en su sostenimiento hasta 300 CAED. (Acuerdo 24 de 2014).

Tales metas son meramente cuantitativas, pasar de 200 a 300 CAED. En realidad la Educación Media Superior no es incluyente porque segrega; lo peor es que quienes la ofrecen no se han dado cuenta y no tienen el más mínimo nivel de autocrítica sobre la educación inclusiva.

Educación Superior

La Educación Superior tiene una visión más incluyente, pretende recibir jóvenes con discapacidad, mantenerlos en las aulas y que terminen con éxito sus estudios. Para ello, busca brindarles apoyos, tanto a ellos como a sus profesores. El propósito es que permanezcan en las mismas aulas estudiantes con y sin discapacidad. Este enfoque, que parece simple, es el menos segregador (de todos los niveles educativos, más que el de Básica que tiene a los alumnos integrados, con el apoyo de las unidades de apoyo a la educación regular (USAER) y en centros separados de la escuela regular, los centros de atención múltiple (CAM). Mientras que la Educación Media Superior los atiende de forma segregada a todos los alumnos con discapacidad. Es la Educación Superior la que ofrece a los jóvenes con discapacidad, como única alternativa, que acudan a las mismas aulas, con adaptaciones de acceso y con tutorías a los alumnos y asesorías a los docentes. Aquí existe mayor criterio de inclusión. En las Reglas de Operación, se ha protocolizado el apoyo que soliciten las instituciones de educación superior (IES). El fundamento lo soportan en estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, como las siguientes:

- Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.
- Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
- Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.
- Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad.
- Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.

- Otorgar apoyos a personas con discapacidad que los habiliten para continuar sus estudios durante todo el trayecto educativo.
- Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea apreciada como fuente de riqueza educativa y social.
- Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.
- Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afro descendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa. (SEP, 2013).

Y como se puede constatar, la educación inclusiva abarca a mujeres, indígenas, población afroamericana, migrantes y personas con discapacidad.

Reorientación de servicios de educación especial: integración educativa y escolar

En México, al inicio de la reorientación de la EE a integración educativa tenía una connotación referida a los alumnos con necesidades educativas especiales que acceden al currículo básico y se reservó el término *integración escolar* para quienes, entre estos mismos, estudiaban en la escuela regular.

La integración escolar era, también, una integración educativa. Pero, la integración educativa no, necesariamente, era escolar. Esta modificación en los términos cambió de sentido desde que en los servicios escolares de EE comenzaron a llevar el currículo básico y abandonaron el paralelo.

Un menor con necesidades educativas especiales con discapacidad o sin ella, podía cursar su educación básica en la escuela regular o en educación especial, según el caso. En ambos espacios educativos, se ofrece la integración educativa, específicamente, en la escuela regular se haría a través de la integración escolar. En otras palabras, toda integración escolar es integración educativa, pero no toda integración educativa era escolar.

La población objetivo de la EE con la reordenación ya no eran los alumnos con discapacidad, eran los alumnos con NEE con o sin discapacidad. Y quienes experimentaban tales necesidades eran aquellos que tenían dificultades para acceder al currículo básico y que para hacerlo requerían el apoyo adicional o diferente. Esto significaba que había alumnos sin discapacidad con NEE, es decir, alumnos con *problemas de aprendizaje*. No obstante, ya se habían *despatologizado los problemas de aprendizaje* en el periodo inmediatamente anterior de la EE, con el enfoque psicogenético de la Lengua Escrita y las Matemáticas.

Todos los servicios de EE se reorientaron en función de la integración educativa y la integración escolar. Los servicios escolarizados, esto es, las instituciones educativas que atendían por discapacidad específica, como las escuelas para sordos, las escuelas para ciegos, las escuelas para problemas neuromotores y las escuelas para deficiencia mental, se convirtieron en centros de atención múltiple (CAM). En dichos centros se llevaba el currículum básico, el que llevaban las escuelas regulares, y podían recibir alumnos con cualquier discapacidad. No se atendía la discapacidad, sino los contenidos curriculares básicos. No se podía pedir a la escuela regular que recibiera alumnos con discapacidad y rechazar a las escuelas especiales, esto es, sólo recibir en una de ellas. Todos los servicios de apoyo eran para problemas de aprendizaje, los grupos integrados, los centros psicopedagógicos, que eran gabinetes que atendían en turno alterno. Todos estos servicios se convirtieron en unidades de apoyo a la educación regular (USAER). Atendían en las aulas y en las escuelas regulares, donde estaba el alumno integrado. No se atendía a los alumnos, se asesoraba a los maestros de esos alumnos.

El principio era que no se atendía la discapacidad de los alumnos, sino sus necesidades educativas especiales y que estas podían presentarlas alumnos con o sin discapacidad.

Reorientación de la operación de servicios de educación especial

Población objetivo de la educación especial:
necesidades educativas especiales

La población objetivo ya no era la discapacidad, como ya se dijo, sino las NEE y, de acuerdo a la Ley General de Educación (1993), también los maestros de las escuelas regulares que tuvieran alumnos con tales necesidades, con o sin discapacidad, y los padres de familia.

Los especialistas asesoraban a maestros regulares y padres de familia de alumnos con NEE con y sin discapacidad. El universo de atención crecía exponencialmente. Y si alguien pensó que la EE desaparecía con la integración, sucedió todo lo contrario, crecía enormemente, ya que su universo de atención se incrementaba.

Centros de atención múltiple (CAM)

Todas las escuelas de educación especial por área específica de discapacidad se reorientaron para convertirse en CAM. En tales centros, todos los alumnos están ubicados en su nivel y grado correspondiente según el currículo básico y en todos ellos reciben alumnos con cualquiera de las discapacidades. La mayor parte de los CAM ofrecen educación básica de todos los niveles educativos. Así, la población que por algún motivo no se integra a la escuela regular puede hacerlo en el CAM más cercano a su domicilio y a sus intereses educativos personales.

Cuando se implantó el currículo básico, en el ciclo escolar 1995-1996, se evaluó pedagógicamente a los alumnos y se les ubicó en el grado correspondiente, conforme al dominio de sus habilidades y conocimientos, respetando más o menos dos años en función del grado de la cohorte de edad. Esto, con el propósito de no continuar con la aberración que se practicaba anteriormente, alumnos con 12 años en preescolar porque no lograban dominar los contenidos de las guías didácticas y las conductas predeterminadas.

Además, al reunir a los alumnos de acuerdo con los intereses aproximados a su edad desplegaron un entusiasmo por las actividades de la escuela que mejoró sensiblemente los resultados en su desempeño escolar, en general, y en la actividad académica en particular. Los maestros se mostraron temerosos al principio porque les parecía una medida muy audaz. Sin embargo, a medida que fueron constatando la respuesta de los alumnos, mostraron mayor confianza y seguridad. La respuesta de los padres fue extraordinaria, el ánimo y la expectativa respecto a sus hijos se despertaron y manifestaron un inusitado apoyo.

Los CAM se convirtieron en escuelas regulares. De hecho, no llevaban los planes y programas, ni tenían los libros de texto gratuitos que todos los niños de las escuelas públicas y privadas llevan en el país desde 1958, como una gran tradición de la escuela mexicana.

Unidades de apoyo a la educación regular (USAER)

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es el servicio que la educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos requeridos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación básica. Se trata de una contribución para la transformación de las prácticas profesionales, con el fin de ampliar la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Los propósitos fundamentales de la USAER son: brindar apoyo a la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela; apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos consignados curricularmente, elevando de esta manera la calidad de la educación; y brindar orientación a los padres de familia, así como a la comunidad educativa, acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos accedan al currículo de la educación básica.

A partir de la concepción de una gestión colegiada, se pretende que el personal que integra la USAER participe como un equipo de profesionales que, estando al servicio de la educación básica, impulse acciones que propicien la integración escolar de los alumnos.

Los equipos docentes y paradocentes (psicólogo, trabajador social y maestro de lenguaje) de la USAER conforman un grupo multiprofesional, en el cual, mediante estrategias propias de la disciplina de formación de cada uno de sus integrantes, se construyen estrategias y tácticas de identificación, intervención y evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con los docentes de los grupos de educación básica.

La Unidad, se ubica en una escuela de educación primaria como sede para su operación. Su ámbito de acción cubre un promedio de cinco escuelas de educación básica, en las que participan uno o dos maestros de apoyo, conforme a las necesidades de la población escolar.

A partir de la reorientación, a los equipos de apoyo técnico se les denomina *paradocentes*, ya que su apoyo gira en torno al currículo y el aprendizaje de sus contenidos. Antes, prácticamente, todo el personal profesional de Educación Especial funcionaba como *paramédico*, dada su labor clínico-rehabilitatoria.

Cuando fueron creadas las USAER coexistían las otras formas organizativas de apoyo a la escuela regular, los grupos integrados (UGI), los centros psicopedagógicos (CPP) y las unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS). Todas estas formas organizativas de apoyo fueron reorientadas a USAER. Desde el punto de vista de su funcionamiento operativo, las unidades CAS son el antecedente más cercano a las USAER. Sin que por ello hayan sido los CAS el fundamento en el planteamiento original de las USAER. Pero, no está de más asociar la práctica de los CAS a las USAER.

Al principio, las USAER funcionaban en la práctica como un CPP dentro de la escuela, con resabios clínicos y con un enfoque de problemas de

aprendizaje. Había pocos alumnos con discapacidad en las escuelas regulares que atendieran las USAER, lo que reforzaba su enfoque en los problemas de aprendizaje, en lugar de las necesidades educativas especiales, sin discapacidad, para el caso. Conforme ha aumentado la presencia de alumnos con discapacidad integrados escolarmente a la escuela regular, aunado a una mayor conciencia reflexiva sobre la atención a las necesidades educativas especiales, se ha ido rectificando el funcionamiento práctico de las USAER.

Formación profesional

La reorientación de la EE se dio en la operación de servicios educativos, no se dio en la Formación Inicial de los profesionales de esta área. Las Normales de Educación Especial seguían formando para el modelo médico rehabilitatorio por áreas específicas de discapacidad. A los egresados que ingresaban al servicio había que darles una capacitación intensiva antes de que trabajaran en sus lugares asignados. Las prácticas profesionales que realizaban como estudiantes les resultaban muy contradictorias, ya que no iban, como lo hacían antes, a áreas de atención específica de acuerdo a su especialidad.

Las Normales de Educación Primaria fueron las primeras en incorporar a su plan de estudios la materia de Necesidades Educativas Especiales, en 1997. Las Normales de Especialización tardaron más en hacerlo, hasta 2004. Lo que implicó que sólo a partir de 2008 egresaran de ellas profesionales con orientación a la integración; trece años después de que se reorientaran los servicios de EE en el campo de aplicación.

Formación continua

La Formación Continua la efectuaba la propia práctica de la EE, que tenía la innovación en curso. Los primeros cursos de capacitación interanuales fueron sobre el Plan de Estudios Regular, porque no era conocido por los profesionales de Educación Especial al detalle. ¿Cómo harían las *adecuaciones curriculares* si no conocían el currículo?

La reordenación de EE para la integración educativa y escolar fue como *salir de una estación con un tren de vapor, cambiar sin parar pieza por pieza y llegar a la otra estación con un locomotora diesel.*

No obstante, en el año 2002, poco menos de 10 años después de su reordenación, se inaugura el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (Ejecutivo Federal, 2002), según el cual la población objetivo ya no serán los alumnos con NEE con y sin discapacidad,

sino aquellos con NEE asociadas a una discapacidad. Con ello, la población objetivo volvía a ser el alumno con discapacidad, y aquellos con NEE sin discapacidad ya no eran objeto de atención de la EE. Esto, acompañado de una modificación al artículo 41 de la Ley General de Educación (1993), efectuada en el año 2000, que permitía que se utilizaran programas específicos con los alumnos que no lograran integrarse a la escuela regular, permitía revertir que sólo se utilizara el currículo básico en los CAM. Es decir, volvía el currículo paralelo. Así, la integración sólo sería la escolar, la educativa quedó practicante suprimida.

Este fue el clima que se encontró la educación inclusiva en el 2010, aproximadamente. ¿Cuál era este? Se trabajaba fuera del aula de forma individual; las adecuaciones curriculares eran para el alumno en forma aislada en el *aula de apoyo*. En fin, las NEE prácticamente eran sinónimo de discapacidad.

Despatologización de los problemas de aprendizaje

Vamos en el tiempo de adelante para atrás. Este proceso se dio entre 1980 y 1990, aproximadamente. Esto es, antes de que se reorientaran los servicios de EE hacia la integración educativa y escolar en 1993 a 2002, primera etapa; y de 2002 a 2010, segunda etapa. Se vive como el periodo de la educación inclusiva de 2010 a la fecha. Pero esto lo abordamos en la primera parte. Fueron el tiempo y el legado de la Dra. Margarita Gómez-Palacio, con la participación decisiva de Emilia Ferreiro, en ese entonces, desde la Universidad de Ginebra. Ambas, discípulas de Jean Piaget con diferentes tutores y en diferentes tiempos. Gómez-Palacio inicia en Monterrey, con un centro de investigaciones denominado Plan Nuevo León. Fue fundadora de dicho centro y atendía niños con inteligencia normal o superior, pero que tenían dificultades para aprender a leer y a escribir unos, y para el cálculo otros. Incluso, los había que tenían problemas en ambos campos de estudio. Se trataba de niños que la EE comenzó a reconocer como sujetos de su atención, eran los denominados *problemas de aprendizaje*. Los clásicos niños con *dislexia*.

Después de estas investigaciones, que se iniciaron en Monterrey y siguieron luego a nivel nacional desde el Distrito Federal —una vez que Gómez-Palacio fuera Directora General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de diciembre de 1978 a abril de 1987—, se logró aplicar los resultados no sólo a la EE, sino a la Educación Primaria Regular. De hecho, Gómez-Palacio tuvo a su cargo otros programas de la SEP con mucho éxito, como el Programa de Aprendizaje de Lengua Escrita y Matemáticas (PALEM) y el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PRONALEES).

Para nuestros fines, el enfoque psicogenético aplicado en este período logró que los denominados *problemas de aprendizaje* se «despatologizaran» (Guajardo, 2013) y se comenzó a hablar de *procesos de aprendizaje*, de *errores constructivos*.

La querrela de los métodos de lectura y escritura

En la época de los problemas de lectoescritura, la dislexia y demás, así como la reprobación de entre grados 1º y 2º, que fue todo un fenómeno en América Latina, se dirimía en la querrela de los métodos de enseñanza en la iniciación de la lectoescritura (Braslavsky, 1978). Se polemizaba entre el método analítico y el método sintético. El «mejor» era el método con el que aprendieran más rápido los niños, como si fuera un asunto de velocidad, y los que no aprendían al mismo ritmo eran los niños de *lento aprendizaje*.

Con la lectoescritura sucedió lo mismo que con el asunto de la inteligencia, se sabía cómo medirla, pero no se conocía qué era. Fue necesario que investigadores como Piaget le dedicaran un buen número de años y de investigaciones para desentrañar su naturaleza. Así, sabíamos mucho de los problemas de aprendizaje de la lectura y escritura, sus patogenias, pero no sabíamos cómo era su aprendizaje. Fue hasta que Emilia enfocó de otro modo el problema cuando se comenzó a saber de las etapas por las que pasa el niño en su adquisición.

La lectoescritura vs. la lengua escrita

Emilia enfocó el problema desde una perspectiva muy distinta a la tradicional. Todo el llamado *aprestamiento* para aprender a leer y a escribir se reducía los procesos perceptivo-motores: la motricidad gruesa, la fina; la discriminación visual, etcétera. Todo sensorial. Sin embargo, Emilia se fue a lo intelectual, a la reflexión del niño con un objeto que es lingüístico y cultural. Eso rompió con todos los paradigmas de los métodos para enseñar y la atención se centró en cómo aprende el niño. Sospechando que el niño no aprende como se le enseña. No era cuestión de métodos. Ya Berta Braslavsky decía que la querrela llevaba más de doscientos años y no se resolvía.

Para empezar, Emilia trabajó con niños de 3, 4 y 5 años, antes de que fueran a la escuela, y ya sabían mucho de la lengua escrita. Ella investigó eso que ya sabían de forma espontánea los niños preescolares. No porque van al jardín de niños, sino porque todavía no se han iniciado en el ritual de la lectoescritura formal de la escuela.

Cuando conocimos estos procesos en Monterrey, en colaboración con Emilia Ferreiro, Gómez-Palacio *et al.* (1979), comprendimos que lo que estábamos considerando problemas de aprendizaje en EE eran procesos constructivos espontáneos en el niño. Cambió nuestra visión de los denominados problemas de aprendizaje.

Estos hallazgos fueron de suma importancia para EE. En esa época el 75 % de la población atendida era de problemas de aprendizaje y el otro 25 % era población con discapacidad. Concluir que esta población no tiene problemas de aprendizaje, que es la escuela la que no respeta el proceso del niño y genera la problemática, es muy fuerte. Tal conclusión no era para Monterrey o para todo México, era una evidencia histórica para todo el mundo. Como lo fue y esa historia todos ya la sabemos, pues está más que documentada.

Adquisición de la lengua escrita como objeto lingüístico-cultural

Si la escritura es también una lengua y no sólo la transcripción de la lengua oral, la cosa cambia. Porque así como hay una adquisición de la lengua oral, también la hay para la lengua escrita. Es como si se tratara de un proceso de bilingüismo. Aparte de lingüística, la lengua escrita es cultural, es un objeto histórico. Cuando el niño nace esa construcción cultural ya está ahí.

El niño en cuyo entorno se hace uso de la lengua escrita frente a él, que sabe para qué sirve y cómo se usa antes de llegar a la escuela, adquiere conocimientos muy valiosos con los que llega al grado 1.^o. Además, muchos de ellos no se aplican en este grado. Por eso no es raro que esos niños en un año aprendan el código de escritura, pero los niños cuyos padres no saben leer ni escribir y que no han observado actos de escritura, puede que requieran más de un año para aprender a leer y escribir. En ambos casos se requiere más de un año, los primeros tampoco lo aprenden en un año, lo que sucede es que han comenzado antes. Aunque la escuela no se haya dado cuenta. Es como el niño que sabe inglés porque nació en Estados Unidos, no es porque sea más inteligente.

La noción gramatical de palabra

Cuando hablamos no cortamos la entonación en cada palabra, si así fuera, hablaríamos como telegrama. Hablamos *de corrido*. ¿Cómo se puede saber dónde comienza una palabra y dónde termina para empezar la otra? El habla no ofrece la información de tipo auditivo suficiente. Nos damos cuenta por la función de las palabras. Emilia Ferreiro y otras investigadoras de la Universidad de Ginebra preguntaban al niño: «¿Cuántas palabras digo cuando

digo: *papá patea la pelota?*». Algunos niños avanzados repetían el enunciado despacio e iban contando cada palabra. Pero no es algo tan obvio. Había otros niños que decían: «dos, dijiste dos palabras». A lo que ellas les respondían: «dije dos, ¿cuáles dos?». El niño decía: «dijiste papá y pelota». Y al preguntar «todo junto, ¿cómo dije?» la respuesta era: «papá patea la pelota».

Estas ideas infantiles juegan un papel importante en la escritura y en lo que los niños suponen qué es escribir. Ya que ellos piensan que lo que se escribe son palabras, entonces en la escritura de *papá patea la pelota*, está escrito *papá y pelota* y se dice *papá patea la pelota*. Pero sólo se escriben dos, los dos sustantivos.

Sin embargo, tales ideas son completamente desconocidas para la escuela. La noción de *palabra* no es fácil, ni es obvia. Y la escuela parte de que todos tenemos las mismas ideas de lo que son las palabras. Cuando ya consideras que *patea* es palabra y *la* también. Es entonces cuando puedes separar mentalmente las palabras y así discriminar la diferencia sutil de la audición entre una palabra y la otra. Nos sucede cuando no dominamos un idioma. No sabemos dónde cortan las palabras, al igual que el niño. Estas nociones son lingüísticas, no son sensoriales. Es reflexión metalingüística, es de razonamiento cognitivo.

La escritura de palabra en el niño

El niño escribe antes de dominar el código de la escritura. Pero tiene sus propias ideas de cómo es que se escribe. Por ejemplo hay niños que piensan que si a la palabra *zanahoria* le tapo la mitad (tapo *horia* y dejo descubierto *zana*) ahora dice *rábano*. Supone que *rábano* emplea menos letras que *zanahoria*, por ejemplo. Con una idea más avanzada, digamos, que ya piensa que lo que se escriben son las palabras que también hablamos. Puede decir *za* o *zana*, esto es, si hay una parte digo una parte, aunque no sepa muy bien cuál parte, pero sí es una parte.

Los niños de forma temprana se dan cuenta de que donde está escrito algo dice algo, pero no puede decir al mismo tiempo otra cosa. Hay como una especie de conservación del significado escrito. Salvo que algunos admiten que donde dice *farmacia* puede decir también *botica*. Estas ideas infantiles son muy interesantes y son construcciones que el niño va elaborando como hipótesis de lo que pudiera ser la escritura. Si es que se le permite reflexionar sobre material escrito. Pero lo primero que debe haber es material, material escrito. Si no lo hay, pues no reflexiona sobre ese objeto de conocimiento. Por ejemplo, si existe periódico en casa, pero no lo leen porque los adultos que ahí

viven no saben leer ni escribir y sólo lo usan para limpiar los vidrios de la casa, pues no puede darse cuenta para qué sirve leer el periódico. Así de sencillo.

El niño puede dictar lo que quiera escribir, eso también es escribir. Es escribir a través de otro. Es escribir antes de dominar el código, pero ejercita las posibles cosas que pueden ser escritas.

La lectura de texto en el niño

Los niños tempranamente distinguen un texto hablado de un texto escrito. La formulación lingüística de uno y otro es diferente. El discurso cambia. Un ejercicio es que se dé vuelta y de espaldas descubra si lo que decimos lo estamos leyendo o lo estamos hablando. Si descubre acertadamente es como si leyerá sin el dominio del código, que es muy complejo dominar. Y si entiende el texto escrito es una forma, también, de leer a través de otro que se hace cargo del código. Pero la comprensión del texto es de él.

La escuela quiere que descifre y luego que comprenda. Cuando es al revés, primero que comprenda y luego que descifre. Si el niño tiene que ponerse en contacto con el texto descifrando por sí mismo, lo hará hasta los 9 o 10 años. Es muy tarde para que le gusten los textos escritos. Al niño hay que ponerlo en contacto con los textos a través de la lectura de algún adulto muy tempranamente. Luego nos extrañamos de que no toman el gusto por la lectura, cuando han sido torturados para hacerlo.

La escritura de texto en el niño

Lo mismo pasa con la escritura de texto. Podemos hacer que escriban a través de otro. Que ellos vayan dictando y luego, en los primeros enunciados, decirles: «Déjame decirte lo que llevamos». Una vez leídos los párrafos, preguntarles: ¿Lo dejo así o lo cambiamos para que diga mejor? Así, ellos pueden ir afinando el texto. Todo esto, antes de dominar el código alfabético de la escritura.

La lectura y la escritura heterónomas constituyen una buena estrategia para iniciar a los niños en la lectura y la escritura. Se trata de otra concepción de lo que es leer y escribir. Es una concepción lingüística. Como lo es el objeto de conocimiento de la escritura. Y como ha sido a lo largo de la historia.

La escuela ha inventado una forma de leer y de escribir que no existe en la vida real. La inventó para enseñar *las primeras letras* y está llena de contradicciones de sentido común. Por ejemplo, cuando van en la enseñanza

de la letra *m* dicen: «mi mamá me mima». Nadie habla así. O cuando van en la *s*: «ese oso se asea». Es cacofónico y artificial. O cuando en la escuela dicen: «la *i* del ratón», en el método onomatopéyico. Cuando la palabra *ratón* no lleva *i*.

La llamada dislexia como problema de aprendizaje

Si se expone al niño al descifrado antes que al contenido y su comprensión y tiene alguna anomalía sensoriomotriz aparece la denominada *dislexia*. En cambio, si se le expone a la comprensión de contenidos sin que tenga que descifrar, este fenómeno no aparece, porque la comprensión guía al descifrado y no a la inversa. Incluso, leer canciones memorizadas, ayuda. Para muchos eso no es leer. Para otros, en cambio, descifrar sin comprender es lo que no se puede concebir como lectura.

La *dislexia* se presenta cuando se expone al niño a un ejercicio sensoriomotor. Con información de contexto que permita la *anticipación* y la *predicción* del texto, los resultados mejoran significativamente. Así, niños que hubieran sido *disléxicos* con algún método de enseñanza, no lo son. No es que las anomalías orgánicas desaparezcan, lo que ocurre es que no se apoya el aprendizaje en ellas, sino en mecanismos cognoscitivos. Como dijera George Canguilhem (1971), la exigencia del contexto hace que una anomalía se convierta en una patología. Y eso es lo que no se permite con las estrategias de psicogenéticas para el aprendizaje de la lengua escrita. Que el contexto no haga exigencias patologizantes. Dejar para el final el descifrado y no a la inversa.

La lengua escrita en el niño invidente

Bajo este principio es posible trabajar conjuntamente con los niños invidentes. No utilizar la visión para la lectura y la escritura, sino sus hipótesis psicogenéticas. Desde la Dirección de Proyectos Especiales, cuando la Directora General de Educación Especial era la Dra. Gómez-Palacio, se probó que los niños de una escuela especial, en ese entonces, se involucraron en el aprendizaje del sistema en negro antes de enseñarles el sistema Braille. Se les ponían los enunciados en letras realzadas en termofón, alfabeto móvil y plastificado para que escribieran. Las hipótesis de escritura de los niños eran las mismas que las de los niños videntes. Incluso, podían compartir sus escrituras con niños videntes. Porque era una escuela que admitía niños que sí veían. Era como una especie de integración a la inversa. Lo mismo, todos aprendan matemáticas con el ábaco, quienes veían y quienes no veían.

En este contexto, los niños invidentes accedían mejor y más rápido al sistema en Braille que cuando se les exponía directamente al Braille sin pasar por el sistema en negro. Pero no a través de los métodos tradicionales de lecto-escritura. Porque estos, invariablemente, se apoyan en los sentidos de la vista y del oído.

La lengua escrita en el niño sordo

El español —castellano— como segunda lengua para el Sordo (y digo Sordo con mayúscula porque así se escribe para distinguir a quienes manejan la lengua de señas mexicana, en nuestro caso), como lengua escrita es vital. Es la forma de permanecer conectado con el mundo, más allá de su comunidad de Sordos. Cuando se separa de su comunidad por breves o largos periodos, la lengua escrita es su único vínculo con su entorno social, en el sentido amplio.

La enseñanza del español como segunda lengua es hasta más importante que para los oyentes. Los oyentes, decimos, podemos tener cultura, ahora sí, de oídas. De oídas algo se nos pega y estamos continuamente expuestos a una información mediante el oído de asuntos humanos, diríamos. Casi podemos afirmar que si alguien no sabe leer ni escribir se hace valer de alguna forma. Pero para el Sordo es algo muy complicado no disponer de este recurso.

Todos los sistemas de enseñanza de la lectura y la escritura, lo hemos dicho, dependen de los sentidos de la vista y el oído. ¿Cómo enseñarle al Sordo sin recurrir a estos sentidos? Es posible desde las estrategias cognoscitivas de carácter psicogenético. Hay que trabajar mucha investigación específica al respecto. Pero como principio general se deja para el final el aprendizaje del código alfabético, para empatarlo con el sistema dactilográfico del Sordo. Comenzar por ahí es tortuoso y muy frustrante. Las hipótesis de los Sordos no difieren sustancialmente de las de los oyentes. Y los oyentes no comienzan por la parte sonora de la escritura, como es muy conocido por los trabajos clásicos de Emilia Ferreiro (Ferreiro y Taberosky, 1979).

A modo de conclusión

Contar con alternativas para trabajar en el aula, con alumnos con y sin discapacidad es muy importante. Por eso en México se está volteando a ver lo que antes de la integración ya se trabajaba con los niños que, supuestamente, tenían problemas de aprendizaje. Se sabe que es extensivo a todas las discapacidades, también. Sobre todo, cuando hay que trabajar el mismo currículo para todos. Se han desempolvado la *Propuesta de aprendizaje de la lengua escrita* y la *Propuesta para el aprendizaje de las Matemáticas*. Son los viejos profesionales de Educación Especial quienes reclaman estos recursos, los jóvenes no los conocieron. Y no se trata de volver al modelo médico rehabilitatorio, por el contrario, no es la psicología de orden psicométrico, ni patologizante.

Cuando Rosa Blanco reclama que se confundió la *atención de las NEE* de los alumnos con la *atención de los alumnos con NEE* implica que las tales necesidades son las de todos los alumnos del aula, no sólo las de aquellos que cuentan con alguna discapacidad. Por ejemplo, dominar lo básico de la lengua de señas mexicana es una necesidad especial para los alumnos oyentes si en su grupo hay alumnos con sordera y desean comunicarse con ellos. Manejar el ábaco para las matemáticas es una habilidad que, lejos de ser una carga adicional para los alumnos videntes, les ayuda a realizar cálculos rápidos y claros. Lo anterior, además de que no son únicamente los alumnos con discapacidad quienes pudieran presentar dificultades frente al currículo, al modo de NEE. Por ello, en la primera etapa de la integración educativa en México, se consideraba que los alumnos sin discapacidad también son susceptibles de tener NEE. Tanto como que hubiera alumnos con discapacidad que no las tengan. Porque *discapacidad* no es sinónimo de *NEE*.

Por otra parte, el que los estudiantes con discapacidad estén llegando a la Educación Superior es un proceso por demás importante como efecto demostrativo. Ayuda a que la Educación Básica deje de discriminar a estos alumnos. Los padres pueden elevar sus expectativas y ser más exigentes con la educación básica obligatoria. El efecto *paraguas* es muy importante en México en este momento. Que los tres niveles estén suscritos al esfuerzo por una educación inclusiva es una tarea más llevadera que cuando esto comenzó solo con la Educación Básica. En ese entonces, se pensaba que los alumnos con discapacidad, si bien les iba, terminarían la Primaria y muy difícilmente ingresarían a secundaria. Sin embargo, como ya hemos visto, no fue así. No sólo llegan a la Educación Superior, sino que obtienen un empleo, una familia y llevan una vida independiente.

Tenemos firmes sospechas, no verificadas aún, de que muchos de los estudiantes que llegan a la Educación Superior no han pasado por los servicios de EE, han sido jóvenes con una larga trayectoria académica en los sistemas regulares. De otra manera, no sería explicable su éxito de forma integrada al sistema regular. La segregación sólo conduce a más segregación.

Por último, como podrá apreciarse, en México la educación inclusiva es transversal y no se explica únicamente desde la educación, y menos desde la EE. La normativa para operarla proviene de la educación regular y los conceptos empleados no riñen entre sí. Se habla tanto de *inclusión* como de *integración*, de *NEE* como de *barreras para el aprendizaje y la participación*. En el último informe que en el 2014 entregó la Secretaría de Relaciones Exteriores a la ONU acerca de los resultados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se señalaba que en México opera la educación inclusiva desde la educación regular y la integración educativa desde la educación especial.

Referencias

- Acuerdo 711 (28 de diciembre de 2013), por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, SEP: *Diario Oficial de la Federación*, 28 de diciembre de 2013, pp. 1-70.
- Booth T. y Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning on participation in schools*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Braslavsky, B. (1978). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lento-escritura*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. México, D. F.: Siglo XXI.
- CONAPRED (s. f.). Discriminación e igualdad. Sección: Qué es la discriminación. Recuperado del sitio web oficial de CONAPRED: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994). Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco), Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- Ejecutivo Federal (2002). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M.; Guajardo, E.; Rodríguez B.; Vega, A.; Cantú R. L. et al. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, D. F.: Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, Proyecto Especial de Educación Especial. Dirección General de Educación Especial
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Franklin, B. M. (Comp.) (1966). *Interpretación de la discapacidad. Teoría de la educación especial*. España: Pomares.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Guajardo, E. (2013). La despatologización de la lengua escrita. *Revista Universitaria de Psicopedagogía y Cultura: Ollin Tlahtoili, año 1(1)*, 10-29. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Comunicación Humana.

- Guajardo, E.; Moreno A. J. y Padilla, L. (2015). La educación inclusiva como un derecho humano. *Aspectos legales en los negocios*. México, D. F.: ACACIA. pp. 134-146.
- Ley General de Educación (13 de julio de 1993). Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993, pp. 52-56.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo de 2011). Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo de 2011, pp. 1-22.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco (2010). Sistema regional de información de los estudiantes con discapacidad I. Propuesta metodológica. Santiago de Chile: Autor.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, D. F.: Autor.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (16 de septiembre de 2014). Informe inicial en torno al cumplimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. México, D. F.: Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Desarrollo Social.
- Wallon, H. (1965). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Argentina: Proteo.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicap Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationary Office.

Capítulo 2

Reificación: una forma invisible de exclusión en la educación

Tobías Rengifo Rengifo*
Jeisson Rengifo Cuervo†

Introducción

Las relaciones entre sujetos y lo que de allí se deriva, como las múltiples formas de convivir, que implican, entre otros aspectos, el ejercicio de la justicia, el multiculturalismo, las maneras de distribución y redistribución, el respeto por la diferencia y el reconocimiento han sido ampliamente estudiadas e investigadas. Algunas referencias teóricas sobresalientes son: Rawls: *Una teoría de la justicia* (1979), Honneth: *La lucha por el reconocimiento* (1997), Young: *La justicia y la política de la diferencia* (2000), Taylor: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (2001), Ricoeur: *Caminos del reconocimiento* (2005), Fraser y Honneth: *¿Redistribución o Reconocimiento?* (2006), Honneth: *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (2007), *Crítica del Agravio Moral* (2009).

La posibilidad de conocer al otro y reconocerlo como otro, y crear puentes de relación entre sujetos, genera la capacidad de interacción y de dar sentido a la misma relación. Por lo que la intersubjetividad tendría como soporte el reconocimiento del otro, y como consecuencia la implicación en la forma de actuar frente a los demás. Al tener como hechos ciertos, de fácil constatación, que en las maneras de interacción se presentan dificultades, aparecen múltiples problemas que indican que el reconocimiento no siempre acontece en las maneras que garantizan relaciones armónicas y, por el contrario, su ausencia puede explicar la presencia de relaciones de indiferencia o de violencia. Esto hace pensar en que si el reconocimiento está a la base de las interacciones, se hace necesario visibilizarlo, formar a los estudiantes para que hagan uso de

.....
* Rector Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, Secretaría de Educación Municipal de Neiva. tobiasrengifo@gmail.com

† Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro Regional Neiva. jtrengifo@gmail.com

él, intervenir en los procesos de formación; pues, el falso reconocimiento, o ausencia del mismo, se relaciona de manera íntima con procesos de reificación o cosificación del otro: «El falso reconocimiento no sólo muestra una falta de respeto debido. Puede infligir una herida dolorosa, que causa a sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. El reconocimiento [...] es una necesidad humana vital» (Taylor, 2001, pp. 44-45). En este sentido, Cavell (citado por Honneth, 2007). afirma: «Aquí podría decir que la razón por la cual “yo sé que tienes dolores” no es una expresión de certeza, es que es una reacción a este hacer notar: es una expresión de implicación» (p. 76). Por ello es necesario preguntarse desde la educación: ¿la escuela puede formar para lograr que el rostro del otro genere implicación y no una simple actitud de indiferencia? Además, la educación misma debe ser un proceso de implicación en la suerte de los demás y generar, como consecuencia necesaria, una escuela mucho más inclusiva, en vez de propiciar posiblemente conductas de indiferencia en cuanto se privilegien procesos academicistas. Es pertinente entonces la pregunta: ¿Se dan efectivamente procesos de reificación, indiferencia y hasta violencia en la escuela que generen exclusión?

Es relativamente fácil afirmar que la escuela de hoy dista mucho de la escuela de antes, entendiendo como diferencia los cambios profundos y acelerados que acontecen en la humanidad, de acuerdo con el documento *Gaudium et Spes*, n.º 4, del Concilio Vaticano II. A la escuela se le han ido transfiriendo cada vez más las responsabilidades de educar para paz y la convivencia (Unesco, 1994, 1995, 1996), formar en el respeto a la vida y a los derechos humanos, con base en los principios democráticos y el ejercicio de la tolerancia y la libertad. En este mismo sentido, en Colombia se han redactado los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, como un ideario para ser implementado, y que vendría a fortalecer la misión de la escuela en la formación para la convivencia y el respeto.

El albur es sobredimensionar el papel de la escuela como responsable exclusiva de la formación, y como si solamente la educación que en ella se brinda fuera la tabla de salvación o panacea frente a los complejos problemas, enquistados en la sociedad colombiana por décadas y siglos, ante los cuales la misma escuela, sus maestros, estudiantes y padres de familia no tienen, en la mayoría de los casos, ningún control.

En virtud de esta realidad, no se puede desconocer que la escuela es protagonista, en cuanto a su responsabilidad de contribuir con una formación pertinente, de tal manera que ayude a los estudiantes a reconocerse mutuamente como personas y favorezca la toma de consciencia y responsabilidad

de sus estudiantes frente al ejercicio de sus derechos, al cumplimiento de sus deberes, a la vivencia de la democracia y la convivencia armónica entre semejantes y con el medio, a pesar de las circunstancias poco favorables. Es decir, una escuela para la inclusividad, para la integración del niño en la sociedad, a través de una formación humana, social y política. Es una *contradictio in adiecto*, una contradicción en el mismo adjetivo que califica la esencia de la escuela: formar ciudadanos. Esta realidad esencial de la escuela indica que mientras el reconocimiento y sus múltiples formas subyacen en la formación escolar, la reificación y sus procesos no debieran estar en el currículo escolar, pues no se entiende una escuela para la exclusión, es decir, una formación para la discriminación.

Quizás eso mismo obliga a pensar en una formación mucho más oportuna, brindada desde las instituciones educativas, donde se realizan procesos de socialización secundaria (la socialización primaria se da en el seno familiar) y, por tanto, de socialización política; la escuela como lugar privilegiado para fomentar las relaciones sociales armoniosas, fundamentadas en el reconocimiento mutuo. Varias investigaciones (v. g. Villanueva, 2007; Martínez, 2005; García, 2005, entre otras), así como los informes de los medios de comunicación¹, muestran un inusitado crecimiento de la violencia, tanto en intensidad como en extensión, en estudiantes en los espacios escolares, con amplia pluralidad etiológica. Tales investigaciones coinciden en indicar que el fenómeno de la violencia escolar es reflejo de lo que sucede en los demás ámbitos sociales y familiares en los que conviven los estudiantes, con una notoria influencia, que en ocasiones es notablemente perjudicial, de los medios de comunicación², que terminan por fortalecer manifestaciones violentas en el ámbito escolar e introducir a los niños y jóvenes en la cultura de la violencia, dentro de la que destacan la intimidación entre compañeros de estudio (Avilés y Monjas, 1999).

.....

- 1 El diario *El Tiempo*, ha ido registrando, como muchos otros medios de comunicación, noticias de violencia escolar, en el cual aparecen año tras año un crecimiento exponencial de estas noticias. Puede consultarse la página web de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/buscar?q=violencia+escolar&producto=eltiempo>. Consultada el 14 de junio de 2015.
- 2 En este sentido se puede consultar la obra de Gustavo Castro Caicedo, *El libro rojo: «La tv., sin proponérselo, sin que así lo planeen quienes la programan, es para muchos colombianos la escuela del crimen [...] De 150 reclusos entrevistados en 15 cárceles de 13 ciudades, sindicados o condenados por distintos delitos, el 92,6 por ciento afirmó que la televisión o el cine influyeron en su comportamiento delictivo o violento o en el de los demás reclusos»* (Castro Caicedo, 1988. p. 35).

¿Cómo relacionar los procesos de reificación que acontecen en la escuela con las muchas maneras de exclusión? Pues no necesariamente se trata de que el estudiante renuncie oficialmente a la matrícula escolar o abandone la escuela, sino que puede estar en ella sin habitar sus espacios, como efecto del *bullying*, por ejemplo, o de otras maneras de ningunear su presencia al no dársele importancia o reconocer sus logros. En otras palabras, si por reificación o cosificación se entienden todas las formas en que una persona adquiere las propiedades de una cosa, y, en consecuencia, es tratada como tal, lo que genera en ella una autoexclusión, además de actitudes de desprecio por utilización.

El reconocimiento y la formación escolar ayudan a que el estudiante sea capaz de reconocerse en el otro, como sujeto de igual dignidad, que conlleva reaccionar moral y adecuadamente frente a las cualidades de valor del otro y de los demás. Se trata de hacer más visible, por su importancia, una formación escolar soportada en la capacidad de ver y reconocer en el otro a un ser con igual dignidad y merecedor de reconocimiento, como punto de partida para la convivencia: «La exigencia de reconocimiento, fomentada por el ideal de la dignidad humana» (Taylor, 2001, p. 20), teniendo como punto de partida en todo el análisis los contextos reificantes. El reto también se da a partir de los contextos.

Una formación que capacite al sujeto educable para que conviva de manera respetuosa y responsable en sociedad, a pesar o en virtud de los procesos reificantes, generaría la vivencia de distintas formas de reconocimiento y contribuiría a la sana convivencia; y si esta formación se brinda en la escuela, como lugar natural para ello, estaría la escuela contribuyendo a la formación ciudadana y a la convivencia pacífica, como su expresión más sensible y como consecuencia de las formas de reconocimiento entre quienes interactúan.

Trabajo de campo

Con base en los planteamientos de Honneth, quien, fundamentado inicialmente en Hegel (1968, 1986, 2006), plantea tres esferas de reconocimiento, cada una de las cuales contiene su propia forma de menosprecio, para este caso se aplicaron como técnicas e instrumentos entrevistas, cuestionarios, dilemas morales, grupos focales, observación de campo en estudiantes de diez instituciones educativas, del grado noveno, con el fin de indagar la forma de menosprecio de acuerdo con cada forma de reconocimiento. El trabajo se realizó en varios momentos, de acuerdo con cada una de las técnicas e instrumentos. En la mayoría de los casos se presentaron primero los dilemas a los estudiantes, previa explicación del trabajo de investigación que se estaba

realizando. Con base en estas respuestas que se dieron a través de los grupos focales, donde se analizaron los dilemas, se corroboraron con la presentación de cuestionarios para ver si había incoherencias o refuerzos de lo que se había manifestado previamente, con el fin de garantizar una mayor credibilidad y validez.

A la primera esfera, llamada de *amor o autoconfianza*, donde se viven relaciones de cuidado y atención afectiva, corresponde la forma de menosprecio relacionada con el maltrato físico y la lesión de la confianza. Para este caso, se averiguó si el maltrato físico causa sentimientos negativos de ira o humillación y si con él se lesiona o no la autoconfianza. Con esta subcategoría se buscó también confrontar, desde lo negativo, el respeto moral y la solución de problemas; en todas, tratando de establecer una relación íntima con el reconocimiento. Se preguntó por la ausencia del reconocimiento y las reacciones que genera el no sentirse reconocido. En esta primera forma de menosprecio se trata del maltrato físico que no necesariamente cause dolor, sino sentimientos de vergüenza, ira o humillación (Honneth, 1992), es decir, una crisis moral por la impotencia o indefensión ante una voluntad extraña. Cabe recordar aquí lo expresado por Honneth:

Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio. (1997, p. 161).

Esta forma de menosprecio tiene una relación directa con la lesión de la autoconfianza.

A los estudiantes se les solicitó indicar si se lesionaba o no la autoconfianza al ser sometida la persona a cualquier acto de humillación relacionado con su cuerpo. Las respuestas fueron dadas en conversatorios, pero también expresadas en una escala con la que se pretendió medir el nivel de acuerdo de los estudiantes acerca de si se lesiona la autoconfianza por someter a la persona a cualquier acto de humillación. Las respuestas proveídas en las entrevistas grupales o individuales se incluyen en el análisis que se hace aquí mismo de toda la información recogida, y ayudan a interpretar las respuestas valoradas en la escala de aprobación o desaprobación.

El total de las respuestas que dieron los estudiantes se dividió en dos grupos: el primero, conformado por las respuestas relacionadas con las reacciones afectivas negativas de vergüenza, humillación o ira por indefensión que causa el maltrato; en este punto se preguntó si por el maltrato físico se generaban tales sentimientos, y se obtuvo la información mediante entrevistas

individuales y en grupos focales. En el segundo grupo se incluyeron las respuestas relacionadas con la lesión a la autoconfianza, que se obtuvieron mediante preguntas acerca de si estaban de acuerdo o no con la lesión a la autoconfianza.

El nivel de acuerdo expresado por los estudiantes acerca de que los actos de humillación dañan la confianza, aunque representa a una mayoría pensando que sí, no tiene el mismo nivel de contundencia que en otras respuestas. Llama la atención la diferencia de respuesta entre mujeres y hombres, aunque la comparación no sea el interés inicial, pero las niñas son más concluyentes en afirmar que la lesión física o psicológica, causante de humillaciones, no le hace bien a la confianza; se trata de la humillación que se causa a la persona en cuanto que es cuerpo, y no necesariamente como un maltrato que cause dolor físico; según las respuestas obtenidas, sí se lesiona profundamente la autoconfianza.

La indignación es generalizada en los estudiantes de las diez instituciones educativas. Ahora, las respuestas obtenidas en entrevistas individuales y por grupos focales, muestran reacciones dicientes y directamente relacionadas con la ausencia de reconocimiento. Hubo amplios debates, más de apoyo mutuo que de controversia, en los grupos focales, con expresiones de vehemencia; en la mayoría de instituciones se percibió una profundización en la argumentación previa de algún compañero.

Los participantes manifestaron con relativa claridad que a la persona menospreciada se le frustran sus expectativas y se siente profundamente humillada; que el sentimiento de indefensión ante otra persona que impone su voluntad causa total indignación y, de no sentirse posteriormente apoyada, esa persona termina perdiendo la confianza en sí misma, se le genera un sentimiento de inseguridad, y daña todo lo que hasta el momento había logrado.

Sin embargo, hay que resaltar que varios estudiantes señalan que también la persona puede resultar fortalecida de una situación adversa de humillación y menosprecio como el maltrato físico; además, que puede servir después para apoyar a otras personas que sufran esa misma situación.

Estudiante 1³: «Es que si a mí me violan, nunca se me va a olvidar, y siempre tendré que acordarme. A la fija que tengo que contarle a los novios que tenga, y de pronto por eso ninguno se quiera casar conmigo; es decir, si me violan me joden la vida para siempre».

.....

3 Se excluye el nombre propio por tratarse de una menor de edad.

Estudiante 2. «Yo me acuerdo que cuando estaba en segundo de primaria me quería matar, porque en la escuela había un chino que me la tenía montada; casi siempre se me comía la lonchera y cuando quería me pegaba. Yo le daba quejas a la profesora y ella no hacía nada. Una vez le dije a mi papá y él me contestó que si yo era bobo o manco; que si me daban les diera más duro... Cuando sea profesor voy a estar muy pendiente de esos problemitas que se vuelven graves».

Sobre maltrato físico y lesión de la confianza, en la figura 2.1 se muestra una gráfica referida al nivel de acuerdo o aprobación en cuanto a que el maltrato físico sí lesiona la confianza y causa sentimientos de humillación e impotencia, con base en las respuestas por jornadas escolares mañana y tarde.

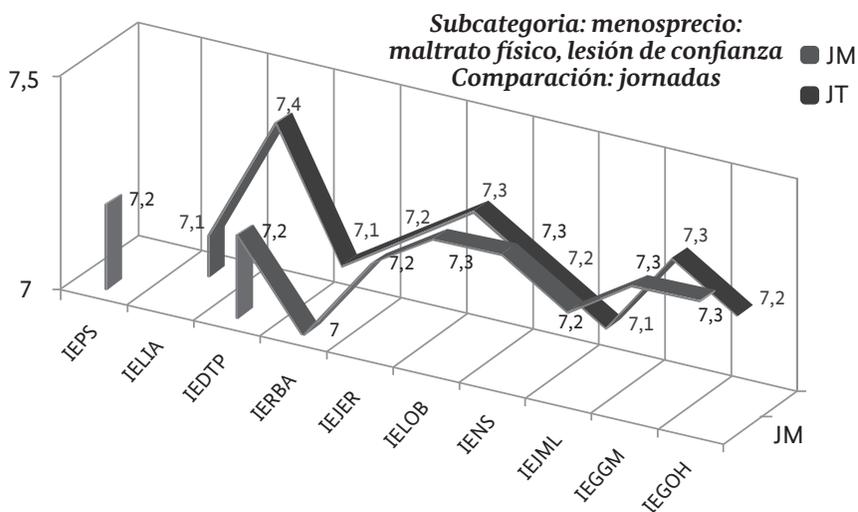


Figura 2.1. Menosprecio relacionado con el maltrato físico, lesión de la confianza. Comparación por jornadas escolares mañana (JM) y tarde (JT).

Los valores para todas las respuestas se dieron en una escala de cero (0) a diez (10), siendo cero (0) estar totalmente en desacuerdo o inexistencia del hecho de menosprecio, y diez (10) totalmente de acuerdo o existencia plena del hecho de menosprecio. Es decir, las calificaciones más próximas a cero (0) indican una mayor armonía, un mejor nivel de reconocimiento y / o una inexistencia de reificación. Cada institución está identificada con las iniciales de su nombre en mayúscula, así: Institución Educativa Promoción Social, IEPS; Institución Educativa Luis Ignacio Andrade, IELIA; Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión, IEDTP; Institución Educativa Ricardo

Borrero Álvarez, IERBA; Institución Educativa José Eustasio Rivera, IEJER; Institución Educativa Oliverio Lara Borrero, IEOLB; Institución Educativa Normal Superior, IENS; Institución Educativa Jairo Morera Lizcano, IEJML; Institución Educativa Gabriel García Márquez, IEGGM; Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, IEEOH. Es importante recordar que la Institución Educativa Promoción Social (IEPS) no tiene estudiantes del grado noveno en la jornada de la tarde, y la Institución Educativa Luis Ignacio Andrade (IELIA) no tiene estudiantes del grado noveno en la jornada de la mañana.

En la figura 2.2 se presenta un gráfico que muestra los resultados comparados de hombres y mujeres en sus respuestas acerca de si el maltrato físico sí lesiona la confianza y causa sentimientos de humillación e impotencia.

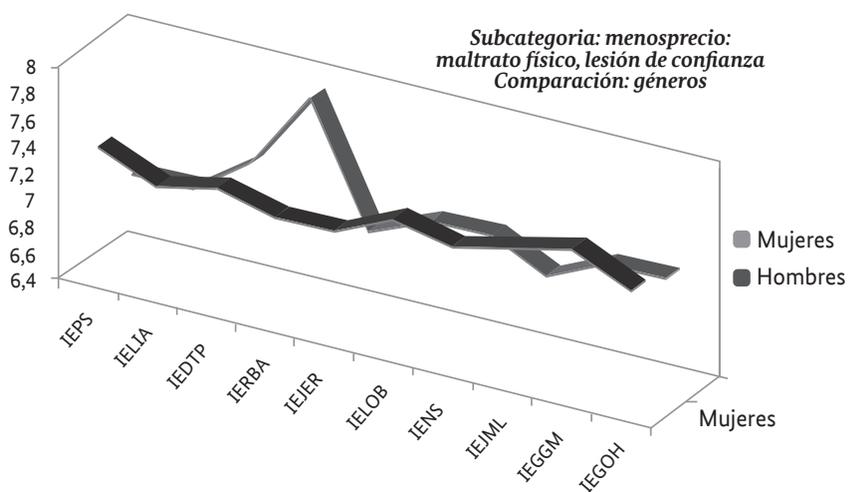


Figura 2.2. Menosprecio relacionado con el maltrato físico, lesión de la confianza. Comparación por jornadas escolares mañana (JM) y tarde (JT).

Conclusiones

De lo expresado por los estudiantes, con base en la aplicación de los instrumentos y uso de las técnicas, más que conclusiones, es posible plantear algunas reflexiones que permitan continuar investigaciones en esta línea, pues aunque hay hechos o realidades contundentes, como el maltrato físico y psicológico, no es fácil conectarlos como causas eficientes de la exclusión en la educación. En este sentido, la primera reflexión tiene por objeto ubicar a la escuela como parte del subsistema *educación*, que, a su vez, hace parte del gran sistema llamado *Estado*. Este último, a pesar de sus políticas de cobertura, no ha garantizado los ambientes como lugares propicios de formación para la convivencia con base en el reconocimiento; por el contrario, debido a las mismas políticas reales de hacinamiento de estudiantes, así como al abandono de las escuelas en infraestructura, dotación y formación docente, se generan ambientes de reificación que terminan excluyendo a muchos estudiantes.

En consecuencia, se ha logrado el efecto contrario, que además es perverso; es decir, estas personas han ingresado a la escuela y ahora son responsables o culpables de su fracaso escolar. Llegar al aula regular sin las condiciones básicas para su acogida es incluir para excluir, pero trasladando la responsabilidad del Estado en grado de culpa al estudiante que tiene alguna condición especial, bien por su exposición al no reconocimiento, a la reificación, al *bullying*, etc.

El hecho de que la escuela no tenga en su propuesta curricular o plan de estudios de manera explícita ofrecer una formación con base en las formas de reconocimiento y de desconocimiento o reificación, no quiere decir que no se den o que no se eduque teniendo ese trasfondo, ya que las formas de reconocimiento pertenecen más a la condición humana, a su realidad intersubjetiva, que a una propuesta curricular. Tampoco se puede concluir que no se requiera formación al respecto; todo lo contrario, ya que el reconocimiento se trata de una reacción moral adecuada, podrían darse reacciones morales inadecuadas, por lo que es necesario repensar la escuela desde estos aspectos del reconocimiento y su antípoda la reificación. Ambas acontecen y no necesariamente de forma expresa o visible, lo que hace más difícil actuar pedagógicamente para lograr que la escuela sea protagonista en la inclusión, evitando al máximo la exclusión.

La época actual se caracteriza por una gran versatilidad para el cambio, lo único constante son los nuevos retos diarios que desafían lo construido con antelación, incluyendo las relaciones de afectividad, las relaciones jurídicas y

la institucionalidad. Estas se han convertido en esferas líquidas, cuya forma se diluye según el dicho latino: *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* (todo lo que se recibe, se recibe según la forma de cada recipiente). Si esta es la condición para la educación y la escuela, ¿qué formación escolar brindar, que haga frente al menosprecio, reificación y tenga en cuenta el reconocimiento? La respuesta a esta pregunta es bastante compleja, pues involucra no sólo los estamentos educativos, sino a quienes desde la construcción de políticas estatales de educación, como desde la eficiencia del mismo Estado, mejoren las condiciones que influyen, a veces de modo más fuerte y decisivo que el mismo currículo institucional, sobre el comportamiento de cada uno de los estudiantes y maestros.

La reificación continúa dándose todos los días, imbricada de múltiples maneras en la cotidianidad y con muchas formas de expresión. Los estudiantes lo expresan, lo manifiestan. Quizás uno de los mayores obstáculos para la solución de los problemas planteados, es la consciencia de los maestros acerca de la importancia de este acontecimiento. La escuela es acontecimental y algunos de sus protagonistas no lo saben, y, por lo tanto, no se actúa en consecuencia.

Se sugiere muy respetuosamente trabajar con los docentes para hacerlos conscientes de la realidad de una escuela habitada y conmocionada por cada uno de sus protagonistas y antagonistas, y no seguir mirando la escuela como fragmentada y gubernamentada, sino como la gran oportunidad, como lugar casi natural y privilegiado para la formación social y política.

Referencias

- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1). Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- eltiempo.com* (2015). Búsqueda en archivo: «violencia escolar». Recuperado el 14 de junio de 2015, de <http://www.eltiempo.com/archivo/buscar?q=violencia+escolar&producto=eltiempo>.
- Hegel, G. W. (1968) *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- _____ (2006). *El sistema de eticidad*. Buenos Aires: Quadrata
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio: Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78-92. DOI: 10.3989/isegoria.1992.i5.339
- _____ (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- _____ (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, Nº 35, 129-150. DOI:10.3989/isegoria.2006.i35.33
- _____ (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (trad. G. Calderón). Buenos Aires: Katz.
- _____ (2009). *Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gaudium et Spes. Recuperado el 22 de septiembre de 2015, en http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Rawls, J. (1979). *Una teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta
- Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villanueva, A. (2007). Silencios y violencias en la escuela. *Revista on line San Pablo. Servicio de Cultura y Actualidad religiosa* (Buenos Aires), 5, 171, noviembre. Recuperado de <http://www.san-pablo.com.ar/rol/?edicion=171>



Capítulo 3

La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

María Alejandra Grzona¹

Los estudios superiores no constituyen un nivel educativo obligatorio, por lo cual, es mayor la responsabilidad de las instituciones para garantizar que quienes desean acceder no se vean limitados en razón de circunstancias discriminatorias.

En la actualidad la universidad se enfrenta a diferentes demandas sociales y al desafío que ofrecen los sujetos del aprendizaje que acceden a sus aulas. En este nuevo escenario, existe un explícito reconocimiento de la singularidad al interior de diversidad, amparado en el concepto de inclusión. (Grzona, 2013-2016, p. 8).

Esta premisa es igualmente válida para los estudios superiores.

En décadas anteriores, solo se reconocía como diversidad al grupo de personas con discapacidad. Hoy, ya sabemos que la diversidad es constitutiva de la esencia de la persona y, por eso, debemos afianzar el respeto por lo propio y distinto: diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, pertenecer a pueblos originarios, por nombrar algunos, y no solo a las personas con discapacidad.

Por ello es que la realidad educativa nos responsabiliza por el respeto de la diversidad de los estudiantes en los diferente niveles educativos, en el marco de la inclusión; y esto implica la profesionalidad del rol docente, a la luz de los aportes de la didáctica, la neurociencia, la psicología educacional y las investigaciones, por mencionar algunos que resultan fundamentales, en cuanto a los estudiantes, en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores, pero muchos de los postulados presentados son igualmente válidos para los niveles educativos previos.

Un aspecto imprescindible de valorar, es que la persona con discapacidad, cuando se acerca a las instituciones de educación superior, debe recibir

.....

1 Universidad Nacional de Cuyo, República Argentina. magrzona@gmail.com

garantías respecto a que su condición será atendida con acciones de equiparación de oportunidades, ya que de otro modo, cualquier aspirante no podrá llegar a ser estudiante, por las barreras existentes. Por ello, a lo largo del escrito solo se mencionará a los estudiantes, pero todos los aportes son similares para postulantes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD, 2006) caracteriza a las personas con discapacidad y menciona la presencia de barreras, que justamente son las que debemos eliminar para promover la equidad: «aquellas que poseen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (p. 9).

La equidad en los estudios superiores en el marco de dicha Convención, ratificada por Colombia en el año 2011, nos convoca fuertemente a respetar principios para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad y superar la etapa de la integración educativa, que ha demostrado que, en muchos casos, trasladó las prácticas segregacionistas de la educación especial al interior de las instituciones caracterizadas como de «educación común».

Por consiguiente, reconocemos que la *equidad*: «en definitiva, completa lo que la justicia no alcanza, haciendo que la aplicación de las leyes no se haga demasiado rígida, porque podría perjudicar a algunos casos específicos en los que la ley no llega» (*Significados*, s.f., párr. 7).

En cuanto a la inclusión educativa, a continuación se presentan los postulados que hemos venido trabajando (Grzona y Samaniego, 2008; Grzona, 2015) a partir de su diferenciación ontológica, axiológica, metodológica y teleológica.

Ontológicamente, parte del reconocimiento de la diversidad de los miembros del contexto educativo, en los diferentes niveles y para los cuales se proporcionan todos los apoyos, tanto individuales como a la comunidad educativa.

Axiológicamente, se sustenta en la concepción de persona que otorgan los derechos humanos, donde se reconoce que la «persona» posee como materia prima la naturaleza humana, es decir, lo que es común a todos los miembros de la especie, junto con las características propias que lo hacen distinto.

Metodológicamente, se basa en la inclusión. Es la institución en su totalidad la responsable de la promoción individual de todos los estudiantes y para los cuales se generan los recursos y los apoyos necesarios y suficientes.

Teleológicamente, la inclusión en los estudios superiores en general y en la universidad en particular, concreta, en un espacio educativo formal y no obligatorio, un paso para promover la sociedad inclusiva.

Esta diferenciación entre la integración y la inclusión es la que nos demanda cambios en los diversos factores que determinan y condicionan los ambientes, para promover sociedades e instituciones educativas más inclusivas. Por ello, los establecimientos que ofrecen estudios superiores deben implementar prácticas y educar *en la inclusión* y no solo *para la inclusión*; En consecuencia, les compete materializar los principios de una justicia social en sus prácticas.

En cuanto a la *accesibilidad*, esta genera equidad al interior de los estudios superiores; proporciona respuestas diferenciadas para garantizar el cumplimiento de la normativa y los postulados inclusivos que se han desarrollado. Resulta imprescindible que posean, como mínimo, políticas transversales de accesibilidad física, comunicacional y curricular o académica.

La accesibilidad física asegura las modificaciones edilicias que garantizan el acceso y el tránsito vertical y horizontal: presencia de ascensores y rampas; eliminación de desniveles, adaptación de baños y todo espacio de circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad.

La accesibilidad comunicacional exige modificar las páginas web para atender a las diferentes formas comunicativas, provisión de materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o macrotipos para baja visión, intérpretes de lengua de señas, instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (lectores de pantalla, amplificadores de textos), entre otros.

La accesibilidad curricular o académica se vincula específicamente con las políticas de admisión y seguimiento, con la información, la formación, los servicios específicos de orientación y acompañamiento, y los cursos de profesionalización y apoyo a la función docente.

Por lo precedente, es la institución como un todo la que debe garantizar los marcos normativos y las prácticas que ofrezcan accesibilidad a los estudiantes con discapacidad, ya que el puesto de mirada deja de ser la persona para centrarse en la responsabilidad del contexto y de esa manera se reduce o se elimina la discriminación discapacidad:

Por «discriminación por motivos de discapacidad» se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (CDPCD, 2006, p. 9).

Ya adentrándonos en el aula de nivel superior, el rol de los profesores para promover prácticas inclusivas, que acompañan a la accesibilidad curricular, debe partir de la garantía de los apoyos necesarios, los formatos accesibles, los ajustes razonables y el diseño universal que menciona la CDPCD:

Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CIDPCD, p. 9).

Por «diseño universal» se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (CDPCD, pp. 9-10).

Conforme al artículo 24 (Educación) de la CDPCD:

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

[...]

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (CDPCD, 2006, p. 24).

[...]

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán

que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (CDPCD, 2006, p. 25).

El docente posee el rol protagónico para garantizar la accesibilidad académica y debe ser muy respetuoso respecto a que el estudiante con discapacidad llega con una historia educativa, que le ha permitido estar en ese lugar y que, por ello, debe recuperarla para promover su participación activa en los estudios. Es necesario ofrecerle la voz a los protagonistas y, en ese marco, preguntarles por sus facilitadores y formatos accesibles, entre otros aspectos.

Muchas veces los profesores poseen un imaginario sobre el estudiante que debe llegar al nivel superior y es común que exista «una brecha entre el alumno real y el esperado» (Ezcurra, 2011, p. 54).

Debemos resignificar ese concepto. El estudiante real, especialmente en la actualidad, no es el imaginado y, en ese supuesto, a veces la persona con discapacidad no puede acceder a los estudios superiores, porque se asocia discapacidad con limitaciones cognitivas.

La integración de los saberes de las disciplinas, de la experiencia y de la didáctica deben tener un necesario equilibrio entre el qué y el cómo enseñar. En las investigaciones realizadas en la Universidad de Cuyo comprobamos que los docentes otorgan un lugar secundario a la enseñanza del saber hacer (Grzona *et al.*, 2007-2009) y advertimos la reducida utilización de diferentes estrategias didácticas (Grzona *et al.*, 2009-2011).

Con el fin de garantizar la equidad para los estudiantes con discapacidad, debemos recuperar las preguntas básicas del proceso didáctico...¿Qué?

- ¿A quién?
- ¿Cómo?
- ¿Con qué?
- ¿Cuándo?
- ¿Para qué?
- ¿Dónde?

Porque el *a quién*, el *cómo*, el *con qué* y el *dónde* pueden tener implicancias específicas para los estudiantes con discapacidad.

El rol docente como garante de accesibilidad en el aula

En la planificación y la preparación de las clases, ya debe atenderse a la presencia de estudiantes con discapacidad, porque las estrategias de

accesibilidad académica para la inclusión son «todas las acciones didácticas que realizan los docentes o profesores para eliminar los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones de equidad para los alumnos en la universidad» (Grzona, 2013). Reiteramos que esta premisa es igualmente válida para los estudios superiores.

Entre las estrategias de accesibilidad académica se encuentran la elaboración o la gestión para garantizar la accesibilidad en los materiales, las explicaciones, los trabajos prácticos y los exámenes (Grzona *et al.*, 2013-2016):

Los materiales accesibles son los que proporcionan la equiparación de oportunidades en igualdad de condiciones que los pares:

- Ampliaciones/Uso de mayúscula sostenida.
- Envío de documentos en formato Word (para el lector de pantalla).
- Entrega de las presentaciones en Power Point o en otro formato digital.
- Elaboración de un documento especialmente preparado.
- Realización de grabaciones.

La accesibilidad en las explicaciones puede requerir de:

- Colocarse frente a los estudiantes para posibilitarles la lectura de labios.
- Implementar pausas para que el intérprete de lengua de señas cumplimente su trabajo.
- Leer en voz alta de los escritos del pizarrón.
- Leer en voz alta de las presentaciones en Power Point o en otro formato digital.
- Descripción de las imágenes o materiales visuales.
- Descripción de videos.

La accesibilidad en los trabajos prácticos puede requerir:

- Explicaciones complementarias en gráficos e imágenes.
- Actividades específicas con diferente contenido.
- Modificaciones en el tema, la forma o el modo de realización del trabajo práctico.
- Diferentes soportes o con texto adaptado: Braille, con caracteres ampliados y/o con mayúscula sostenida, en blanco y negro, con contrastes de color, escritura manual, textos en formatos digitales.
- Permitir la utilización de ayudas técnicas como computadora personal, amplificador de textos.

La accesibilidad en los exámenes puede requerir:

- Formatos accesibles, acordes con las necesidades individuales (por medio de macrotipos, textos ampliados y con determinado tipo de letra,

contrastes de color, textos en Word —para lectura auditiva a través del lector de pantalla—, transcripciones en sistema Braille).

- Sustitución o reemplazo de representaciones gráficas.
- Utilización de formas alternativas y/o complementarias, tales como reemplazo de evaluaciones escritas por orales o viceversa.
- Incorporación de recursos técnicos.
- Ofrecimiento de más tiempo.
- Presencia del intérprete en lengua de señas.

¿Ajustes razonables?

Los ajustes razonables poseen como marco el diseño universal. No obstante, cuando el diseño universal no puede garantizar la equidad, los mismos deben ser individualizados, por ello, mencionamos a modo de ejemplo: el español escrito o la presencia del intérprete en lengua de señas para estudiantes sordos; los macrotipos (textos ampliados y con determinado tipo de letra); los textos en Word (para lectura auditiva a través del lector de pantalla); las transcripciones en sistema Braille; cambiar las evaluaciones escritas por evaluaciones orales; los mayores tiempos para terminar los exámenes, entre otros.

Conclusiones

Como podemos advertir, el profesorado posee un rol protagónico en concretar una educación que respete la diversidad y sea inclusiva, pero esto implica la profesionalización del rol, iluminados por saberes diversificados, los adelantos de las investigaciones y la creatividad que la propia casuística nos ofrezca.

Un mundo inclusivo, una sociedad inclusiva, debe gestarse y sostenerse desde la propia vivencia de las instituciones educativas

Referencias

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (2006). Organización de las Naciones Unidas. Entre Ríos: Edición elaborada por el Instituto Provincial de Discapacidad (IPRODI)
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Grzona, M. A. (2015). Accesibilidad académica e inclusión universitaria a la población con discapacidad, Módulo 1 del curso: Universidad e inclusión educativa. Universidad Nacional de Lanús: Campus virtual, UNLA.
- Grzona, M. A.; Moreno, A.; Amadeo, M. J.; Berardini, A.; Gomensoro, A.; Pacheco, N. y Parlanti, S. (2009-2011). Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Informe final. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza (Argentina).
- Grzona, M. A.; Moreno, A.; Amadeo, M. J.; Berardini, A.; Gomensoro, A.; Pacheco, N. y Parlanti, S. (2011-2013). Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria. Su transferencia al aula (Parte II). Informe final. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza (Argentina).
- Grzona, M. A.; Moreno, A., Amadeo, M. J.; Gomensoro, A, Parlanti, S. y Formica, D. (2013-2016). Estrategias de accesibilidad académica para los estudiantes con discapacidad. Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza (Argentina).
- Grzona, M. A. y Samaniego, P. (2008) ¿Integración o inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? Realidades y contradicciones. En P. Samaniego (dir.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica* (vol. 1). Quito: CERMI.
- Significados (s. f.). Significado de equidad. Recuperado de <http://www.significados.info/equidad/>.

Segunda parte

Pedagogía, inclusión y diversidad

Abordar diferentes construcciones académicas e investigativas desde la pedagogía, la inclusión y la diversidad educativa obliga a derrumbar los parámetros de lo que se considera «normalidad» para romper los prejuicios y aceptar los lentes de la equidad, de manera que se asuman los desarrollos, pensamientos y experiencias como aportes significativos en un mundo cada vez más heterogéneo.

La heterogeneidad, concebida como una realidad social, es cada vez más evidente en las aulas de clases y en muchas ocasiones ha sido considerada como un obstáculo que necesariamente debe desaparecer o evitarse para no hacer frente a los retos que genera. Sin embargo, este imaginario exclusivo no tiene cabida en un contexto que propende al cumplimiento de los derechos humanos y al ofrecimiento de una educación de calidad. En consecuencia, las instituciones educativas asumen la diversidad como una realidad social que es necesario promover y fortalecer desde la comprensión de mundos diferentes, partiendo de las características contextuales, culturales y sociales que permiten concebir que la inclusión educativa va para todo tipo de población.

Esta es una realidad que propicia el replanteamiento de las dinámicas de las instituciones de educación, en las cuales cada vez es más evidente la necesidad de optar por una actitud inclusiva en el aula de clases, en la medida en que los estudiantes demandan una respuesta educativa acorde a sus necesidades, independientemente de sus características físicas, personales o sociales.

El campo educativo viene enfrentando desafíos que buscan dar lugar a las transformaciones exigidas por el mundo actual; la generación de un proceso cada vez más inclusivo requiere cambios que parten de la consolidación de políticas inclusivas que orienten las acciones institucionales en un marco de igualdad e interculturalidad, desde la reestructuración de las prácticas pedagógicas que atiendan a las necesidades educativas diversas de los

estudiantes y desde una comprensión de la diversidad como oportunidad de reconocer talentos y capacidades mediante acciones de equidad, identidad, diversidad y respeto que permitan construir una sociedad incluyente.

Una educación inclusiva y pertinente, que responda a los desafíos del siglo actual, visibiliza al sujeto en el espacio escolar y reestructura su sistema para atender la diversidad de sus necesidades educativas. Por consiguiente, la inclusión, desde el marco conceptual, se introduce como prácticas educacionales, con especial énfasis en la construcción de identidades y de diversidad.

Desde esta perspectiva, la complejidad de la inclusión educativa exige la participación del profesional docente, como una pieza clave y relevante, que construye y fortalece acciones pedagógicas y didácticas para el ofrecimiento de una educación incluyente. Esta participación debe estar alineada con procesos de formación continua del profesorado que le permitan abordar, comprender y atender la diversidad del aula de clases, y asumir su rol como agente facilitador de las prácticas inclusivas para, de esta manera, garantizar una educación de calidad para todos. Al respecto, Parrilla (2006) señala que:

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (p. 131).

Esta concepción de inclusión, obliga a replantear el quehacer profesional docente, a asumir las diferentes acciones de trabajo y de experiencia como un ejercer integral que se da en contexto, que demanda respuestas. Por ello, la formación de profesionales que lideren las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión cada vez es más relevante y pertinente. El docente no solo debe dirigir su esfuerzo hacia la construcción de alternativas que permitan eliminar las barreras de acceso y participación de los estudiantes al sistema educativo, sino que también debe promover y llevar a cabo el análisis crítico de los propios sistemas de inclusión/exclusión, así como de las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad —como la condición socioeconómica, las formas de aprendizaje, la nacionalidad, la etnia, el género, entre otros— que pueden repercutir en acciones de discriminación (Infante, 2010, p. 296).

Asumir una postura crítica sobre la formación y capacitación del profesional docente que aporta a los retos de la inclusión educativa en el

aula de clases se convierte en objeto de estudio para intentar fortalecer con herramientas, técnicas y estrategias las debilidades que se presentan cada vez con mayor fuerza en el ejercer cotidiano. La pedagogía y la inclusión son procesos integrados que se dirigen al cumplimiento del logro de una educación de calidad, basada en la diversidad y equidad, que permiten atender las necesidades educativas de la población estudiantil.

En tal orden de ideas, en esta segunda parte se exponen investigaciones que pretenden realizar un aporte a la construcción de una educación inclusiva, desde el reconocimiento de las competencias docentes como factor fundamental para garantizar el proceso de inclusión educativa, y desde la construcción de algunas tensiones, fundamentos y retos que permiten abordar la diversidad como proceso inherente de la calidad de la educación.

Referencias

- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En B. E. Zardel Jacobo, E. Adame y A. Ortiz, (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares* (vol. V, parte I). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(1), pp. 287-297. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100016

Capítulo 4

En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC)

Aldo Ocampo González*

La silenciosa crisis y los requerimientos de una educación más inclusiva

Este documento analiza las problemáticas fundacionales del enfoque de educación inclusiva y sus repercusiones en la consolidación de nuevos enfoques para una pedagogía apropiada para este modelo a inicios del siglo XXI. Asimismo, se presenta un análisis propositivo sobre las condiciones epistemológicas que debiese considerar el enfoque de educación inclusiva a la luz de los desafíos del nuevo milenio. Se reconoce el desplazamiento de una matriz epistémica (Martínez, 2004) del tipo trans-ontológico (Dussel, 1974) por sobre los desafíos fundacionales que cruzan la ciencia educativa¹ en general en el marco de la posmodernidad (Vattimo, 1986; Lyotard, 1989; Apple, 1993; Bauman, 2000, 2012).

Se identifica, mediante una observación reflexiva la transformación de ciertas necesidades sociales y su eficacia simbólica, develando la urgencia de contribuir a sentar las condiciones epistémicas y extraepistémicas más coherentes con los desafíos de asumir la heterogeneidad² como parte

.....
* Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor de Educación Primaria. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

- 1 Dedicada a la comprensión de *los hechos, situaciones y problemáticas* educativas desde una perspectiva multidimensional y multisistémica.
- 2 Corresponde, según la construcción teórica desarrollada por el autor de este documento, al fundamento psicológico de la educación inclusiva en el siglo XXI. El fundamento psicológico determinado por la heterogeneidad explica la diversificación de procesos cognitivos y mentales incidentes en la producción del aprendizaje. A diferencia del discurso tradicionalmente impuesto bajo la expresión discursiva de la heterogeneidad, es necesario señalar que la diversidad se constituye según Ocampo (2011, 2012, 2013) como una propiedad intrínseca e inherente al ser humano y, por tanto, se encuentra en la base de la heterogeneidad que justifica los procesos de aprendizaje presentes en cada persona. Desde el ingreso de la visión integracionista

de un enfoque legitimador de la totalidad³ humana. Se concluye con el reconocimiento de la existencia de un estatus científico híbrido e impreciso en la materia, que avanza de forma inconsciente por sobre los desafíos de la ciencia educativa a inicios del siglo XXI. Esta situación exige disponer de estructuras comprensivas que permitan refundar aquellas visiones genealógicas que justifican su circulación discursiva y su potencial ideológico al interior de nuestras sociedades. El reconocimiento de la necesidad de deconstruir el discurso imperante sobre la educación inclusiva inicia una aproximación sobre «las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas» (Grieshaber y Cannella, 2005. p. 27).

Asimismo, es fundamental establecer criterios de diferenciación pedagógicos, filosóficos, curriculares, didácticos, epistémicos y metodológicos

.....
 en nuestra región se ha sentado un discurso según el cual todos los estudiantes son capaces de aprender (emparejado con los ocho fundamentos de la *neurodiversidad* y de la *neurodidáctica*), mientras que la calidad de los servicios refuerza el modelo tradicional de educación especial al dar respuesta a los estudiantes con necesidades educativas especiales, nueva forma de categorización de las clásicas dificultades de aprendizaje. Es este elemento el que pone en tensión la prestación de servicios y devela la contradicción pragmática de los servicios educativos implementados bajo las orientaciones del modelo de educación inclusiva.

- 3 La categoría de totalidad ha sido estudiada por numerosos autores y ha estado directamente relacionada con la capacidad de los sistemas para promover el «cambio social». En el discurso promocional de la educación inclusiva es determinante señalar que la totalidad no emerge al interior de este, sino que aparece como parte de las orientaciones surgidas en el Foro de Dakar efectuado en el año 2000. Según esto, los planteamientos de la iniciativa Educación para Todos (EPT), fuertemente reforzados por la Unesco durante el último decenio han generado de forma casi inconsciente una comprensión discursiva e ideológica incapaz de actual y contra-argumentar los fundamentos de un enfoque que valora y gestiona la «totalidad» en todos los campos de la ciencia educativa más allá de su concepción tradicional de educación especial. Esta situación da cuenta, en términos de los tres niveles de reflexión paradigmática según Santa María (2013), de la inexistencia de una construcción ontológica, epistemológica (mayor carencia y vacío en lo relativo a su estatus científico) y metodológica (debilidad en la gestión y construcción de saberes pedagógicos asociados al desarrollo de un currículo que dé cabida a los intereses, necesidades y motivaciones de todos los estudiantes. Tal dimensión de reflexión paradigmática nos permite comprender el obstáculo pragmático de este modelo, pues al abordar la diversidad (fundamento antropológico) y la heterogeneidad (fundamento psicológico) se continúan implementando acciones específicas y diversificadas para las necesidades, descuidando las potencialidades de todas las personas. En síntesis, la propuesta de Educación para Todos no es un modelo o paradigma, sino que más bien alcanza, en términos científicos, una ubicación de carácter de *dictamen*, *compromiso* u *orientación política*, demostrando así, un grado nulo de construcción teórica y metodológica en la materia.

para abordar la educación de la totalidad en el marco de la posmodernidad latinoamericana. Sin duda, todo esto repercutirá sobre aquellos apriorismos que justifican la construcción de saberes pedagógicos y su relación con el tratamiento de la *diversidad*, las *diferencias* y la *heterogeneidad* inherentes a todos los seres humanos. La identificación de ciertos criterios de diferenciación necesarios para conceptualizar teórica y metodológicamente la distinción entre *educación inclusiva* y *educación para todos* analizará primigeniamente la indiferencia política, las falsas diferencias que condicionan su naturaleza epistémico/discursiva y las diferencias sociohistóricas y sociopolíticas.

La búsqueda de la propiedad relacional y de la propiedad de separación entre ambos modelos de análisis requerirá, en palabras de Rancière (1990), una preocupación sustantiva sobre: a) el uso de las palabras, b) los modos de razonamientos involucrados en toda propuesta teórica y práctica, c) las formas, los modos y las operaciones que caracterizan al saber y su discurso a la luz de estos planteamientos. La consideración de las tres vías de comprensión expuestas por este celebre filósofo francés nos aproxima a la identificación de criterios paradigmáticos de diferenciación y facilitan observancia de hallazgos epistemológicos relevantes y significativos para transformar e interpretar (Greco, 2012) la educación a inicios del siglo XXI. La necesidad de situar los hallazgos epistemológicos fundamentales, según Slee (2010), para la construcción de una teoría de la educación inclusiva funcionará como una predicción pertinente para actuar/intervenir/modificar algunas de las incongruencias desprendidas de los planteamientos del presente siglo.

La interpretación discursiva/política/ideológica de la educación a inicios del siglo XXI no sólo trae consigo una fuerte crisis de legitimación sobre sus campos de conocimiento y sobre la pertinencia de sus saberes para la composición de espacios educativos adecuados a las múltiples realidades e identidades que cada vez son más volátiles y complejas. Los espacios de cuestionamiento sobre los saberes oportunos articulados por la ciencia educativa en los primeros años del nuevo milenio ponen en tensión monopolios reales que se han constituido como cuerpos de conocimiento. Estamos en un momento de revisión, cuestionamientos y transición que no da lugar a la instauración de modelos desgastados, pues los sujetos objetos de la educación de hoy no existen como sujetos centrados y estables (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). La búsqueda de nuevos fundamentos se posiciona fuertemente a la luz de estos argumentos, puesto que mucho del *conocimiento articulado/oficializado* en todos los campos de la ciencia educativa, no logra sintonizar con la característica esencial de los nuevos sujetos sociales y educativos que emergen a la luz de sus tensiones y desafíos en nuestro continente.

¿Por qué y para qué una pedagogía de la inclusión a inicios del siglo XXI?: dirigir la mirada hacia nuevas construcciones sobre la justicia social y la ciudadanía en tiempos de exclusión

...nos encontramos, en pleno final del siglo XX, ante una serie de pronunciamientos y declaraciones que, tomadas por separado o en conjunto, equivalen a afirmar que el mundo occidental está experimentando una de las transformaciones más profundas de la historia... (Kumar, 1995).

La particularidad que caracteriza los primeros años del siglo XXI debe su determinación al carácter *transitorio* y *complejo* que enfrenta el pensamiento humano y el desarrollo de nuestras sociedades en todos sus campos y dimensiones. Toulmin (1990), Havel (1993), Ransom, (1997), Martínez (2004) y Dahlberg, Moss y Pence (2005), han sido enfáticos al afirmar que algo se está yendo y una cosa nueva está llegando, lo cual afecta diametralmente las visiones que condicionan nuestro entendimiento sobre el *sujeto*⁴, el *pensamiento* y sus respectivos *escenarios de desarrollo*. Al respecto:

[...] un postulado básico de la complejidad es que la complejidad de los fenómenos exige una mirada compleja para describirlos y explicarlos. Un enfoque reduccionista y analítico los mutila en tanto fenómenos complejos. El fundamento mismo de la realidad no es simple. Lo contradictorio, borroso, impredecible son atributos a considerar para una justa representación de la realidad (Vivanco, 2010, p. 16).

Asumiendo la *complejidad* como un fenómeno que afecta a todos los campos del desarrollo humano, es posible elaborar un conjunto de contraargumentos para dictaminar sobre los «sistemas de contradicción» que se desprenden de la implementación de determinados servicios educativos y

.....
4 Los aportes de la «epistemología de la complejidad», propuesta y desarrollada por el célebre filósofo francés Edgar Morin (2007), constituyen un cuerpo interesante de conocimientos sobre los mecanismos implícitos en los escenarios de *diversificación social*. La crisis sobre los fundamentos del pensamiento humano y, en particular, de la ciencia educativa deben aprender a interpretar la *ambigüedad*, la *complejidad* y la *mutilación* de sus propuestas a través de *nuevas/renovadas* formas de construcción de justicia sobre lo social, el sentido y direccionalidad de los derechos y los niveles de legitimación requeridos para la adquisición progresiva de todos los derechos por parte de la totalidad de ciudadanos. En síntesis, la crisis y la complejidad no son otras cosas que prestar nuevas vías para construir un nuevo significado de lo que es *ser ciudadano* y ejercer sus derechos en el marco de una *nueva concepción de ciudadanía*.

sociales a la luz de los planteamientos modernistas de la educación inclusiva. Ante la necesidad de consolidar un *enfoque reconstruccionista* sobre los fundamentos vigentes de la educación inclusiva, se requiere una mirada que contribuya a poner en *tensión* sus sistemas de sustentación tradicional, los cuales eminentemente se basan en una visión particularista del derecho y de la pedagogía.

La superficialidad de los argumentos desplegados para una pedagogía de la inclusión durante el siglo XX, no hace otra cosa que reforzar un sistema de representaciones erróneas para promover un escenario educativo más innovador. En otras palabras, las construcciones/representaciones/discursos vigentes en la materia han omitido un proceso de reorganización ideológico-conceptual que permita modelar procesos de cambios reales y oportunos frente a las necesidades e intereses de la ciudadanía en su conjunto. Por tanto, una educación inclusiva es en sí misma, compleja y política⁵.

Byrne (1998) agrega que la complejidad nos permite observar con mayor frecuencia los *temas más fundamentales* que afectan al desarrollo de las sociedades en el marco de la educación y de su pensamiento. La complejidad como vía de interpretación de los «grandes temas» sociales y escolares, es parte de un proyecto/período modernista que actúa como un sistema de transitividad hacia la ruptura/emancipación de visiones hegemónicas requerida para una ciencia educativa posmoderna.

La crítica que hacemos en este trabajo a los aportes actuales de la educación inclusiva en nuestro continente debe su existencia la irregularidad y descontextualización con la que se han presentado sus fundamentos vigentes. Se agrega además, la necesidad de ir construyendo una proposición epistémica⁶ que no sólo se quede a nivel de lo discursivo y plantee nuevas

.....
5 A la luz de los aportes desprendidos desde una visión reconceptualista de la educación inclusiva, esta debe entenderse no como un epíteto más, sino como un valor agregado/attractivo de las propuestas o políticas educativas. Una visión reconceptualista apuesta por un campo más radical que afecta/condiciona la producción de un proyecto histórico-cultural determinado. La inclusión es cambiante, pues es un fenómeno eminentemente social, situación que otorga dinamismo a sus principales categorías de análisis (exclusión, inclusión, segregación, igualdad, etc.). la consolidación de una propuesta re-conceptualista de la misma constituye un pre-requisito para lograr el cambio social y educativo fuertemente enunciado en la literatura especializada.

6 La necesidad de proponer un conjunto de condiciones epistémicas no significa otra cosa que aclarar un conjunto de significados para aprender a movernos en su complejo campo de trabajo. Una pedagogía de la inclusión requiere, tal como afirma Slee

cuestiones sobre lo ideológico, político y ético. Más bien, requiere de alinear una *construcción epistémica/discursiva/teórica* que permita implementar servicios sociales, políticos y educativos cada vez más cercanos a las necesidades e intereses reales de las personas.

Asimismo, la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI no sólo apuesta por un nuevo concepto de ciudadano, sino que se opone a lo escandaloso de los universalismos prometedores de los movimientos republicanos de mediados del siglo XX. En concreto, iniciar una búsqueda cada vez más *situada* en el saber cultural y las condiciones de producción en nuestra región es clave para entender que la educación inclusiva es la vía más directa para sentar las transformaciones requeridas en todos los campos que componen la pedagogía y la educación del nuevo milenio. La apuesta es, entonces, por una reconstrucción radical de las teorías pedagógicas en desarrollo, como cuestionamiento al *statu quo* que *afecta/reduce/cosifica* nuestro trabajo educativo en tiempos de exclusión, que actúa desde la trinchera del silenciamiento sobre sus dinámicas de cambio e innovación y desde el silenciamiento del docente, ante la *ausencia de herramientas teórico-político-conceptuales* que permitan emitir un juicio frente a estas y otras cuestiones. En sí, *esta situación puede ser interpretada como un dispositivo de inhabilitación de la figura del maestro/a como agente de emancipación.*

Asimismo, exige democratizar y refundar la educación especial de cara a los desafíos del nuevo tiempo. Esta separación es necesaria y urgente; si no se da, corremos el *riesgo de legitimar*, en la producción de espacios y prácticas educativas, las críticas sobre una educación segregada. Por ello, debe llevarse a cabo una revisión cuidadosa sobre los itinerarios construidos, a través de un nuevo sentido político de una educación inclusiva destinada a resignificar a la totalidad de ciudadanos como agentes claves de transformación. Otra variante para tener presente, se encuentra determinada por el legado pedagógico y teórico/metodológico de la educación especial, que ha generado la oficialización de una política híbrida en cuanto a que sus énfasis, sentidos y significados se han desarticulado de sus finalidades educativas en el marco de lo posmoderno. Al respecto, «la cuestión es entender de qué modo el conocimiento actual lleva consigo y está infundido por una política

(2010), construir una teoría para dar cabida a las transformaciones requeridas en el nuevo milenio. Las bases de la ciencia educativa tradicional se encuentran mutiladas y no logran asumir discusiones que contemplen al sujeto y a sus posibilidades desde la disposición de nuevo orden político y ético de la totalidad y del encuentro.

problemática con el fin de que seamos capaces de sostener el cambio» (Slee, 2010, p. 111).

En este sentido, sería importante reconocer que un cambio paradigmático involucra la consolidación de un proceso de deconstrucción de la matriz epistémica (Martínez, 2004), pues considera los aportes sociohistóricos sobre determinados modos de ser, sentir, pensar y actuar. En sí, requiere de un mecanismo de regulación que nos informe y nos haga conscientes sobre las fisuras históricas que han sido silenciadas en la historia de la educación latinoamericana. Una proposición inicial sobre los fundamentos de una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI se opondrá a visiones/representaciones simplistas de la realidad. Lo complejo de este proceso encuentra su génesis en una evidencia ética que, como educadores, nos insta a dar esperanzas ante un movimiento sordo que preserva el orden establecido y reduce/cosifica a sus sujetos a espacios que dan lugar tanto a la discriminación silenciada (Kaplan, 2006) como a la exclusión social y educativa, y, a la vez, consolidan un sistema social de baja intensidad democrática cuyos agentes jamás disfrutaron de sus derechos.

Una educación inclusiva consecuente con los requerimientos del siglo XXI debe instalar en las culturas de base de cada comunidad escolar una visión sobre «democracia deliberativa» y un proyecto de formación humana que refuerce una enseñanza democrática en democracia. En suma, una educación inclusiva carente de fundamentos sobre su historia cultural y, en particular, sobre los límites de los significados de ciudadanía y de justicia social perpetuará la vigencia de *políticas del desprecio y de la indignidad* (Gentili, 2011) sobre cada uno de nosotros neutralizando nuestras potencialidades como sujetos de empoderamiento social. En este sentido:

[...] los blancos de ataque de esta retórica de la desigualdad se extienden en un amplio espectro doctrinario, desde el liberalismo ético de a filosofía política moderna, pasando por el pensamiento socialdemócrata y socialcristiano, hasta el socialismo en cualquiera de sus vertientes y colores. Se trata de deconstruir cualquier condición analítica para pensar en la remota posibilidad de una sociedad donde los seres humanos encuentren, inventen, imaginen o luchen por edificar las bases de la igualdad, en un espacio de singularidades y universalidades compartidas, de diversidad y de pluralidad. En suma, deconstrucción de lo que tenemos, de lo que somos o podemos ser y tener en común. El neoliberalismo trabará una lucha sin cuartel contra la posibilidad de dotar a lo público de un significado democrático, y afirmará que toda pretensión de conquistar la igualdad es una de las causas fundamentales que explican nuestro infortunio y la crisis de las instituciones educativas. (Gentili, 2011, p. 60).

Una pedagogía de la inclusión más radical en su fundamentación ético-política e histórico-cultural, emprenderá un análisis propositivo sobre las *resistencias* y los *relegamientos* experimentados por nuestros estudiantes. Asimismo, este proceso permite un carácter dinámico sobre el centro y la periferia (márgenes) del sistema educativo y de las prácticas sociales. El requerimiento de una *construcción teórica/discursiva/epistemológica* ligada al enfoque reconceptualista de la educación inclusiva implica reconocer que ninguna fundamentación ciudadana, ética, política e histórico-cultural es inocente y neutra, más bien deben contribuir a expresar profundamente las formas en que interpretamos el mundo y nuestra ubicación en él. Al respecto, es importante describir cómo operan las *culturas epistémicas* (Knorr, 2005) que sustentan las clásicas visiones paradigmáticas implicadas en esta discusión, en caso de existir.

Una discusión epistémica en materia de educación inclusiva va más allá de un mero análisis de las teorías hegemónicas y contrahegemónicas derivadas de la comprensión epistémica aportada a inicios del nuevo milenio. Los obstáculos de esta territorialidad repercuten fuertemente en la gestión de la heterogeneidad desde la disposición de estrategias que superen la imposición de un modelo tradicional de educación especial. Esta contradicción teórica/metodológica nos invita a crear un nuevo sistema de reflexividad que permita encarar en forma adecuada los desafíos que atañen directamente a la vida de la escuela y la gestión de la enseñanza.

Según Lather (1991), la creación de las bases de una pedagogía de la inclusión no hará otra cosa que revisar lo obsoleto/desgastado/mutilado de sus principales categorías de análisis: a) igualdad de oportunidades, b) totalidad, c) derecho a la educación, d) equidad, e) accesibilidad, f) heterogeneidad, g) segregación, males sociales, indiferencias sociales, h) sujetos históricamente excluidos, i) interculturalidad, entre otros. La educación nunca ha sido ni será inocente y neutral. Los efectos de la imposición tradicional del modelo de educación especial para justificar la vigencia/desarrollo de la educación inclusiva, han derivado en una visión sobre la educación que se proyecta mediante una cosificación en la cual:

Los individuos son formados o modelados para que sirvan a las necesidades del poder. Además, ese método de formación –según esperan sus creadores y sus profesionales- no sólo impartirá habilidades, sino que lo hará reduciendo la eficacia política de los individuos implicados. (Ransom, 1997; citado en Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 54).

Una educación más inclusiva y pertinente para atender a los desafíos actuales reemplaza al sujeto pedagógico invisibilizado/universalizado, por la construcción de un sujeto heterogéneo. De modo que, la visión individual (déficit/discapacidad/necesidades educativas especiales) y lo intercultural (indígena/extranjero) es superada/ampliada/re-significada por una construcción de subjetividades que comienzan a reconocerse en el espacio escolar, invitándonos a gestionar respuestas desde ella misma.

Una propuesta pedagógica para una educación inclusiva que responda en forma coherente a los desafíos y las tensiones del nuevo milenio, dispondrá de una mira transdisciplinaria (Knorr, 2005) sobre sus campos de trabajo y sobre los *mecanismos de fabricación* de su conocimiento destinados a explorar su identidad científica. Asimismo, debe promover la elaboración de un marco teórico que fundamente su relevancia a partir del reconocimiento de su «obstáculo teórico y pragmático»⁷ por medio de un conjunto de argumentos que impacten en todos los campos de desarrollo de la ciencia educativa a inicios del siglo XXI.

Este hecho carecerá de sentido, si es elaborado a través *modelos/ explicaciones tradicionales* que no logran dictaminar directamente sobre los «males sociales» que afectan al desarrollo armónico de todas y cada una de las personas. Slee (2010) reconoce a la exclusión (en toda su magnitud) como uno de los males sociales de mayor presencia en nuestras sociedades. Aporta, que su *modus operandis* debe su génesis a un proceso de profunda indiferencia colectiva que condiciona la producción/determinación de subjetividades y sus múltiples formatos de eliminación social y por ende, educativas.

El desarrollo de una proposición alternativa y situada sobre nuevos fundamentos para una educación inclusiva en nuestro continente a inicios del siglo XXI, requerirá de un nuevo «sistema de inteligencia social» (Slee, 2010). Una inteligencia social pertinente a sus problemáticas permitirá a los agentes involucrados crear sistemas de resistencia frente a la complejidad del tiempo actual, inspirados en discursos progresistas de corte neoliberal que no hacen

.....
7 El reconocimiento de los problemas epistemológicos y pragmáticos da cuenta de un conglomerado de contradicciones desprendidas de los planteamientos pseudotransgresores de la inclusión social y educativa. Ambos obstáculos describen la necesidad/urgencia de poder dirigir la reflexión hacia los mecanismos de fabricación del saber requeridos para su construcción, de forma tal que permita responder oportunamente a las exigencias del siglo XXI. El desafío es *consolidar una cultura epistémica* en la materia.

más que agudizar el *malestar*⁸ social y educativo y, restringen la capacidad de afrontar un sistema de gestión social que permita democratizar la democracia (O'Donnell, 2007) en el marco de la posmodernidad.

Una pedagogía de la inclusión es, ante todo, una pedagogía posmoderna, no sólo porque reconoce la presencia de sujetos plurales, heterogéneos y con identidades contradictorias frente a lo tradicionalmente aceptado por la psicología, también lo es porque brinda la posibilidad de elaborar una explicación totalmente distinta a los discursos vigentes. En términos filosóficos, este abordaje implica «un cambio de énfasis, que pasa de la confrontación con la naturaleza a una conversación entre personas, de la correspondencia con una realidad objetiva a la negociación del significado» (Kvale, 1992, p. 52).

Es importante comprender que la educación inclusiva es un proyecto político, ético e histórico-cultural que afecta y reestructura las construcciones de justicia social de ciudadanía requeridas para un contexto social donde sus principales implicados sean corresponsables del mundo que construyen y que les toca, por derecho, transformar. Como proyecto político, orienta hacia un nuevo sentido ético⁹ que actuará en oposición a las *regularidades discursivas* o *regímenes de discursos dominantes*. De modo que, determinar un conjunto de argumentos pertinentes para deconstruir el discurso oficial de la educación inclusiva y proponer un conjunto de orientaciones más comprensivas sobre sus desafíos de futuro, significa cuestionar profundamente:

[...] los discursos dominantes y liberales de la reforma educativa tienden a organizar instrumentalmente el cambio como algo lógico y secuencial [...],

(siendo) los agentes de redención el Estado y los investigadores educativos, (y siendo) los agentes del cambio de los maestros y maestras como profesionales «auto»-motivados. Las tradiciones críticas, especialmente las relaciones con el marxismo, también se muestran comprometidas con el progreso de sus supuestos filosóficos acerca de los agentes. Aunque con ciertas dudas y discrepancias, las tradiciones críticas contemporáneas prosiguen una perspectiva decimonónica de redención a través de la escolarización, según la cual la labor intelectual ha de proporcionar normas universales y una dirección para el cambio social. (Popkewitz y Brennan, 2000, p. 7).

.....

- 8 Consideración opuesta, en todos sus significados, a la proposición del *bienestar* como exploración democrática.
- 9 La búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión se beneficiará de una perspectiva ética basada en la ética del encuentro y en la ética de la totalidad.

La necesidad de construir un discurso sobre la inclusión alineado con las tensiones/transformaciones propias de la historia de la cultura latinoamericana¹⁰ se inscribe en la comprensión de un nuevo orden epistémico y político. Un paso previo para avanzar en esta dirección supone aclarar un conjunto de significados desorganizados/desestructurados/descontextualizados/mutilados que erigen y sostienen el desarrollo teórico incipiente de la educación inclusiva. Otro desafío que debe ser resuelto y de forma inminente es actualizar el campo de desarrollo teórico y metodológico que vertebra la educación especial¹¹. Debemos comenzar por superar las barreras disciplinarias que la constituyen a través de un abordaje transdisciplinario. De esta forma, incipientemente, se podrá efectuar un diálogo empático entre *lo inclusivo* y *lo especial* como parte de una misma unidad.

Este diálogo será posible si retomamos conscientemente las palabras del célebre Thomas Kuhn al intentar superar ciertas prácticas que naturalizan determinadas ideas/construcciones/diálogos referidos a la inclusión. Una forma de naturalización desprendida del discurso de la educación inclusiva es decir que todos somos iguales, obviando las posiciones estructuradoras de ubicación social. Estas ideas prefabricadas se alejan/sustraen/invisibilizan la capacidad de cuestionar/contraargumentar/deliberar aquello que buscamos

subsanan a través de una mediación que respete el particular estilo epistemológico¹² que irá adoptando este modelo.

.....
10 Visión que permite comprender e interpretar cómo se construyen ciertos significados a partir de los códigos social, político y cultural establecidos en cada realidad o latitud. Estos planteamientos se oponen a la neutralidad de los discursos imperantes en la materia.

11 Es importante responder a las variaciones multicausales que han contribuido al estancamiento de la educación especial. Numerosos investigadores explican que los planteamientos iniciales del modelo de educación inclusiva han contribuido al avance de la educación especial. No obstante, existe un factor invisible que ha sentado su estancamiento y crisis desde los planteamientos de la inclusión, afectando todos sus campos de desarrollo.

12 Thuiller, en 1992, acuña el concepto de estilo epistemológico para explicar las distintas perspectivas, formas o modos que los investigadores tienen para resolver ciertos problemas o nudos críticos del conocimiento (nivel teórico), los cuales determinan o condicionan sus creencias, concepciones y modos de interpretar la realidad que circunda determinados fenómenos/problemáticas. Todo ello impacta en la concreción práctica o aplicación de ciertos servicios educativos o la determinación de énfasis/intenciones pedagógicas de las derivadas de las modalidades sociopedagógicas que condicionan la implantación de medidas/programas/acciones en materia de educación inclusiva.

Los aportes del enfoque reconstruccionista de la educación inclusiva y la modernización de sus bases teóricas en el siglo XXI: notas para explorar/comprender la inclusión en la educación posmoderna

...las profundas diferencias entre conocimientos nos brindan la cuestión de la inconmensurabilidad, una cuestión usada por la epistemología abismal para desacreditar la posibilidad misma de la ecología de saberes...

De Sousa

Este carácter transitivo del tiempo histórico, político, sociocultural e ideológico que enfrentamos nos brinda una posibilidad jamás imaginada: sentar las bases de una *utopía posible* para nuestros pueblos. El significado de una utopía posible está determinado a través de la consagración de vías alternativas, en oposición a la vasta presencia de modelos y estrategias de gestión del cambio social (Kosik, 1963; Torres, 2011) basadas preferentemente en la *reproducción/imposición* (Bourdieu, 2000; Grieshaber y Cannella, 2005) de modelos y planteamientos *mutilados/desgastados* a las tensiones del tiempo actual (Bauman, 2012).

Un sentido revisionista y transgresor sobre las bases teóricas que definen/ explican la ciencia educativa del presente siglo representa un hecho clave para lograr la consagración y el establecimiento de un nuevo orden ético y político en todas sus dimensiones. A esto, se agrega la modernización de los sentidos y significados requeridos a la luz de la posmodernidad (Lyotard, 1989), como proceso «dinámico» y en constante «legitimación» y «representación». Un análisis que se diga crítico sobre cuáles deben ser los fundamentos oportunos para una pedagogía de la inclusión en nuestro continente en el siglo XXI, otorgará una visión fuertemente política (Slee, 2010) sobre el significado de lo inclusivo.

Sin embargo, continuar perpetuando un sistema de regularidad discursiva sobre lo inclusivo a través de la **imposición tradicional de un modelo de educación especial**, difícilmente logrará elaborar un dictamen frente a la segregación, a la exclusión, a la violencia (especialmente de tipo estructural¹³)

.....
13 De acuerdo con La Parra y Tortosa (2003), el término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las

y a la vulnerabilidad social (como mal social invisible) que incide y condiciona la vida y el destino social de todos los ciudadanos. La magnificencia de la educación inclusiva como herramienta de transformación/legitimación social y educativa en nuestro continente, está determinada por constituir una vía de erradicación de toda forma de exclusión circundante al interior del espacio escolar. No obstante, la continuidad/vigencia de discursos únicamente basados en los derechos humanos¹⁴ tiende a neutralizar/simplificar la capacidad de los sistemas educativos para:

[...] apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar. La educación inclusiva tiene que ser muy clara con respecto a sus valores, principios de acción e intenciones. Valora la comunidad, el reconocimiento y la representación de la diferencia y promueve la interdependencia de los diversos grupos para convertir la escolarización en agente de la educación en democracia y del cambio social. (Slee, 2010, p. 226).

La búsqueda pertinente de los fundamentos necesarios para una educación inclusiva en el siglo XXI debe apostar, según Parrila y Susinos (2013), por la construcción de **un nuevo marco teórico**, o bien, avanzar hacia la **construcción de un discurso/epistemología/teoría** (Farrel, 2006; Ocampo, 2014, 2015b; Slee, 2010) más coherente con la multiplicidad de desafíos a los que nos enfrenta el nuevo siglo que recién comienza. Facilitar un giro epistémico en la materia supondría proponer una:

[...] interpretación constructiva que rechaza la concepción descriptiva de la investigación científica, porque esta concepción aborda el carácter fáctico de la ciencia en la relación entre sus productores y una naturaleza externa. Por el contrario, la interpretación constructivista toma los productos, ante todo y particularmente, como el resultado de un proceso de fabricación (reflexiva). En consecuencia, el interés principal en el estudio del conocimiento científico está dirigido hacia cómo se producen objetos cognitivos en el laboratorio en lugar de estudiar cómo los hechos preservados por las afirmaciones científicas sobre la naturaleza (Knorr, 2005, p.190).

necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa.

14 Según los aportes reflexivo-teóricos de Emiliozzi (2004) esta situación se debe a la simplificación que han elaborado los medios de comunicación sobre lo trascendental de los derechos humanos. Para profundizar, véase: Emiliozzi (2004, pp. 37-66).

En sus planteamientos acerca del desarrollo de las propuestas interpretación contractiva, Knorr (2005) identifica las dimensiones problematizadoras de la ciencia en su dimensión cultural. Categoría que se explicitaría de forma difusa y polisémica, afectando de forma parcial el desarrollo de *propuestas emergentes en lo epistémico*. Muchas de estas propuestas son neutralizadas a partir de acciones discursivas que reproducen o legitiman una cultura o contracultura epistémica. *¿Qué propone Knorr a través de esta categoría de análisis?*, la investigadora explica que «las culturas epistémicas son culturas que crean y garantizan el conocimiento, y la primera institución de conocimiento a lo largo del mundo es, aún, la ciencia» (Knorr, 2005, p. 210).

El desafío es comenzar a problematizar la categoría de inclusión al interior de la ciencia educativa a fin de develar su posición y significación en este contexto. Un efecto diametralmente significativo en la producción/circulación discursiva relativa a los planteamientos de educación inclusiva y de educación para todos es el tránsito desde la exclusión social a la exclusión moral que viven todos los sujetos hoy en día. Loizzo (2013) explica que esta cuestión está directamente relacionada con la ontología histórica que sustenta el discurso actual de la inclusión social y educativa. Se trata permanentemente de situar la reflexión en grupos marginales y se evita construir desde la marginalidad un cúmulo de explicaciones, que desde ella misma autogestionen mayores vías de comprensión. Tal situación no permite establecer una nueva forma de vinculación del saber, más bien, supone una construcción que carece de una cognición situada para puntualizar aún más esta discusión.

Asumir una mirada más crítica sobre la realidad social y socioeducativa implica reconocer los límites, los puntos ciegos y las contradicciones desprendidas de este modelo aún en construcción. Tanto la *educación inclusiva* como la *educación para todos*, en términos teóricos, son constituidas como *teorías ambulantes* (Said, 2000, Slee, 2010), o bien carentes de *construcción y desarrollo* (Ocampo, 2015a). Ambas proposiciones requieren la determinación de un conjunto de criterios de diferenciación paradigmáticos, destinados a ofrecer soluciones más significativas en la implementación de sus servicios, que es donde se observa de forma más clara la ambigüedad/vaguedad del legado de su paradigma fundante¹⁵: el de la «educación especial».

.....
15 Se toma la idea de *paradigmas fundantes* de la destacada investigadora Chilena María Victoria Peralta. Un paradigma fundante es el que da origen a una proposición de menor desarrollo teórico/metodológico vigente que evoluciona hacia nuevos rumbos y/o proposiciones. Véase: Ocampo (2015c)

La deconstrucción de los discursos oficiales e imperantes, sumado a la necesidad de nuevos campos conceptuales para revisar los dispositivos genealógicos (Foucault, 1971; Best y Kellner, 1991) requeridos para una pedagogía posmoderna asumirán el «desafío de favorecer la heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso cultural» (Harvey, 1989, p. 34).

El enfoque reconceptualista (Leavitt, 1994; Tobin, 1997; Cannella, 1997; Castorina, 2004; Farrell, 2006; Slee, 2010) implicado en la proposición de un conjunto de argumentos para una **construcción epistémica** sobre educación inclusiva será favorecido a través del involucramiento e impacto que estos significados tienen para en la historia de la cultura y de las mentalidades (Barros, 1993) en América Latina. En sí, dicho enfoque requiere «incorporar una gama de maneras de teorizar y de llevar algo a la práctica para **celebrar** y a la vez **fomentar la diversidad**, así como enfrentarnos a los desafíos de los tiempos cambiantes» (Grieshaber y Cannella, 2005). Un impacto significativo derivado del **enfoque reconceptualista de la educación inclusiva**¹⁶, se dirige hacia una **resignificación de los diversos derechos**¹⁷ (Emiliozzi, 2004; Unzué, 2004) implicados en la concepción tradicional de ciudadanía (Marshall, 1998), que repercute en el sentido de los derechos humanos (Emiliozzi, 2004) y en las luchas de poder emergentes entre diversos sectores/agentes de nuestra sociedad.

El carácter vertiginoso de los procesos de modernización social, cultural y educacional en los últimos años, permite observar **la emergencia de nuevas construcciones de ciudadanía** (Kandel, 2004), de **identidades contrarias** (Grieshaber y Cannella, 2005) a las propuestas tradicionalmente aceptadas e **identidades dinámicas** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) plasmadas a través de **nuevas subjetividades y figuras de alteridad** (Ocampo, 2014, 2015a) que pretenden construir un mecanismo de legitimación pertinente al interior del espacio escolar. A pesar de su progresiva constatación en el escenario socioeducativo actual, es posible afirmar que la pluralidad de subjetividades e identidades no ha logrado visibilizarse como parte de un momento de

.....
16 Proposición presentada en este trabajo como parte de la construcción de una epistemología apropiada para el abordaje de esta discusión.

17 Marshall (1998), en su obra: *Ciudadanía y clase social*, expone varios argumentos para comprender a la constitución de su *T* de los derechos. Este autor formula una triple forma de clasificación de los derechos y su relación con las fuerzas productoras de la ciudadanía. Emiliozzi (2004), rescatando los aportes de Marshall (1998), identifica tres tipos de derechos: a) derechos civiles, b) derechos políticos y c) derechos sociales. En este último tipo, ubicamos el derecho a la educación, conjugado con las condiciones mínimas de bienestar social. Situación que hoy los componentes del derecho a la educación no consideran.

deconstrucción imprescindible sobre los regímenes de verdad que imperan en las propuestas educativas actuales. Este hecho cristaliza y reduce las categorías de *diversidad*, *pluralidad* y *diferencia*, como parte de un sistema semántico que se desvanece en los márgenes del sistema educativo y en la marginalidad de nuestra sociedad y de su condición humana.

De manera que una adecuada fundamentación sobre una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI iniciará su proceso de construcción desde una deconstrucción y recodificación profunda de sus conocimientos, especialmente; por la **vía de la crítica histórica sobre la psicología interpretativa de los procesos socioeducativos**. Gardner (1995) agrega que **la psicología no rige a la educación**, más bien **brinda condiciones para que esta pueda funcionar**. De acuerdo con esto, «las interpretaciones, los sujetos (personas) o las subjetividades aparecen como dinámicos y múltiples, y siempre situados en relación con los discursos particulares y las prácticas producidas por los discursos» (Grieshaber y Cannella, 2005, p. 30). Las perspectivas posmodernas piden la aceptación de identidades múltiples y contradictorias. Por ejemplo, según la interpretación posestructuralista feminista, no puede haber una fijación última de la femineidad o la masculinidad. Las identidades «siempre son producidas históricamente mediante una grama de prácticas discursivas» (Weedon, 1997, p. 146), que cambiaron con el tiempo y en situaciones diferentes. Esto significa que no hay atributos femeninos o masculinos esenciales que sean constantes en todas las historias y contextos. Asimismo, no existen características infantiles o adultas preexistentes que representen la verdad en cualesquiera circunstancias.

La contradicción que sufren estos discursos en la «ideología común» (Unzué, 2004) y en la «experiencia discursiva» (Foucault, 1990) de la educación inclusiva, no hacen otra cosa, sino virtualizar y prefabricar estrategias basadas en el cambio social (Frasser, 2008) bajo nuevos dispositivos de homogenización social y político, que conservan en su genealogía relaciones sociales opresivas. En esta dirección, los planteamientos más progresistas y reconceptualistas de la educación inclusiva contribuyen a evidenciar un proceso complicado/difícil para iniciar una profunda reconstrucción sobre sus direcciones de futuro. El enfoque reconceptualista de la educación inclusiva debe dirigir/consolidar sus esfuerzos como parte de un subconjunto de la educación crítica:

La educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor. (Slee, 2010:226).

Encauzar un planteamiento sobre estas tensiones, fuertemente anidadas en la historia de nuestra cultura en América Latina y el Caribe, requiere de una reconceptualización ética que brinde mayores espacios para convertirnos, según Dahlberg, Moss y Pence (2005), en **nuestros propios agentes morales**, y a través de la cual **cada sujeto al interior de la experiencia educativa se constituya en un agente corresponsable**. Esto es, responsable del otro y de sí mismo. Paralelamente, emerge una concepción de democracia deliberativa, difícilmente abordada en las instituciones educativas. Tales marcos conceptuales exigen avanzar del reconocimiento hacia la responsabilidad social y desde ella hacia la gestión de nuevos sistemas de legitimación de la ciudadanía que se requiere en este contexto.

El establecimiento de un nuevo orden ético asociado al enfoque reconceptualista de la educación inclusiva, cuestiona profundamente las concepciones tradicionales y de mayor vigencia sobre los derechos sociales (Emiliozzi, 2004) y, en específico, de los denominados componentes del derecho a la educación (Tomasevski, 2009). Se hace necesario, entonces, observar su evolución ideológica y semántica en los diferentes momentos de la historia de las mentalidades y de la cultura en América Latina y el Caribe. La reconstrucción de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva debe impactar en la pertinencia de los servicios, a la luz de dichas consideraciones. No obstante, debe concebir su potencial, en cuanto proyecto político que trascienda hacia la consolidación de una nueva práctica democrática (deliberativa) que permita un ejercicio ciudadano bajo un renovado prisma político. En palabras de Emiliozzi y Unzué (2004), debe indagar sobre las vías que propenden a la «democratización de la democracia». La organización de un nuevo orden ético-político ha de comprender «la ciudadanía como una adquisición progresiva de derechos y no como una irrupción consagratoria de igualdad y libertad» (Emiliozzi, 2004, p. 58).

La indagación sobre la *democratización de la democracia* en el marco de una pedagogía de la inclusión a inicios del siglo XXI, evaluará los límites de ciertas categorías que vertebran el enfoque y desgastan su vigencia en la concreción de prácticas educativas concretas como son: a) la igualdad de oportunidades versus la igualdad de posiciones, b) la calidad versus la esperanza de una educación para todas las personas y c) la inclusión versus la exclusión. Ante estas evidencias cabría preguntarse:

- ¿Qué mecanismos se hallan implícitos en los procesos de expansión de los derechos educativos y sociales requeridos para una educación inclusiva bajo un nuevo orden político y ciudadano?

- *¿Es posible legitimar a todos los ciudadanos en sus intereses y necesidades únicamente a través del aseguramiento derecho a la educación?, ¿qué pasa con los demás campos de interés ciudadano? ¿En qué medida los marcos conceptuales vigentes y los nuevos sistemas de protectorado social, político y educativo son excluyentes para la gran mayoría de ciudadanos en el ejercicio de sus derechos?*
- *¿Hacia dónde debemos dirigir nuestra mirada para iniciar las transformaciones que la educación requiere en el marco de los derechos humanos? ¿Qué dimensiones políticas, ideológicas y culturales simplifican su potencial y lo reducen al aseguramiento de la paz y de un normar general que no impacta significativamente en la vida de los más necesitados?*
- *¿Cómo erradicamos lo escandaloso de la educación latinoamericana para construir una pedagogía esperanzadora e iluminadora para nuestros niños y jóvenes?*

Sin duda alguna, tales interrogantes no constituirán radicales cuerpos de interpretación mientras impere un estilo liberal democrático a través de un igualitarismo improcedente en nuestro tiempo, es decir, *desgastado*. En este contexto, una educación inclusiva coherente con los desafíos educativos de este siglo debe concebirse como un cambio cultural que emerja por la vía del cuestionamiento sobre los mecanismos de poder elaborados por la cultura dominante y sus múltiples formas presentación. Estas ignorancias dan cuenta de la recurrencia de la imposición de «modelos cementerios», según Zigmunt Bauman (2012). Por tanto, la perpetuación/sistematicidad/continuidad/vigencia de modelos impertinentes exige revisar los fundamentos y las propuestas derivadas de dichos modelos.

Insistir en la conformación y consolidación de una epistemología de la inclusión y proponer un enfoque reconceptualista es, sin duda, necesario para iniciar una transformación social y educativa de mayor alcance. Esto requiere de cambios fundamentales para velar por una estrategia de diversificación social, cultural, política y ética de mayor amplitud. El célebre investigador británico Roger Slee explica que el móvil principal de la educación inclusiva:

[...] apela a nuestra capacidad para reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos (Slee, 2010, p. 164).

Tal como lo expresa este autor, perpetuar una justificación/visión basada en reducir su objeto de existencia a la *situación de discapacidad* (Barton,

Capítulo 4. En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC)

1998, 2011), limita su posibilidad de promocionar e impulsar la búsqueda de fundamentos más pertinentes para una pedagogía de una inclusión en el siglo XXI. Con esto, no se quiere restar importancia a los colectivos de personas en situación de discapacidad. Más bien, implica una deconstrucción necesaria que potencie su participación en todas las esferas de la vida social. Esto exige **reconceptualizar y reformular este marco de entendimiento**. En tal sentido, cabría preguntarse: ¿Qué lugar ocupan las dimensiones del derecho a la educación al interior de una propuesta radical sobre los proyectos sociales, éticos, políticos y educativos instituidos?, ¿de qué manera dar cabida a estas proposiciones a través de la operacionalización de la dimensión de aceptabilidad? o bien, ¿Constituyen la aceptabilidad y una concepción democratizadora de la democracia un espacio de mismidad para dar respuesta a las posiciones estructuradoras de los derechos sociales, civiles y políticos que definen nuestra ubicación en el espacio social?

A continuación, en la tabla 4.1 se expone a modo de ejercicio inicial, una comparación de los rumbos o transformaciones que podrían experimentar las visiones de accesibilidad y aceptabilidad a la luz de los aportes requeridos para una nueva construcción de justicia social y ciudadanía en el marco de una pedagogía de la inclusión del siglo XXI.

Tabla 4.1. Reconstrucción de las visiones tradicionales del derecho a la educación. Aportes desde el complejo camino de la modernidad a la posmodernidad en América Latina y el Caribe.

Dimensiones del derecho a la educación basado en la <i>accesibilidad</i>	Dimensiones del derecho en la educación basado en la <i>aceptabilidad</i>
Corresponde a la visión tradicional de los derechos de cuarta categoría. Su premisa básica recurre a la irrupción y consagración de la igualdad, la calidad, la libertad y la equidad como base de las transformaciones sociales y educativas necesarias para una sociedad más inclusiva y democrática.	Corresponde a la visión de menor consideración en las propuestas educativas. Su premisa básica nos invita a ocuparnos de las condiciones que aseguran los derechos sociales, civiles y políticos. Otorga mayor relevancia a los contextos de participación y a la pertinencia de los derechos frente a las necesidades de cada sujeto.
Centralización de una visión y justificación ideológico-política de las propuestas educativas bajo la promesa de emancipación social destinada a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación a todos los sectores de la sociedad como medio de equidad. Se da lo mismo a todos y se consagran propuestas neutrales e impertinentes.	Es una visión radical y reconceptualista de la educación y de sus derechos. Supone la reivindicación de la gestión social y de la construcción/legitimación de una nueva ciudadanía adquirida progresivamente, nutrida y complementada por los demás derechos. Se basa en la ética del encuentro y de la totalidad.

Dimensiones del derecho a la educación basado en la <i>accesibilidad</i>	Dimensiones del derecho en la educación basado en la <i>aceptabilidad</i>
<p>Presencia de un imaginario común basado en las diferencias y en la compensación de las desigualdades educativas, sociales y cognitivas como parte de las grandes promesas sociales. Existencia de un sujeto universal determinado por diversos criterios de exclusión.</p>	<p>Implica un nuevo orden ético y ciudadano basado en la creación de un espacio plenamente democrático, reconstruido a partir de las críticas para una democracia más deliberativa y democráticas. Se comprende que la ciudadanía es construida permanentemente a partir de la adquisición progresiva de los derechos.</p>
<p>Presencia de una perspectiva burocrática y poco radical de los derechos humanos que ha sido simplificada a través de los medios de comunicación, la cual únicamente se dirige a evidenciar las múltiples formas de violencia e inequidad. Su genealogía se encuentra mediada y expandida por los derechos civiles. Esta situación implica que el establecimiento de los derechos y deberes opere de forma diferente a la conformación de ciudadanía real que cada sujeto experimenta.</p>	<p>Se reconoce la incompatibilidad discursiva e ideológica entre <i>educación inclusiva</i> y <i>calidad</i>. Esta visión comprende que la educación inclusiva es un proyecto político destinado a erradicar la estrategia neoliberal y, a través de ello, emitir un dictamen frente a la segregación, homogenización, violencia y exclusión. La calidad como eje clave de la política neoliberal es instrumentalizadora y reproduce un modelo de eficiencia social. El discurso de la calidad aparece como una promesa/aspiración incumplida que, a través de sus propuestas, emite un dictamen de exclusión y jerarquización social y educativa.</p>
<p>La accesibilidad ha promovido un análisis que ha ratificado la presencia de todos los grupos sociales en la estructura educativa. No obstante, no ha logrado disponer de condiciones efectivas para que estos operacionalicen sus derechos según las posiciones que los estructuran en la trama social. La calidad educativa aparece como una promesa.</p>	<p>Redefine el concepto de ciudadano y de sujeto social a la luz de que la promesa de la igualdad debe contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas. Impacta directamente en la pertinencia de los servicios educativos, políticos, sociales y culturales implementados con base en las propuestas de transformación. Únicamente requerirá el desarrollo de una visión ética sobre nuestra responsabilidad histórica como ciudadanos y sujetos en derechos.</p>
	<p>Implica mejorar las condiciones de bienestar en la denominada democracia.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de investigación.

Temas para la elaboración de un proyecto político sobre una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI

...no quisiera caer en la tentación especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura...

Skliar

Como lo plantean De Sousa (2009), Slee (2010), Vivanco (2010) y Bauman (2012), los primeros años del siglo XXI han resultado claves para comprender la importancia de implementar propuestas educativas más cercanas a la *naturaleza humana* de nuestro estudiantado, como las de Steiner (1961) y Montessori (1934). Este hecho, es uno de los puntos clave para comprender la justificación discursiva e ideológica de la educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Ocampo, 2014, 2015a) como tránsito hacia un modelo de basado en la iniciativa de Educación para Todos¹⁸ (Unesco, 2009). Situación que exige establecer criterios de diferenciación paradigmática para ambas proposiciones. Un hecho clave

.....
18 La Educación para Todos surge como movimiento mundial tras la realización de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos efectuada en 1990, que tuvo por objeto normar en casi todos los países del globo que la educación es un derecho fundamental y uno de los más relevantes para la vida de todas las personas. De la Declaración en tal sentido, aprobada por dicha Conferencia y ratificada por más de 155 países. En el año 2000, se establece el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, compromiso internacional cuyo énfasis se situó en el aseguramiento de sus tópicos más relevantes: el acceso universal de todas las personas a la educación y la mejora de los entornos de aprendizaje. Como se observa, ambas reuniones son el resultado de acciones políticas orientadas a promocionar un nuevo orden mundial mediante la unificación de criterios que permitan el logro efectivo de la educación. Esta situación refleja la ausencia de consideraciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas formalizadas dentro de un campo de mayor amplitud. Desde una perspectiva centrada en una revisión metateórica se observa la inexistencia de ciertas dimensiones propias de una matriz epistémica que dé pistas sobre un paradigma epistémico capaz de redefinir los lineamientos de la política pública y la construcción de saberes pedagógicos desde un modelo centrado en la totalidad (Kosik, 1963; Dussel, 1974; Torres, 2011). En términos concretos, las interrogantes rectoras serían: ¿cómo entender la gestión de la enseñanza desde la totalidad y heterogeneidad de los estudiantes?, ¿qué rumbos traza la categoría de totalidad en la educación?, ¿sólo nos remitimos a concepciones universalistas o avanzamos hacia propuestas de mayor amplitud?

es comprender que la educación para todos no constituye un grado de construcción paradigmática. Más bien, representa un consenso/orientación política por parte de diversos Estados a nivel global. No es una perspectiva teórica, por tanto, se requiere modernizar su fundamentación.

Rudolf Steiner, en 1961, se pregunta: «¿Qué lugar ocupa la educación y la enseñanza en la vida personal del hombre y en la vida cultural de nuestra época?». Una respuesta pertinente será comprender que la educación ha perdido su *rumbo*. Por *rumbo* entenderemos el camino/destino/sentidos que plantean los múltiples desafíos sociales, políticos, culturales y económicos a la educación latinoamericana en tiempos de exclusión. La modernización de los sistemas categoriales implícitos en esta discusión permitirá adquirir/construir progresivamente una nueva visión sobre la ciudadanía y la justicia social en tiempos de *transitividad paradigmática*.

La pregunta de Steiner resulta clave para comprender la impertinencia de muchos modelos pedagógicos que en la actualidad han entrado **en crisis (la crisis como medio de oportunidad), producto de una visión instrumentalizadora y tecnológica que se aleja cada vez más de la naturaleza humana del estudiantado y de la naturaleza del hecho pedagógico que configura su existencia**. Un hecho importante será entonces comprender la necesidad de restituir al sujeto al interior del discurso pedagógico. No es menor iniciar esta reflexión a la luz de un tiempo de crisis y de exclusión que evidencia la ausencia de un sujeto educativo en gran parte de las propuestas consagradas en las diversas políticas públicas de América Latina. Es necesario entonces, comprender el tiempo en el que vivimos y cómo sus disposiciones facilitan la emergencia de nuevas figuras de alteridad e identidades que entran en conflicto en el escenario social, político, cultural y educativo (Martuccelli, 2014).

Un gran desafío que nos corresponde enfrentar como educadores, es aprender a abordar la complejidad de la inclusión como proyecto político y cultural que debe emitir un dictamen contra los efectos del neoliberalismo a inicios del siglo XXI. Razón por la que:

[...] todo lo que sucede en la sociedad «se siente» en la escuela. En otras palabras, todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. En la escuela «entran» la pobreza y la exclusión social, como las culturales juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etcétera. Esta «invasión» de la sociedad en la vida escolar

es una de las novedades de la agenda actual y está poniendo en tela de juicio muchos dispositivos y modos de hacer las cosas en las instituciones escolares: el currículum, los métodos y tiempos pedagógicos, las relaciones de autoridad, etcétera (Tenti Fanfani, 2008, pp. 14-15).

Los efectos de la globalización nos plantean tensiones más profundas y cuestiones más de peso sobre la tarea educativa en tiempos de exclusión (Vattimo, 1986; De Sousa, 2009). Por un lado, nos insta a operativizar en todos los campos del aprendizaje y de la enseñanza la categoría de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012), las que en ocasiones se oponen a las estrategias de reivindicación y cohesión social. No obstante:

[...] las teorías sobre lo social y los discursos sociales hegemónicos tienen un sentido práctico; éstos no son nunca inocuos ni inocentes sino que producen efectos de visión y división del mundo social. La eficacia simbólica de estas categorías de inclusión/exclusión radica precisamente en que los sujetos sociales llegamos a movernos como peces en el agua con estas formas de nombramiento y percepción de lo social, naturalizándolos. Ahora bien, ¿cuál es, cómo y quién establece el parámetro de este par de exclusión-inclusión? (Kaplan, 2006, p. 15).

La complejidad del escenario educativo actual nos invita a revisar cuidadosamente los itinerarios que se justifican a la luz de la justicia social (Bauman, 2000; Sen, 2010; Murillo y Hernández, 2011) y de la educación inclusiva en nuestro continente. *¿Qué sabemos sobre la educación inclusiva?*, sin duda esta pregunta es potencialmente atractiva, pues nos permite comprender que la educación inclusiva ingresa a América Latina bajo una perspectiva integracionista (Gross, 2004) centrada en las personas en situación de discapacidad¹⁹ (Barton, 1998, 2011). A la fecha, el desarrollo y la evolución de este enfoque nos plantean escenarios cada vez más complejos, invitándonos a superar el reduccionismo habitual de pensar la inclusión únicamente a raíz de la situación de discapacidad (Brantlinger, 1997; Farrell, 2006; Slee, 2010).

En este orden de ideas, podemos afirmar que la inclusión es un movimiento más amplio que intenta restituir la singularidad, la diversidad

.....
19 Aportar una definición en torno al concepto de discapacidad no es sencillo, pues implica adscribir conscientemente a un determinado modelo paradigmático. Compartiendo los aportes del *modelo social de la discapacidad*, entendemos que la discapacidad es una categoría social y política. Según esto, la discapacidad «surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad» (Barton, 1998, p. 24).

(Zea, 1976; Ocampo, 2014, 2015b) y las diferencias (Skliar, 2008) del ser humano al interior de la experiencia educativa. Cuando mencionamos las categorías de *diversidad* y de *diferencias*, estamos asumiendo una *reflexión ideológica* (Vivanco, 2010) que entiende que todas las personas somos diferentes y no sólo lo son aquellos grupos de personas que históricamente han sido marginados del derecho a la educación inclusiva.

Una de las principales repercusiones de haber justificado la educación inclusiva desde una perspectiva integracionista (Arroyo y Salvador, 2003), dio como resultado la incapacidad de las instituciones educativas para transformar la enseñanza más allá de la aplicación de medidas propias de la educación especial (Salvador, 1999; Farrell, 2006). En consecuencia, las denominadas *necesidades educativas especiales* siguen siendo comprendidas desde una visión normalizadora expuesta bajo un planteamiento inclusivo también de tipo normalizador. Desde tal enfoque, como lo plantea Oliver (2000):

[...] la educación especial no tiene salida; puede empezar a cambiar desde adentro o verse arrastrada por la corriente de la historia, que nos está anegando a todos cuando entramos en el siglo XXI. Puede formar parte de la lucha para producir un mundo más inclusivo o puede seguir alineándose con las fuerzas de la exclusión. La primera estrategia nos aporta la posibilidad de un futuro decente; la segunda ofrece a algunos de nosotros la posibilidad de un mundo seguro y estable. Espero que la educación especial este bastante madura para hacer la elección correcta (p. 13).

Comprender el concepto de educación inclusiva y sus dilemas en la construcción de una pedagogía de la inclusión: ¿Qué hay más allá de los derechos y de la educación especial?

... las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana...

Steiner

Antes de adscribirnos a cualquier definición conceptual en torno a una educación inclusiva o de efectuar una interpretación sobre ella, es imprescindible comprender el significado de *lo inclusivo* en la educación posmoderna latinoamericana.

Desde la filosofía de la liberación se explica que la inclusión asume desafíos de tipo trans-ontológico que van más allá de un simple reconocimiento de derechos fundamentales (Dussel, 1974, citado en Emiliozzi, 2004) y aplicación de oportunidades a grupos históricamente segregados y excluidos. A su vez, la inclusión se ha planteado en su discurso promocional como parte de la educación para todos, sin embargo, la categoría de *totalidad* (Kosik, 1963) no es otra cosa que un nuevo dispositivo de homogenización social, pues al interior del *todos* se pierde/anula el principio de diversidad del ser humano. Frente a este fenómeno la interrogante es: *¿Quiénes son todos los estudiantes que son parte de esta construcción?*

¿Cuál es la relación entre inclusión y necesidades educativas especiales?

La relación entre inclusión y necesidades educativas especiales responde a lo señalado a lo largo de este capítulo, pues al justificarse su ingreso y sus dispositivos de desarrollo bajo un carácter integracionista, las estrategias de resignificación social van dirigidas a superar las dificultades de aprendizaje (Bermeosolo, 2012) de ciertos colectivos de estudiantes. En tal orden de ideas:

[...] hay que afirmar que el modelo de «integración», que resultó válido en su momento para incorporar a la educación ordinaria solamente al alumnado con necesidades educativas especiales, ha sido perfectamente válido en su filosofía y en su práctica para configurar, años después, un sistema de carácter inclusivo para todos los alumnos (Casanova, 2011, p. 30).

La clasificación de estudiantes con necesidades educativas especiales ha sido abordada tradicionalmente desde una perspectiva basada en la visión individual (Barton, 2011), es decir, se ha puntualizado en la visión clínica de las dificultades del aprendizaje (Ortiz y Mariño, 2014). En la actualidad se propone un enfoque interactivo (Unesco, 2009), el cual reconoce que el estudiante no es el problema, sino que existen barreras (Borland y James, 1999) que se encuentran en el contexto de enseñanza. Por tanto, se observa un tránsito teórico que intenta superar la visión individual, en la cual dispositivos de acción que dirigen el trabajo pedagógico aún se encuentran anclados a medidas específicas de la enseñanza bajo un contexto. Una educación inclusiva que supera el reduccionismo clásico del enfoque en la discapacidad y las necesidades educativas especiales comprende que todos los estudiantes experimentan dificultades al momento de aprender (Ainscow, 2002).

En la actualidad a pesar encontrarse en tránsito el concepto de *necesidades educativas especiales*, se observa muy recurrentemente una concepción que intenta superar las categorías diagnósticas (Macarulla y Saiz, 2009). No obstante, la canalización de recursos hacia las instituciones educativas se

transfiere por esta vía. Tales argumentos refuerzan la visión individual de las necesidades educativas especiales (Farrell, 2006; Barton, 2011). Es muy frecuente que en nuestro continente las necesidades educativas especiales se entiendan como:

[...] sinónimo de estudiantes con discapacidad o como una nueva categoría que establece una dicotomía al interior de la misma, siendo muy frecuente que se hable de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a discapacidad. Lo adecuado sería hablar de las necesidades educativas especiales de los alumnos en lugar de hablar de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero la larga tradición de clasificar a los alumnos hace difícil cambiar la mirada hacia una categorización distinta basada en los recursos y ayudas que hay que proporcionarles, que es la esencia del concepto de necesidades educativas especiales (Unesco, 2009, p. 31).

El riesgo de estas lógicas de comprensión es que terminan naturalizando las diferencias de los estudiantes mediante categoría denominadas «diferentes a los demás», retrocediendo, de igual forma, a las clásicas visiones que cuestionan lo normal y lo anormal en la estructura educativa. Situación que implica una crítica genealógica y reconstruccionista sobre los aportes de la psicología social y cognitiva, de la filosofía de la educación latinoamericana, de la didáctica y de la sociología funcionalista. En sí, el discurso educativo actual, basado en la diversidad, en las diferencias y en la inclusión, implanta formas más equitativas de exclusión. Para Tomlinson (2008), esta situación denuncia que una de sus mayores tensiones es:

[...] desarrollar un enfoque de la educación especial en el que el objeto fundamental de análisis fuesen los intereses sociales en vez de las diferencias y déficit individuales. Nuestras inquietudes críticas implicaban examinar la naturaleza y la función de elaboración e implementación de las políticas en los niveles nacional y de administración educativa local/escuela del sistema. Esto incluía un análisis de textos clave, como el *Informe Warnock* y el *Education Act* de 1981 e iniciativas políticas específicas como la declaración e integración y el significado y la función del discursos por de las necesidades educativas especiales. (Barton, 2011, p. 56).

¿Cómo se define la educación inclusiva? Existen diversas concepciones de lo que es la educación inclusiva. No obstante, son pocas y escasas aquellas definiciones que identifican la ausencia de una teoría de la inclusión (Slee, 2010) o de consideraciones epistemológicas para comenzar a construir el paradigma (Ocampo, 2015a). Esta situación afecta sobremanera la construcción de saberes pedagógicos, los cuales muchas veces se confunden

con estrategias de educación especial (Farrell, 2006), lo que produce modelos desgastados que entran en contradicción con los desafíos del nuevo enfoque.

Para la Unesco, la inclusión educativa enfatiza en que:

[...] el foco de la atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes. La finalidad de inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a aquellas personas o grupos excluidos o en mayor riesgo de ser marginados o de tener rendimientos menores a los esperados, los cuales pueden variar de un país a otro y de una escuela a otra. (Unesco, 2009, p. 27).

Esta visión puede ser contrastada desde una visión de tipo sociológico (Kaplan, 2006, 2007) más coherente con los desafíos actuales de la educación inclusiva (Barrio de la Puente, 2009), que reconozca su amplitud conceptual y la necesidad de ir estableciendo una construcción metodológica que permita gestionar la enseñanza y el desarrollo institucional de la escuela (Ocampo, 2012), con la finalidad de asumir, en sus conciencias organizativas y en la discusión paradigmática, que, tal como lo plantea Barrio de la Puente (2009):

[...] la Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales. Aunque, a veces, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. La Educación Inclusiva pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela. (p. 14).

Todos estos argumentos explicitan la urgencia de comprender que la inclusión no sólo está sujeta a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad (Farrell, 2006; Slee, 2010). Sino que, más bien, se plantea el gran desafío de iniciar una reflexión paradigmática que considere una matriz epistémica y un paradigma epistémico más coherentes con los requerimientos de la totalidad y la heterogeneidad de los estudiantes. Asimismo, es necesario reconocer que la educación inclusiva tiene su saber pedagógico fundante en las teorías progresistas de la educación especial de la segunda mitad del siglo XX, sólo que, a la fecha, se requiere consolidar un nuevo campo de reflexión epistemológica capaz de iniciar nuevas y más profundas discusiones sobre la naturaleza de su conocimiento científico, pues el enfrentamiento de modelos en la construcción y gestión de saberes pedagógicos afecta, condiciona y restringe día a día numerosas prácticas de enseñanza en toda América Latina.

Todas estas reflexiones no son otra cosa que el producto de la urgencia de iniciar esta transformación de forma más oportuna y conforme a las bases teóricas y a los criterios metodológicos para su operativización.

Aportes para una epistemología de la educación inclusiva: un criterio clave para propiciar un análisis más radical

...una pedagogía que rechaza la construcción social de imágenes que deshumanizan al «distinto»; una pedagogía de la esperanza que nos enseñe en nuestra construcción de lo diferente; podemos unir con los diferentes, una pedagogía que nos enseñe que deshumanizando a los «demás», nos deshumanizamos nosotros mismos...

Macedo

Durante los últimos años del siglo XXI, gran parte de los gobiernos en América Latina han asignado un lugar especial en sus agendas políticas a la *educación inclusiva*. A pesar de conocer grandes acciones y programas a nivel mundial, se continúa observando la ausencia de un conjunto de explicaciones teóricas que permitan comprender realmente: *¿qué es la educación inclusiva? y cuáles son sus dimensiones teóricas y metodológicas implicadas en la gestión de la enseñanza para todos los estudiantes?*

Uno de los puntos clave para iniciar una discusión teórica/epistemológica en la materia es reconocer la ambigüedad e sus postulados y la necesidad de superar su problema epistemológico y pragmático. Con el objeto de superar ambos obstáculos y contribuir oportunamente a la construcción y resignificación de saberes pedagógicos, Boaventura de Sousa Santos nos invita a centrar nuestra discusión desde una ecología de saberes. **¿Qué nos puede aportar esto?** Según este autor:

Se trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder «igualdad de oportunidades» a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de «otro mundo posible», o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. La cuestión no está en atribuir igual validez a todos los tipos de saber, sino en permitir una discusión

paradigmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descalifique de partida todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna (De Sousa, 2009, p. 116).

Esta reflexión permite caracterizar mejor la ausencia de una epistemología de la inclusión coherente con los desafíos siglo XXI. En términos epistémicos, carece de una *construcción y problematización paradigmática* oportuna de las tensiones y desafíos que hoy justifican la mecánica de la exclusión en nuestro continente. Este hecho puede conducirnos hacia una observancia reflexiva que sitúe nuestra mirada:

[...] las causas de exclusión pueden ser diferentes, pero, para quienes están en el extremo receptor, los resultados parecen muy similares... despojados de la autoconfianza y la autoestima necesaria para mantener su supervivencia social, no tiene razón para contemplar y paladear las sutiles distinciones entre sufrir por designio y miseria por omisión. Puede excusárselos por sentirse rechazados, estar furiosos e indignados, respirar vehemencia y abrigar venganza; habiendo descubierto la futilidad de la resistencia y rendidos al veredicto de su propia inferioridad, difícilmente podrían encontrar un modelo de reconducir todos esos sentimientos hacia una acción eficaz. Sea por una sentencia explícita o por un veredicto implicado aunque nunca publicado oficialmente, se ha convertido en superfluos, inútiles, innecesarios y no deseados, y sus reacciones, equivocadas o ausentes se traducen en la reprobación de la profecía de un cumplimiento fatal (Slee, 2010, p. 79).

Para que esta comprensión se vuelva significativa a la luz de las prácticas educativas cristalizadas en comunidades educativas concretas, tendremos que transitar hacia una modalidad ideológico-discursiva que, tal como lo plantea Slee, entienda cabalmente que la inclusión va más allá de la defensa de acceso al derecho:

[...] defensa de acceso al derecho debe aspirar a algo más que aumentar el número de estudiantes de minorías matriculados. A menos que se cambie al mismo tiempo el sesgo del currículum, la pedagogía y la evaluación y se aborden las cuestiones menores del paquete cultural de las escuelas, éstas seguirán rechazando las posibilidades de la inclusión (Slee, 2010, p. 71).

Aunque la Unesco (2009) a través del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), explica que la perspectiva de la atención a la diversidad instala una nueva concepción sobre el proceso educativo, pues:

[...] rompe la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes

y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Esto significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un alumno estándar, y luego hacer ajustes para dar respuesta a los requerimientos de aquellos estudiantes que no tienen cabida en una propuesta homogeneizadora (p. 3)

Los planteamientos de la Unesco citados reflejan la *crisis* y el *estancamiento* que justifican la ausencia de una discusión epistémica oportuna en la materia. Esta situación enuncia un cierto grado de construccionismo ambiguo en cuanto a su objeto. Inicialmente, el carácter de *lo ambiguo* es cristalizado a través de la clásica estructura discusiva que explica las *diferencias* y la *diversidad* como parte de una seudoteoría de la escolarización (Slee, 2010).

Efectivamente, reconoce el principio antropológico de la educación inclusiva propuesto por el autor de este documento, al explicitar que todos los niños son diferentes. Sin embargo, tales argumentos se destruyen y no se logra la consolidación progresiva de medidas pedagógicas que consideren la heterogeneidad del estudiantado en su magnitud y potencia. Al situar la construcción de saberes pedagógicos, es decir, valorar la experiencia del docente a la luz de sus actuaciones, se instala nuevamente un escenario validado fuertemente por la educación especial, a través de la determinación de recursos y apoyos. Frente a esta situación cabe preguntarse: *¿desde qué lugar de la pedagogía moderna estamos comprendiendo la inclusión?, ¿bajo este reduccionismo, es la inclusión hoy una posibilidad transformadora?, ¿hacia qué rumbos camina la inclusión en tiempos de exclusión y ambigüedad epistémica?*

La ausencia de una **matriz epistémica** que supere los límites del conocimiento establecido por la matriz disciplinaria de la educación especial y por su estatus científico, nos invita a determinar cuál es la naturaleza científica del saber epistémico que funda el modelo de educación inclusiva e inicia una construcción de saberes pedagógicos oportunos y autónomos para esta discusión. Como educadores, es de gran importancia cuestionarnos sobre: *¿qué entendemos hoy por inclusión?, ¿estamos avanzando hacia una construcción epistémica que recoja los desafíos de la posmodernidad en esta materia?, o bien, ¿qué dispositivos del discurso instaurado plantean una visión reduccionista sobre su objeto y dejan en situación de exclusión a múltiples colectivos de ciudadanos?*

Estos desafíos, en palabras de Enrique Dussel (1974), no son otra cosa que tensiones de carácter trans-ontológico que nos invitan a revisar

cuidadosamente las estrategias de reparación social implícitas en la gestión del cambio social basado en la totalidad de ciudadanos. Uno de los grandes y más importantes dilemas que enfrenta la educación inclusiva en su construcción paradigmática es el de aprender a comprender la mecánica de la exclusión (Slee, 2010) antes que las estrategias de reparación y resignificación social. Bauman explica que esta situación responde de cierta forma a la mentalidad modernista, la cual:

[...] nació junto con la idea de que el mundo puede cambiarse. La modernidad consiste en el rechazo del mundo tal como ha sido hasta el momento y en la resolución de cambiarlo. La forma de ser moderna estriba en el cambio compulsivo y obsesivo: en la refutación de lo que «es meramente» en el nombre de lo que podría y, por lo mismo, debería ocupar su lugar. El mundo moderno es un mundo que alberga un deseo, y una determinación, de desafiar su mementé (como diría Paul Ricoeur), su mismidad. Un deseo que hacerse diferente de lo que es en sí mismo, de rehacerse y de continuar rehaciéndose. La condición moderna consiste en estar en camino. La elección es modernizarse o perecer. La historia moderna ha sido, por consiguiente, una historia de diseño y un museo/cementerio de diseños probados, agotados, rechazados y abandonados en la guerra en curso de conquista y/o desgaste librada contra la naturaleza. (Bauman, 2012, p. 38).

El obstáculo epistemológico queda definido por la ausencia de una teoría pertinente para asumir esta discusión, lo cual repercute diametralmente en la construcción de saberes pedagógicos coherentes. Esta situación muestra un debilitamiento pragmático que, a la fecha, recoge gran parte de los saberes legados por la educación especial (Salvador, 1999).

El carácter híbrido de estas propuestas nos invita a cuestionar crítica y propositivamente el exceso de significado que hoy adquiere el enfoque de educación inclusiva, al denotar nuevas formas de marginación, homogenización y neutralización bajo un modelo que aboga por la promoción de nuevos espacios de justicia social en tiempos de exclusión.

El investigador británico Roger Slee (2010) explica que la suerte de *travestismo discursivo* que hoy enfrenta el modelo de educación inclusiva se debe a la multiplicación de campos de investigación emergentes bajo el alero de este movimiento. Una de las principales tensiones identificadas por este autor alude al:

[...] reposicionamiento de la educación especial para alinearse como las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Brantlinger describe

de qué modo los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de textos prescritos para sus asignaturas de educación especial. Estos textos y asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: «educación especial e inclusiva». El objeto de este trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades educativas de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiológicas de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes. (Slee, 2010, p. 103).

Es evidente, además, uno de los grandes desafíos de la formación inicial docente, pues en gran parte de los países de América Latina durante los últimos siete años diversas instituciones formadoras de educadores han comenzado a incorporar en sus planes de formación asignaturas de carácter transversal, destinadas a dar formación en materia de *educación inclusiva y atención a la diversidad*.

La preocupación de Brantlinger respecto de la paradoja de la *educación especial e inclusiva*, describe los desafíos y dilemas de este modelo en América Latina tal como acontecen, esta se justifica a través de una perspectiva integracionista que acopla los planteamientos derivados de la justicia social y de la *sociología de la educación post-estructuralista de la segunda mitad del siglo XX* para explicar mediante un lenguaje más equitativo y democrático el tratamiento de las necesidades educativas especiales (Gross, 2004). Otros campos problemáticos identificados por Slee (2010), en función de la evolución ideológica, discursiva y semántica de la educación inclusiva en el mundo, pueden explicarse a partir de un vertiginoso aumento de trabajos que presentan críticas al sistema de educación especial, bajo los cuales determinados grupos «que pueden converger hacia los estudios de la discapacidad en la educación, pero surgen distinciones según paradigmas divergentes (por ejemplo, el análisis estructural basado en el modelo social de la discapacidad; los análisis feministas y postmodernos/postestructurales)» (Slee, 2010, p. 103).

Gran parte de las tendencias de análisis asociadas al modelo de educación inclusiva en su tránsito a hacia una educación para todos, o bien se basan en análisis de tópicos específicos y circunscritos a temas cuya territorialidad demarca un campo epistémico subalterno, o bien articulan nuevos espacios de inclusión excluyente, ya que estas discusiones gravitan en torno a temáticas bajo un reflejo de «trabajos destinados a analizar la exclusión y la inclusión según diferentes grupos de identidad: raza; género, sexualidad; clase social;

Capítulo 4. En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC)

niños nómadas y refugiados; aislamiento geográfico, etc., en una lista que se desarrolla de acuerdo a patrones de exclusión y opresión» (Slee, 2010, p. 103).

La gran diversidad de puntos de vista que este autor nos presenta en torno al concepto de educación inclusiva nos plantea la necesidad de efectuar un despeje epistémico que permite encontrar los fundamentos para hablar de inclusión educativa en el marco de la posmodernidad.

Es importante comprender que la educación inclusiva representa hoy una de las principales vías para iniciar la actualización y la transformación de todos los campos de la ciencia educativa en su conjunto.

A modo de conclusión

El potencial de la inclusión y de la educación para todos debe comprenderse a partir de un conocimiento situado que supere los reduccionismos clásicos que hasta hoy han orientado su discusión. Un hecho relevante es comprender que la inclusión es un proceso dinámico y multidimensional que sólo podrá ser interpretado a la luz de una profunda interpelación sobre los condicionantes que articulan la exclusión como pieza central de este movimiento.

Asimismo, un error frecuente en estos discursos es explicar que las personas son incluidas en ciertos grupos y que gracias a ello se les estarían brindando mayores oportunidades. A juicio personal, este planteamiento devela un mecanismo de poder que no resuelve el problema y tampoco logra modificación alguna, pues no da cuenta de cómo combatir la mecánica de la exclusión frente a la necesidad de restituir al sujeto en el discurso social y educativo y, desde este lugar de comprensión/reconocimiento, brindar marcos de empoderamiento social para lograr la autogestión de su propia inclusión.

Todas estas acciones discursivas e ideológicas consagradas en propuestas formativas en todos los tramos, niveles y ciclos de la educación (preescolar, básica, media y superior), demuestran sistemas de colonización de la mirada sobre el sujeto al cual significar, y sus estrategias entran en pugna al no existir un conjunto de consideraciones epistemológicas que garanticen un campo de aproximación de saberes pedagógicos ajustados a esta discusión. Otro argumento que da cuenta de la contradicción teórica es aportado por la investigación en educación inclusiva, en donde se explica que los estudios adelantados sobre la misma refuerzan la visión individual y se alejan de la visión trans-ontológica determinada por la totalidad de ciudadanos a los que considera el modelo. **El reto de hoy es iniciar la construcción del paradigma de educación inclusiva.**

Superar el problema de tipo epistemológico y pragmático asociado a la educación inclusiva es uno de los desafíos cruciales para el presente siglo. Es necesario abordar la totalidad, la heterogeneidad y la diversidad inherentes al ser humano desde nuevas estrategias, que entran en tensión al aplicar las clásicas medidas de educación especial a todos los ciudadanos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo. Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Ainscow, M. (2002). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2003). El enfoque funcionalista de la educación especial. En F. Salvador (coord.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 45-101). Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1993). *Educación y poder* (2.a ed.) Barcelona: Paidós.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2011). La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004#>.
- Bauman, Z. (2000). *La globalización: Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicopedagogía del lenguaje*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Best, S. y Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. New York: Guilford Press.
- Borland, J. y James, S. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo* (2.a ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Segunda Edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Emiliozzi, S. (2004). Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la modernidad. Consideraciones teóricas e históricas. En S. Emiliozzi y M. Unzué. *La política en conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 37-66). Buenos Aires: Prometeo.

- Farrell, M. (2006). *Celebrating the special school*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1971). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI.
- Greco, M. B. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Kandel, V. (2004). Espacio público y universidad. En S. Emiliozzi y M. Unzué. *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 143-166). Buenos Aires: Prometeo.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada: Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kvale, S. (1992). *Psychology and Postmodernism*. Londres: Sage.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Londres: Routledge.
- La Parra, D. y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Revista Documentación social* 131. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Loizzo, J. M. (2013). ¿Hombre o vida/trabajo/lenguaje? En S. Rivera (coord.). *Alternativas epistemológicas: Axiología, lenguaje y política* (pp. 21-42). Buenos Aires: Prometeo.
- Liotard, J. (1989). *La posmodernidad (explicadas a los niños)*. México: Gedisa.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (8). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916876>.
- Montessori, M. (1934). *Psico Aritmética*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.

Capítulo 4. En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC)

- Morin, E. (2007). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), artículo 02. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. Londres: Routledge.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. Berlín: Editorial Académica Española. Recuperado de http://digibug.ugr.es/handle/10481/35354#.VcpXxfl_Oko.
- Ocampo, A. (2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución. En *Actas del Congreso Internacional «Infancia en Contextos de Riesgos»* (pp. 2650-2663). Universidad de Huelva. Recuperado de <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>.
- Ocampo, A. (2015a). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. *Revista Aquila*. (Revista interdisciplinar de la Universidad Veiga de Almeida, Brasil), (12), 62-83. Recuperado de <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>
- Ocampo, A. (2015b). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En A. Ocampo (coord.). *Lectura para todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-49). Asociación Española de Compresión Lectora, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva: Málaga. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068146>.
- Ocampo A. (2015c). (Re)-pensar la Educación Inclusiva a Inicios del siglo XXI: notas para comenzar. En *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Celei.
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ortiz, E. y Mariño, M. A. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio* (49), 22-30. Recuperado de <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/31736/33531>.
- Popkewitz, T. S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Steiner, R. (1961). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Recuperado de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>.

- Ransom, J. (1997). *Foucault's discipline*. Durham, NC: Duke University.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Said, E. W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.). *Reflections on exile and other literary and cultural essays* (pp. 436-452). Londres: Granata.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8(1), 1-17.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thuiller, P. (1992). *Las pasiones del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), 341-388.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, E. (2011). Cambio social y totalidad *Cinta de Moebio*, (42), 302-312. DOI: 10.4067/S0717-554X2011000300006
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*. Chicago, IL: Universidad de Chicago.
- Unesco (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>
- Unzué, M. (2004). Democracia clásica, ciudadanía y polis. En Emiliozzi, S. y Unzué, M. *La política en conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 11-36). Buenos Aires: Prometeo.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago de Chile: LOM.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. México: Ariel.

Capítulo 5

Educación escolar y alteridad: algunas tensiones para pensar la inclusión educativa

Andrea Verónica Pérez*

Normalidad y educación

Existe una fuerte tradición teórica que da cuenta de la necesidad de historizar los procesos y categorías sociales. Entre los pensadores más influyentes dentro de esta tradición se encuentra Nietzsche, quien, entre otras cuestiones, ha sido una referencia ineludible en el cuestionamiento de la 'verdad', como también en lo que respecta al origen del 'bien' y del 'mal', los orígenes mismos de la moral. Este filósofo expresó la necesidad de una crítica de aquellos valores para dar cuenta de su carácter político e histórico, problematizando el carácter de *natural*, de *lo dado*. Para este autor, era imperioso inaugurar un cuestionamiento al propio valor de esos valores, para lo cual era necesario:

[...] poseer un conocimiento de las condiciones y circunstancias de su surgimiento, de las circunstancias en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como un resultado, como un síntoma, como una máscara, como una hipótesis, como una enfermedad, como un malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno). (Nietzsche, 2005, p. 22).

En línea con los desarrollos de Nietzsche, otros filósofos han contribuido a una genealogía de la normalidad, en cuanto construcción histórica claramente identificada con el campo disciplinar de la medicina, como también con la conformación de las ciencias humanas. Skliar (2002), siguiendo a Davies¹, afirma:

.....
* Universidad Nacional de Quilmes. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. aperez@unq.edu.ar

1 El texto al que alude Skliar (2002) es Davies, L. (1997) Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and de Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. En L. Davies (Ed.) The Disability Studies Reader. Nueva York: Routledge.

La palabra «normal» como construcción, conformación de lo no desviante o forma diferente; el tipo común o standard, regular, usual sólo aparece en lengua inglesa hacia 1840. La palabra «norma», en su sentido más moderno, de orden y de conciencia de orden, ha sido utilizada recién desde 1855, y «normalidad», «normalización» aparecen en 1849 y 1857, respectivamente. (p. 127).

En el caso de Canguilhem, una obra fundacional es la titulada *Lo normal y lo patológico*. Para Foucault, reconocido seguidor del legado canguilhemiano, dicho trabajo remitía a lo esencial de su pensamiento, es decir:

[...] la reflexión sobre la vida y la muerte; la valorización del estatuto del 'error' y de la racionalidad en la historia de las ciencias; la insistencia sobre las nociones de continuidad y de ruptura, de norma o de anomalía; la puesta al día, en el campo de la medicina, de las relaciones entre experimentación y conceptualización. (Roudinesco, 2007, p. 16).

Desde la perspectiva de Foucault, Canguilhem ha logrado mostrar la especificidad de las ciencias de la vida como también el vínculo fundamental biología-vitalismo; su gran contribución también refiere a que su «historia de la biología» es, en rigor, una historia de la formación de los conceptos (Castro, 2011, p. 64). Es interesante el contrapunto que Foucault realiza en torno a la verdad como construcción, al referirse a Nietzsche (referente para ambos):

Nietzsche decía de la verdad que era la más profunda mentira. Canguilhem, que está a la vez lejos y cerca de Nietzsche, diría quizá que ella es, en el enorme calendario de la vida, el error más reciente; diría que la separación verdadero-falso y el valor acordado a la verdad constituyen la más singular manera de vivir que haya podido inventar una vida que, desde el fondo de su origen, conlleva en sí la eventualidad del error. (Foucault, citado en Castro, 2011, p. 64).

En los inicios de la modernidad, las ciencias humanas y las instituciones comienzan a consolidarse como portadoras y dotadoras de una «verdad», mediante la investigación, la categorización, el establecimiento de determinados procedimientos justificados en la supuesta neutralidad científica en desmedro de otros saberes. Y es, según Foucault, a través de las disciplinas que surge el «poder de la Norma», como instancia que se suma, condicionando, a poderes preexistentes: la Ley, la Palabra, el Texto.

Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo

médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad. (Foucault, 1989, p. 189).

A la vez que la normalización obliga a la homogeneidad, individualiza estableciendo desviaciones y especialidades, razón por la cual el poder de la norma se torna perfectamente funcional en el marco de un sistema de igualdad formal, por cuanto «en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales» (Foucault, 1989).

En la cuarta conferencia publicada en *La verdad y las formas jurídicas*, Foucault señala el surgimiento, a partir del siglo XVIII, de un tipo de saber claramente diferente al que organizó a la Edad Media, por cuanto se trata de:

[...] un saber de vigilancia, de examen, organizado alrededor de la norma por el control de los individuos durante toda su existencia. Esta es la base del poder, la forma del saber-poder que dará lugar ya no a grandes ciencias de observación como en el caso de la indagación, sino a lo que hoy conocemos como ciencias humanas: Psiquiatría, Psicología, Sociología, etc. (Foucault, 1995, p. 100).

De acuerdo con este autor, a partir de la institucionalización de la sociedad todo queda dentro de la norma: tanto lo *normal* como lo *anormal*, lo que también «hace de la norma un operador tan central para el gobierno de los otros; nadie escapa de ella» (Veiga-Neto, 2001, p. 180).

Cabe recordar la inversión del teorema de Clausewitz² realizada por Foucault para advertir las implicancias políticas de este *gobierno de los otros*. El clásico teorema de Clausewitz (2005) afirma que «la guerra es la mera continuación de la política por otros medios» (p. 48). Para este autor, «la guerra no es otra cosa que un duelo en una escala más amplia [...], un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario» (p. 31).

Este postulado es invertido por Foucault, quien, contrariamente, afirma que la política es la continuación de la guerra por otros medios: las relaciones de poder que funcionan en nuestras sociedades conforman una relación de fuerzas preestablecida en un determinado momento histórico de la guerra. Se podría pensar que el poder político detiene la guerra mediante medidas tendientes a mantener la paz en la sociedad civil, no lo hace para suspender sus efectos ni para neutralizar el desequilibrio:

.....
2 Clausewitz fue un oficial del ejército prusiano nacido a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, autor de la obra *De la guerra*.

El poder político, en esta hipótesis, tiene de hecho el papel de inscribir perpetuamente, a través de una especie de guerra silenciosa, la relación de fuerzas en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, hasta en los cuerpos de unos y otros [...]. Definir la política como la guerra continuada con otros medios significa creer que la política es la sanción y el mantenimiento del desequilibrio de las fuerzas que se manifestaron en la guerra. (Foucault, 1996, p. 24).

El carácter normativo de los discursos se muestra aquí como parte de los complejos escenarios en los que se manifiesta la disputa por el control, entre otras cuestiones, de la alteridad, de los sentidos. Pero la *verdad*, las relaciones de poder, las categorías que ordenan ese escenario de disputa, lejos están de ser mostrados como construcciones. Buena parte de la efectividad de estos procesos refiere a su enunciación como parte de una supuesta naturaleza humana, algo del orden de *lo dado*, que nos brinda trascendencia en nuestra cotidianidad, es decir, allí donde la vida se muestra vulnerable, descarnada, sin *sentido de lo común*.

En esta línea, Ewald³ (citado en Veiga-Neto, 2001, p. 166) expresa: «saber cómo se efectúa la división entre lo normal y lo anormal constituye todo un problema. Se comprende que ella nunca expresará una ley de la Naturaleza; tan sólo puede formular la pura relación del grupo consigo mismo».

Lo especial de la educación

En el marco de los aportes genealógicos brevemente expuestos hasta aquí, fundamentalmente los relativos a la institucionalización de ciertos saberes y cuerpos, se advierte un proceso de clara imbricación con lo que se constituyó históricamente como campo de la educación especial. Dentro de este contexto histórico, quienes anteriormente habían sido *excluidos* comienzan a ser ahora considerados como *objeto de conocimiento*, tal como ocurrió con el *loco*, «...abierto a todas las miradas y en especial a la absoluta de un sujeto que lo condena, y lo remite —apresado ahora tras las rejas del saber— a sus antiguas vecindades del crimen y la inmoralidad» (De la Vega, 2010, pp. 36-37). Como lo expresa Lus (1995), instituciones como los asilos solían albergar a personas con distintos tipos de dificultades, por lo que tenían propósitos múltiples y se mantenían dentro de la órbita de la atención médica. Por esta razón, la autora afirma que la educación especial surge de la frustración de la medicina en su intento por curar patologías:

.....
3 El texto referido por Veiga-Neto es Ewald, F. (1993). *Foucault, a norma e o Direito*. Vega, Lisboa.

Si bien durante la última parte del siglo XVI comenzó la educación de un grupo de sordos por parte del monje español Pedro Ponce de León, y en 1784 un adjunto del abad L'Eppé abrió en París una escuela para ciegos, es en el campo de la Pedagogía del Retardo Mental donde se observa con mayor claridad que la pedagogía especial emerge de la medicina (Lus, 1995, p. 18).

Entre los distintos pensadores interesados por la inteligencia y las concepciones de niños normales y anormales se destaca Alfred Binet, de origen francés, por haber sido uno de los principales influyentes en el campo de la educación formal, en cuanto primer representante del llamado *modelo psicométrico o estadístico*, ampliamente utilizado en las escuelas:

Con Binet se inició un período cualitativamente distinto en la Educación Especial. Ya no es el asilo la institución que demanda la intervención profesional, sino la escuela primaria, que desde poco tiempo antes tenía carácter obligatorio y gratuito. [...] Él comenzó estimando el desfase entre la propuesta de la escuela y el rendimiento de los niños a través de lo que denominó «retardo pedagógico». (Lus, 1995, p. 20).

En el año 1905, junto con Simon, Binet creó la escala métrica de la inteligencia, en un contexto como el de entonces, caracterizado por la creciente masificación de la educación formal, como también por la consolidación del sistema productivo industrial capitalista. El modelo psicométrico estadístico reemplazó al modelo médico patológico aunque, como expresa la misma Lus, continuó nutriéndose de él.

Según Apple (1986), estos modelos contribuyeron a consolidar la *necesidad* de diferenciación del currículum en los orígenes de este campo como campo de estudio, lo cual constituyó un rasgo central defendido por los administradores y pedagogos de principios de siglo XX (entre los que se destacan Bobbit y Thorndike, entre otros referentes de Estados Unidos): «el currículum tenía que ser diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta» (p. 101). «La ciencia, con su lógica de la eficacia y el control, realizaba una función legitimadora y justificativa» (p. 107).

A partir de lo expuesto, puede entenderse el impacto que ha tenido la categoría de *retardo mental leve* a los fines de «etiquetar», «rotular» y derivar a una gran cantidad de niños a instituciones «no comunes» en pos de la eficiencia, la calidad, etc. Las teorías de la inteligencia basadas en hipótesis hereditarias vienen siendo cuestionadas, desde el punto de vista académico, desde hace muchos años, particularmente desde la década de 1960. Varios

estudios han mostrado, con evidencia empírica, el carácter «encubridor» de la categoría *retardo mental leve*, como también su relación con la escolaridad obligatoria y el uso indiscriminado de pruebas psicométricas de inteligencia. Lus (1995) afirma que esta categoría ha funcionado, en general, como una doble etiquetación de los estudiantes: mientras que por una parte alude al desempeño escolar insuficiente, por otra parte encubre la situación desfavorable en la que se encuentran muchos niños debido a las desigualdades socioeconómicas de la sociedad.

Respecto de las cuestiones didácticas, Lus señala que la especificidad de la educación especial se fundó, desde sus orígenes, en discursos y prácticas que enfatizan:

[...] un mayor «cuidado», que se trasluce en menor cantidad de niños por maestro, en la existencia de equipos multidisciplinares constituidos, según las posibilidades locales y concepción imperante, por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, asistente social, a veces médico y otros especialistas [... En este marco], era lógico que también se aspirase a contar con una didáctica especial para cada categoría de discapacidad. (Lus, 1995, p. 67).

Desde el punto de vista de Kipen y Vallejos (2009, p. 174) esta situación generada en torno de las personas «con discapacidad» es paradójica, por cuanto, en primer lugar, si bien la «anormalidad» no se corrige, el «discapacitado» debe al menos intentar una corrección, mediante rehabilitación; en segundo lugar, si bien no se puede curar, la cura es la orientación tomada por las intervenciones profesionales y por el sentido común; finalmente, a pesar de que la anormalidad no se «castiga punitivamente», sí implica un sometimiento y una dominación, que no sólo ha involucrado e involucra la expropiación del cuerpo, sino también la sospecha sobre la humanidad de la persona.

En cuanto a la educación especial en la Argentina, pueden rastrearse distintos momentos clave, dentro del contexto más amplio esbozado en los párrafos anteriores. Según lo destacado por Veinberg (1996), los datos acerca de la educación de los sordos encuentran sus comienzos en el año 1857, cuando comienza a funcionar la primera escuela especial para sordomudos en Buenos Aires, con la dirección del maestro alemán Karl Keil. A partir de esta institución, la Argentina se convirtió «en el segundo país de Sudamérica que crea una escuela privada para sordos. La primera había sido creada en Brasil un año antes» (Veinberg, 1996, p. 2).

No obstante, una preocupación a nivel nacional fue advertida casi tres décadas más tarde, durante la cuarta sección del Primer Congreso

Pedagógico Nacional (1882), el mismo que dio lugar a la sanción de la Ley 1420. De acuerdo con el estudio de Skliar (1997, p. 55) fue entonces cuando se hizo «la primera referencia a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordo-mudos, ciegos e idiotas», y cuando se leyó, días más tarde, el trabajo que abriría el camino para organizar la educación de los sordos en la Argentina. El trabajo había sido elaborado por el doctor José Antonio Terry, quien además de ser un «...eminente hombre de estado» fue, al igual que su esposa, referente de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires, como también padre de hijos sordos preocupado por su educación.

A través del texto presentado Terry es el primero en el país que no solamente declara públicamente la *naturaleza inhumana, desgraciada y peligrosa de los sordo-mudos sin educación*, (Terry, 1882, p. 7), sino que además es el primero en imponer una idea de la metodología por utilizar y, el primero en determinar los modelos prácticos a seguir que, casualmente, coincidían con aquellos que él había observado y aprendido en los más prestigiosos institutos italianos. (Skliar, 1997, p. 56).

A raíz de los fundamentos del doctor Terry, basados en gran medida en estadísticas⁴ y en la influencia pedagógico-ideológica recibida durante su estadía en Europa (particularmente en Italia), se creó en 1885 el Instituto Nacional de Sordomudos, mientras que la escuela para niños ciegos llegaría tan sólo dos años más tarde, en 1887. Con respecto a los estudiantes con discapacidad mental, el trabajo de Borsani (2010) afirma que fue en 1929 cuando se concretaron «clases diferenciales para discapacitados mentales dentro de las escuelas comunes en 80 escuelas comunes» (p. 313).

Es interesante hacer referencia a un fragmento publicado en un artículo de la doctora Hermosina de Olivera en 1910, en la revista del Consejo Nacional de Educación, en el que se clasifica a los niños «atrasados» del siguiente modo:

- a) la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;
- b) los imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;
- c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son simplemente anormales y están atacados de debilidad mental por causas

.....
4 Según expresa Terry en 1882 (citado en Skliar, 1997, p. 57): «Por el censo de 1869 la Argentina cuenta con 1.877.490 habitantes y 6.626 sordomudos; entonces resulta que en nuestro país existen 35 sordos por cada 10.000 habitantes, por ejemplo, más que en Bélgica, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos de América [...] El gobierno y los educadores argentinos nada tendrían que inventar. El camino es conocido y en Europa y Estados Unidos, cientos de institutos podrán servirnos como modelo».

múltiples y pasajeras. Son especialmente los hijos de nuestra masa obrera, con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos. (Dussel, 2000, p. 9).

En el fragmento del artículo de 1910 citado por Dussel se advierte el carácter binario de las concepciones en torno de *los otros* del relato, por cuanto se los considera a partir de una concepción de un *nosotros* excluyente y jerarquizado en relación con lo que se supone no idéntico a él, por lo que *el otro* termina siendo inferiorizado, subestimado y estigmatizado en términos oposicionales, como si la vida y nos-otros pudiéramos ser definidos de modos claros y certeros.

El artículo citado permite advertir partes de este largo recorrido narrativo que conforma, en el caso del sistema educativo argentino, parte visceral de lo que hoy recibimos como herencia, y que marca sustantivamente las concepciones acerca de los estudiantes que no cumplen con los parámetros de normalidad instalados e instituidos a través de la pretendida neutralidad del discurso científico (Apple, 1986).

Si bien la distinción realizada entre lo deseable y lo no deseable, de lo que «es» lo normal y lo que implica anormalidad y rechazo se ve claramente cristalizada a principios del siglo XX, habrían de pasar algunas décadas para que se produjera la gran expansión de las escuelas autónomas de educación especial. Según Lus (1995, p. 68), esta expansión se produjo a partir de mediados del siglo XX, dando lugar a un proceso de «expansión continuada y veloz» de su matrícula a partir de la década de 1970 (Braslavsky, 1987). Esta *velocidad* habría respondido a la creciente incorporación de matrícula proveniente de sectores desfavorecidos socioeconómicamente, con todos los riesgos que ello implica en términos de segmentación en función de criterios no pedagógicos ni psicológicos. Para Braslavsky, dichas incorporaciones eran de dudosa legitimidad, mientras que también presuponían la existencia de «sectores con una demanda potencial auténtica no atendidos por el sistema educativo formal: así, serían recibidos en instituciones hospitalarias, parasistémicas o atendidos en forma domiciliaria» (Braslavsky, 1987, p. 134).

Conforme a lo desarrollado desde los inicios de este apartado, es importante destacar, junto con De la Vega (2010), que la escuela no inventó la exclusión. No obstante, es claro que, a partir del desarrollo de ciertas especificidades de carácter psicopedagógico, fue contribuyendo al despliegue de dispositivos tendientes a consolidar ciertas pautas de inclusión-exclusión.

Los gabinetes, las escuelas especiales, los parasistemas recuperadores poseen un sentido que se reconoce a partir de la misma normatividad y normalidad pedagógica, aunque se alimente a su vez de modelos provenientes, entre otros, de la práctica clínica tanto médica como psiquiátrica. (Baquero y Narodowski, 1990, p. 6).

¿Dónde está lo común de la educación?

En algunos trabajos, Dussel reflexiona muy críticamente en torno al discurso de la inclusión en los contextos educativos, y cabe hacer referencia a ese discurso en momentos en los que, como en el nuestro, la inclusión se presenta como uno de los tópicos protagónicos en los discursos oficiales y cotidianos:

Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades. (Dussel, 2000, p. 1).

Diversos estudios que han trabajado en contextos escolares en los últimos años demuestran que, aunque con términos más políticamente correctos y actualizados, este tipo de binarismos siguen vigentes en las escuelas, facilitando una cadena de asociaciones implicadas en las distintas prácticas discursivas puestas en juego para hacer referencia a «los otros» (Pallma y Sinisi, 2004).

Desde la perspectiva de Skliar (2000) y Veiga-Neto (2001), la lógica escolar estaría dando cuenta de un proceso de inclusión excluyente:

La *inclusión* puede ser vista como el primer paso en una operación de orden, pues es necesaria la aproximación hacia al [*sic*] otro, para que exista un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por pequeño que sea, acerca de ese otro. Detectada alguna diferencia, se establece un asombro, seguido de una oposición dicotómica: el *mismo* no se identifica con el *otro*, que ahora es un extraño. (Veiga-Neto: 2001, pp. 174-175).

Quizás sea momento de *escoger* la herencia para, quizás, a partir de allí, buscar nuevos nacimientos, *alter-nativas*. Como sugiere Pérez de Lara, se torna necesario dejarnos llevar por el riesgo en la complejidad a partir de la aceptación de la paradoja: «el encierro existió y sigue existiendo en nuestras

instituciones educativas, especiales o no» (Pérez de Lara, 1998, p. 25). Esto implica un posicionamiento político que trasciende la lógica normativa que establece *a priori* el deber ser de cada sujeto, de acuerdo a un ordenamiento preestablecido, y que se relaciona con la confianza en el tesoro interior de cada persona, lo que implica «desentrañar las relaciones que se producen entre las instituciones, las personas que las conforman, conformándose en ellas al representarlas como sujetos, y las prácticas e ideas que las sustentan» (Pérez de Lara, 1998, p. 25).

Finalmente, cabe señalar que existe un consenso generalizado en torno a la subteorización de la educación especial y la alteridad deficiente «y ello ocurre, curiosamente, en una época en donde los acontecimientos más triviales —como el dormir, el fumar, usar aros, mirar al vacío, comprar objetos insertables o hacer dieta— son hiper-teorizados» (Skliar, 2000, p. 35). Esta falta de reflexión acerca del sistema y de la intervención «especial» de la educación sobre determinados estudiantes se advierte en distintas instancias académicas. De hecho, uno de los indicadores de la falta de discusión en torno de la educación especial —más allá de los referentes de ese campo específico— se advierte en libros dedicados a analizar al sistema educativo argentino en su conjunto (un ejemplo, es el libro de Llach, Montoya y Roldán, de 2000, titulado Educación para todos). El trabajo de Palamidessi, Suasnabar y Galarza (2007), por su parte, identifica a la educación especial como un área disciplinar con una participación mínima en el campo académico de la educación en Argentina en el período estudiado por los autores (1983-2003).

Reflexiones finales

En la actualidad, las políticas de inclusión educativa parecen querer revertir ciertas desigualdades e injusticias educativas que, en rigor, constituyen parte del momento inaugural de la institución educativa moderna. No obstante, en la Argentina, la herencia excluyente, con pretensiones de homogeneidad y de subestimación de cualquier rasgo de diferencia respecto de ciertos modelos hegemónicos, sigue fuertemente vigente. Si bien en el país contamos con dos leyes fundamentales en lo que respecta al pleno ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, tales como la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, y la Ley 26.378 de 2008 (que adhiere a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Organización de Naciones Unidas en 2006), el impacto de la lógica binaria parece perpetuar prácticas que continúan diferenciando a la población entre *normales* y *especiales/anormales*.

En esta línea, tanto en las escuelas como en los ámbitos de gestión ministerial, entre otros ámbitos, se despliegan textos *políticamente correctos*, a la luz de los marcos jurídicos vigentes, pero tenemos aún una gran deuda de carácter reflexivo, que nos permita trascender el *orden de la norma* si realmente queremos realizar una transformación respecto del modelo heredado. Aunque el marco legal actual habla de la necesidad de que todos sean educados en espacios comunes de enseñanza —a excepción de situaciones de discapacidad excepcionales— las condiciones para que los espacios, los tiempos y los protagonistas de la educación común reciban con la hospitalidad que merecen todos aún parecen no estar dadas. Y no solamente estamos haciendo referencia a cuestiones de índole edilicia, económica o de formación, sino principalmente, a cuestiones ligadas a la reflexión crítica acerca de lo propio y de lo que las instituciones generan.

¿Por qué insistimos en confiar *ciegamente* en el derecho, que siempre *llega tarde*, y nos cuesta confiar en la *mirada* del otro, ese otro que nos quiere decir algo diferente de lo que esperamos? ¿Por qué tanta confianza en la norma, si a pesar de las «garantías constitucionales» vigentes desde hace largas décadas, seguimos peleando por derechos básicos como el de la educación, el trabajo, la vida digna, la posibilidad de elegir?

La relación, es decir, el *entre* de *nos-otros*, parece ser una puerta que se abre a través de la palabra. Una puerta que además implica un despojarse de algo en su transcurso hacia el otro lado. Larrosa afirma que sólo alguien que *no tiene* puede dar la palabra, en la medida en que quien da como propietario

de las palabras, también se apropia de su sentido: *Dar la palabra* es para él «dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen. “Dar la palabra” es dar la alteridad constitutiva de la palabra» (Larrosa, 2001, p. 425). ¿Podremos, nosotros, los *normales*, dejar de lado nuestra discapacidad para escuchar, atender, ofrecer nuestro cuerpo, nuestra voluntad, en virtud de lo que el otro nos demanda? ¿Podremos superar el *síndrome del normalismo*?

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Revista Alternativas*, año IV (6), Tandil.
- Borsani, M. J. (2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Braslavsky, C. (1987). Estado, burocracia y políticas educativas. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky, R. Carciofi. *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Tems, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clausewitz, K. von (2005). *De la guerra*. Buenos Aires: Agebe-Terramar.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina (trabajo presentado en las X Jornadas LOGSE «La escuela y sus agentes ante la exclusión social»). Granada: 27-29 de marzo.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Kipen, E. y Vallejos, I. (2009). La producción de discapacidad en clave de ideología. En A. Rosato y M. A. Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.) *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogía de la moral*. Buenos Aires: Gradifco.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. E. (2007). *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial
- Pallma, J. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico-metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Roudinesco, E. (2007). *Filósofos en la tormenta*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, año 10(22), 34-40, Buenos Aires.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Veiga-Neto, N. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.). *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Veinberg, S. (1996). Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser [Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo]. *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488-496. Recuperado de <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>.

Capítulo 6

Competencias docentes para una educación inclusiva

Luis Ortiz Jiménez¹

La fundamentación para responder de forma adecuada a las nuevas necesidades que conlleva el modelo de educación inclusiva, debe plantearse desde los propios procesos de formación del profesorado, constituyéndose este como uno de los principales ámbitos de desarrollo. Queda de manifiesto en declaraciones, conferencias y disposiciones legales que han surgido en el ámbito de la educación para todos; en las cuales, siempre aparece la formación del profesorado como uno de los elementos básicos para el logro de la educación inclusiva.

Con el paso del tiempo la formación del profesorado ha ido introduciendo cambios y desarrollándose bajo diferentes modelos o enfoques formativos.

Estos modelos de formación, según Stayton y McCollun (2002), responden principalmente al tipo de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: centros específicos, centros integrados y centros inclusivos. Desde el *modelo de infusión* se presenta la diversidad como un aspecto problemático ante el cual el profesorado debe adquirir una formación específica para ofrecer respuestas adecuadas. En el *modelo colaborativo*, aunque se promueve la colaboración entre los distintos profesionales, al igual que en primer modelo, se continúa acentuando la dicotomía entre sus funciones. Por último, en un tercer *modelo unificado*, la diversidad se presenta como un factor de calidad educativa que enriquece los procesos de aprendizaje y está presente en todos los contextos escolares; y como tal, debe ser aceptada y promovida. De acuerdo con el *modelo unificado*, consideramos importante que todo el profesorado adquiera a lo largo de su formación inicial y, claro está, como veremos a lo largo de este trabajo, la formación continua, las competencias profesionales que les permitan comprender, abordar y atender a la diversidad garantizando una educación de calidad para todos.

.....

* Universidad de Almería (España), Departamento de Educación; lortizj@ual.es

En lo referente al currículum de la formación del profesorado, diferentes investigaciones señalan un conjunto de principios, competencias, estrategias metodológicas y contenidos que los programas de formación deberían incluir de cara a promover el desarrollo de la escuela inclusiva.

En primer lugar y en relación con los principios que deberían regir la formación del profesorado para la escuela inclusiva, León Guerrero (1999) y Ainscow (2001) destacan:

- b). Formación contextualizada: la formación debe partir de los intereses y demandas de los educandos. Esto exige por parte de los docentes una reflexión sobre las necesidades reales y una planificación de la enseñanza que dé respuesta a las mismas.
- c). Formación colaborativa: el aprendizaje debe adquirirse mediante el intercambio de experiencias y la participación en grupos de trabajo.
- d). Formación práctica: debe concederse prioridad a los aprendizajes prácticos sobre los teóricos.

Además de dichos principios, consideramos clave que la formación inicial del profesorado se planifique con base en:

- La aceptación y respeto a las diferencias como un factor enriquecedor de para los procesos de enseñanza.
- La reflexión crítica sobre la atención a la diversidad y la práctica escolar.
- La promoción del uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como herramienta que acceso y la participación de todos los estudiantes.

En segundo lugar, con relación a la metodología de los planes formativos, Núñez Mayán (2010) señala que debe caracterizarse por la combinación de teoría y práctica y el uso de métodos como la investigación-acción y aprendizaje colaborativo. En esta línea, se proponen como principales recursos formativos: las historias de vida, los estudio de casos, el análisis de experiencias escolares, el intercambio de experiencias, etc.

En línea con los contenidos para desarrollar León Guerrero (2011) señala los siguientes:

- Conceptos de diversidad y diferencias.
- Pautas para la creación de culturas inclusivas.
- Ejemplos de prácticas inclusivas.
- Identificación y eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado.

- Capacitación en técnicas de evaluación y diagnóstico.
- Trabajo con las familias.

Aproximación a la temática

En una investigación reciente (Ortiz, Sánchez y Figueredo, 2015, en prensa) al preguntar al profesorado por sus percepciones y opiniones sobre la inclusión, surgía cierta contradicción: Si bien manifiestan un pensamiento positivo frente a la inclusión escolar y pese a estar de acuerdo con la integración de niños y niñas con características diferenciales en el aula común. Aún prevalece la idea que sería la escuela especial el espacio más apropiado para ellos.

En consecuencia, se precisa un análisis minucioso de las propias prácticas educativas. Sabiendo que algunos factores efectivamente están fuera del ámbito del docente de aula (materiales deficientes o ausencia de los mismos, clases grandes...). Pero otros muchos sí que se deben y encuentran en la propia organización de las escuelas y de las aulas (currículo descontextualizado, clases mal preparadas, uso de un lenguaje extraño, prejuicios...)

Se evidencia la necesidad de partir de la vida de las personas y no de los programas, esto es, partir de la realidad. Las vivencias se deben anteponer a los propios contenidos cuando estos no emanan o surgen de esas propias realidades. Ya que es necesario incidir en el ánimo de eliminar el desfase entre la vida para la cual la escuela pretende preparar y la que efectivamente y realmente espera al alumnado que de ella sale.

Para Ainscow (2001), se trata de reconocer las prácticas y los conocimientos existentes como puntos de partida de un proceso que considere las diferencias como oportunidades para la mejora global de la educación, de lo que se beneficiará el conjunto del alumnado. Y para ello habrá que:

- Analizar las realidades de las prácticas existentes.
- Identificar y compartir esas prácticas.
- Revisar las formas de trabajar que están creando barreras a la participación y aprendizaje de algunos estudiantes.
- Y especialmente: Buscar soluciones; no basta ya con describir, identificar, observar, hay que responder.

En consecuencia, es preciso reconocer las representaciones mentales que tiene el profesorado sobre la inclusión, qué tipos de relaciones establecen en el aula común y, muy especialmente, qué actitudes: paternalista, de protección, sentimientos de lástima, miedo, etc.

Tengamos en cuenta que la posibilidad real de que esta población se pueda incorporar eficazmente al sistema depende en gran medida de las actuaciones pedagógicas que desarrolla el profesorado. Que esas representaciones y creencias del profesorado se van a ver reflejadas en las prácticas de aula. Finalmente, es posible afirmar con contundencia que ese rol se muestra como esencial en el proceso de inclusión.

Áreas prioritarias en la formación docente

En este apartado queremos abordar aquellas áreas o acciones prioritarias sobre las cuales es necesario incidir en el ámbito de la formación de *docentes inclusivos*.

En primer lugar, nos referimos a los propios sistemas de formación de docentes:

- Asegurar la calidad de los formadores de los docentes. Es curioso observar como siempre se pone énfasis en los planes de formación, en los programas, contenidos, etc. Y pocas veces se hace mención de los encargados de desarrollar estos programas. Por ello, consideramos crucial que se atienda a esa formación o actualización de los propios encargados de formar a futuros docentes.
- Mejorar las competencias de los formadores. Insistiendo en el punto anterior, cabría preguntarse: ¿Cómo pueden desarrollar competencias quienes no las tienen? Esto es y con un ejemplo muy directo: ¿Puede enseñar a trabajar en equipo quien no sabe trabajar en equipo? De ahí la necesidad de insistir en la formación y desarrollo de competencias de los encargados de esa formación de los futuros docentes.
- Promover valores y comportamientos profesionales. La labor o desempeño docente va mucho más allá que el seguimiento de unos planes o programas, en el ámbito en el que nos venimos desarrollando se hace forzosamente necesario que el docente, y comenzando por el propio formador, asuma una serie de principios éticos, de actitudes asentadas en valores, que finalmente se vean plasmadas en prácticas profesionales que incidan precisamente en esos principios generales que auspician el modelo de Educación Inclusiva.

En segundo lugar, debemos hablar de un apoyo constante al profesorado que va a trabajar con estos grupos.

- Mejorar la calidad y cantidad de la formación continua para el desarrollo profesional. Es necesario contar con una buena oferta formativa que sirva de referente constante y pueda responder a las necesidades que el

profesorado va detectado en su desarrollo. Si consideramos ese carácter poliédrico y de cambio social permanente y exponencial, es necesario que el docente tenga a su alcance esos recursos formativos que le faciliten dar la respuesta a las nuevas demandas.

- Propuesta de tutores de profesores. Mucho se habla de *trabajo cooperativo*, de los *equipos de profesorado*. Pues bien, en esa línea consideramos conveniente el desarrollo de la figura del tutor, de apoyo al profesorado. Un apoyo a modo de orientador, de consejero, de facilitador de recursos. Sería una apuesta seria por ese trabajo en equipo, por esa multidimensionalidad que requiere la respuesta especial ante situaciones especiales.
- Programas de iniciación para nuevos docentes. Hay una expresión muy al uso en el ámbito de la formación de los docentes: «Has terminado tus estudios de magisterio, ahora empezarás a aprender para ser maestro». Es cierto que la formación inicial del maestro puede ser un tanto teórica y alejada de la realidad escolar. Por ello, los programas de iniciación pueden ser útiles, no para volver a insistir en temáticas ya tratadas, sino para propiciar ese acercamiento teórico-práctico. Para facilitar las conexiones, para relacionar y aplicar. El error en estos programas ha sido precisamente ese, insistir en lo ya visto y estudiado, cuando lo necesario sería abordar un nivel mucho más aplicativo.

En definitiva:

- Los nuevos profesores deben comprender la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje y los múltiples factores que les afectan.
- Deben reconocer que no pueden ser los consumidores pasivos de un contenido curricular definido.
- La docencia no puede reducirse a una lista de habilidades demostrables o a unos conocimientos que pueden ser evaluados mediante exámenes.
- En cierto modo, estas ideas parecen muy simples, pero implican un mensaje poderoso y complejo para todas las personas involucradas en la educación de los docentes inclusivos.

Competencias de un docente inclusivo

El contexto social y cultural ha venido cambiando de una forma vertiginosa a nivel mundial. Los cambios producidos son consecuencia de diversos fenómenos como: la democratización de los estados, la globalización, las migraciones masivas, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación... Ante ello, es necesario elaborar una nueva concepción de los sistemas educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que

la formación no esté descontextualizada o desviada de las situaciones reales del aprendizaje, sino que sea flexible y permita a las personas desarrollar la capacidad de responder a determinadas situaciones difíciles de manera eficaz.

Esta capacidad de respuesta es lo que denominamos *competencia*, refiriéndonos a la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo diversas tareas de forma adecuada. Supone una combinación de conocimientos, habilidades prácticas y actitudes que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Apoyándonos en Ryan (2009), podemos considerar que las áreas competenciales que se deberían reunir para la respuesta educativa en el modelo inclusivo se compondrían de tres elementos clave:

- Comportamientos y valores.
- Conocimientos y comprensión.
- Habilidades y destrezas.

Shulman (2007) describe el aprendizaje competencial en torno a tres componentes:

- La cabeza (conocimiento).
- Las manos (habilidades o prácticas).
- El corazón (comportamiento y creencias).

Una competencia sería, por tanto, la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones. En consecuencia, las competencias no son en sí mismas conocimientos, ni habilidades o actitudes consideradas de forma independiente, deben ser siempre consideradas de forma integral. Dado que esa relación o integración resulta pertinente en cada situación, en cada oportunidad y, aunque pueda haber siempre analogía entre situaciones, cada una es independiente. Estas competencias se conforman, no solo a través de la formación, sino que se desarrollan especialmente como resultado de una interacción constante y cotidiana de cada sujeto y de una situación o contexto a otro.

Competencias docentes para la atención a la diversidad

Desarrollamos a continuación una serie de competencias que entendemos se debería cultivar en el profesorado que pretenda atender a grupos en los que se incluya alumnado que presenta algún tipo de rasgo diferencial.

1. Competencia para crear situaciones en las que el alumnado se pueda escapar sin aprender.
 - Conocer muy bien los entresijos de la materia, sus objetivos, sus dificultades, sus recursos y medios.
 - Trabajar a partir del alumnado, desde sus representaciones y formas de aprendizaje.
 - Implicar al alumnado en sus propios procesos de aprendizaje, fomentar la investigación en el aula.
 - Respetar sus necesidades e intereses.
2. Competencia para gestionar y propiciar nuevas formas y fórmulas de evaluación.
 - No enseñar con base en la evaluación.
 - Observar y evaluar en distintas situaciones de aprendizaje.
 - Ajustar al nivel y a las posibilidades reales del alumnado.
3. Competencia para potenciar el trabajo autónomo del alumnado.
 - Fomentar el deseo de aprender, dando sentido a los procesos y al trabajo escolar.
 - Conectar con las realidades del alumno, su entorno sus contextos.
 - Enriquecer los contextos de aprendizaje donde el alumnado se encuentre cómodo y seguro.
 - Favorecer los proyectos personales del alumnado.
4. Competencia para desarrollar ambientes de trabajo cooperativo.
 - Despertar las coincidencias.
 - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones, problemas y prácticas.
 - Afrontar en grupo los conflictos que se presentan.
 - Saber que la cooperación no consiste únicamente en dinámicas de grupo.
5. Competencia para participar en la gestión escolar.
 - Participar en el proyecto educativo y hacer valer las percepciones, visiones, que deben ser asumidas desde la inclusión.
 - Colaborar en la administración de los recursos de la institución, con énfasis en una distribución amparada en criterios de justicia. No es correcto dar a todos por igual, se debe hacer en función de la necesidad.
6. Competencia para incentivar y propiciar la participación de las familias.
 - Dar voz a las familias.
 - Favorecer el debate y el intercambio.
 - Dinamizar reuniones y potenciar la participación.
 - Implicar a las familias en la construcción colectiva de espacios de inclusión y convivencia.
7. Competencia para desarrollar y aplicar las TIC como apoyo a la docencia.

- Explotar los potenciales de los programas y recursos, en función de los objetivos de desarrollo y aprendizaje.
 - Apoyarse en los medios para facilitar la comunicación, la implicación y la participación.
 - Utilizar elementos multimedia y nuevos medios como apoyo para facilitar y enriquecer los entornos de aprendizaje.
8. Competencia para apoyar su trabajo en el aula en principios éticos.
- Prevenir la marginalidad y las situaciones de riesgo de exclusión en la institución educativa.
 - Luchar contra prejuicios y discriminaciones, provengan de donde provengan y con la base o justificación que sea.
 - Desarrollar espacios éticos, de igualdad, de justicia, de convivencia.
 - Desarrollar el sentido de la responsabilidad y la solidaridad; compartir, respetar y valorar los esfuerzos que se ponen en juego en cada situación de convivencia escolar.
9. Competencia para mantenerse actualizado y en permanente formación.
- Participar activamente en procesos de formación continua.
 - Proponer proyectos de trabajo conjunto para afrontar las nuevas situaciones de aprendizaje.
 - Insistir en la dinámica de trabajo y formación en equipo docente.

A modo de conclusión

El docente consciente e implicado en la tarea inclusiva debería asumir que los contenidos son recursos para dinamizar los aprendizajes. Aunque pueda parecer paradójico, en sí mismos, carecen de sentido, ya que son cambiantes, evolutivos, pero no por ello podemos perderlos de vista para que sean esas vías reales y directas que faciliten y potencien los aprendizajes.

Es necesario que haya la posibilidad de adoptar posturas flexibles, los programas deberían ser rígidos en su planteamiento y flexibles en su aplicación, ahí está esa capacidad de «artistas» que ya Aristóteles adjudicó al magisterio.

Los programas deberían orientarse hacia una menor diferenciación entre materias y disciplinas, y trabajar desde unos postulados de «currículo integrado» (Torres Santome, 2009). Debe procurarse trabajar regularmente a través de problemas, cercanos, prácticos, vivenciales, que el alumnado pueda visualizar como cercanos.

Por tanto, es necesario apoyarse en distintos medios y formas de enseñanza, hacer uso de una gran variedad de medios, recursos y formas de facilitar que el alumnado acceda a los conocimientos. Si no hay una misma forma de aprender, ¿por qué usar siempre la misma de enseñar?

Es importante negociar y hablar con el alumnado, con sus familias, con el equipo docente. La enseñanza es básicamente diálogo, esto es algo que no debemos perder de vista, que no debemos olvidar y, en definitiva, que no debemos callar.

Sin duda, todo esto nos lleva de forma indefectible a modificar los usos e intenciones de la evaluación. No podemos seguir planificando con la idea previa de evaluar. Resulta curiosa la pregunta de la mayoría del alumnado: «Y esto, ¿cómo se va a evaluar?». No preguntan: «Y con esto, ¿qué vamos a aprender?». Quizás porque, de forma implícita, desde el profesorado se planifica con base en la evaluación y no para el aprendizaje, así retomamos la idea inicial de que los contenidos son los medios no los fines en sí mismos.

En definitiva, la inclusión es algo más que una moda, algo moderno a lo que hay que sumarse o que es política y socialmente correcto. Debemos considerar que se trata de una tarea compartida en la que el diálogo y la comunicación sean las bases esenciales del proceso; que debe haber interdependencia positiva entre los distintos implicados y constancia en el proceso, sabiendo que este es lento. Se requiere además confianza y confiabilidad, debemos exigirnos y exigir *responsabilidad*.

La educación inclusiva exige profesionales críticos que se configuren como agentes de cambio social y cultural.

Considerar la inclusión desde esta perspectiva, nos llevará a una evolución del propio modelo inclusivo hacia un *nuevo paradigma: el de la convivencia*, en el que nadie se considere inclusivo o incluido, ya que la máxima será la **convivencia** como pauta de relación.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/Unesco
- Figueredo Canosa, V. y Ortiz Jiménez, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160-179.
- León Guerrero, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 145-163.
- León Guerrero, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>.
- Núñez Mayán, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada. Recuperado de <http://www.centrodocumentacion-down.com/documentos/show/doc/1149/from/true>
- Ortiz Jiménez, L. Sánchez Palomino, A y Figueredo Canosa, V. (2015, en prensa). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado para la atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Almería: En prensa.
- Ryan, T. G., (2009). An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9(3), 180-187.
- Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, febrero.
- Stayton, V. D. y McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218.
- Torres Santome, J. (2012.) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* (6.ª ed.). Madrid: Morata.



Capítulo 7

Una mirada a la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad en el municipio de Neiva

Karol Stefanía Amaya García¹

Introducción

Desde la perspectiva de concebir la inclusión educativa como una respuesta que surge de la exigencia normativa y de las diversas posturas y declaraciones de la sociedad con relación al reconocimiento de la diversidad, el presente artículo aborda los procesos que se vienen adelantando en materia de garantizar la inclusión de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales al sector educativo del departamento del Huila.

En la actualidad, este tema ha dado lugar a debates e inquietudes desde los puntos de vista social, educativo y legal, en la medida en que la presencia, en las aulas de clases, de un heterogéneo grupo de estudiantes con diversas necesidades educativas que exigen nuevas transformaciones, conduce a las instituciones educativas a iniciar un proceso de planeación y preparación para dar respuesta al principio de igualdad de oportunidades.

Por ende, con miras a conocer estas transformaciones educativas dadas desde las instituciones que han avanzado en el tema objeto de estudio, se inició una etapa de documentación que parte de la construcción de diferentes datos obtenidos mediante entrevistas con actores educativos del proceso de inclusión en el departamento del Huila, tales como la Secretaria de Educación Departamental, la Secretaria de Educación Municipal y la comunidad académica de las instituciones educativas: Normal Superior, Ricardo Borrero Álvarez, El Limonar, Departamental Tierra de Promisión sede Enriqueta Solano, y Ceinar.

.....
* Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Centro Regional Neiva
kamayagarci@uniminuto.edu.co

Finalmente, es fundamental señalar que la trayectoria y experiencia que han desarrollado los actores mencionados en el marco de la inclusión educativa, permitió construir un panorama histórico de las acciones pedagógicas y administrativas adelantadas para atender las necesidades educativas especiales de la población estudiantil.

De la exclusión a la inclusión educativa

La inclusión educativa, desde sus inicios, ha presentado complejas transformaciones, incluso desde lo conceptual. Los hechos permiten señalar que para poder hablar hoy en día de inclusión, las personas con necesidades educativas especiales tuvo que vivenciar un periodo de exclusión, en el que su condición las llevaba a ser segregadas, no solamente en el campo educativo, sino también en el campo laboral y social; en la medida en que se concebía su discapacidad como una enfermedad que no les daba otra alternativa que permanecer en sus casas o en alguna institución de carácter clínico. Quiere esto decir que a estas personas les era imposible el acceso a la educación, situación que las marginaba de un modelo educativo y de una vida social (Camacho, 2013).

Además, es fundamental señalar que la terminología empleada para denominar a este grupo de personas acentuaba más su situación de marginalidad, puesto que se hacía referencia a ellos como «personas con discapacidades» o «personas especiales».

Posteriormente, aparecen los centros especializados para la atención de dicha población, en las décadas de 1960 y 1970, cuya dinámica de trabajo estaba orientada al ofrecimiento de una educación para su rehabilitación, quedando en un segundo plano la formación en habilidades y potencialidades cognitivas. Aunque se continuaba en un contexto escolar exclusivo, este primer reconocimiento de visibilidad de las personas con necesidades educativas especiales dio lugar a nuevos desafíos que trajeron consigo debates y discusiones frente al derecho a la igualdad, sin ninguna limitación o restricción a causa de la discapacidad.

Frente a este escenario, en las décadas de 1980 y 1990, aparece el concepto de *integración escolar* como una respuesta a las exigencias normativas del momento: la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 155 de 1994). Este concepto dio lugar a la incorporación de algunas personas con discapacidades a la escuela ordinaria, dándoles así la oportunidad de compartir una vida escolar con una población diferente a aquella que comparte su condición.

Finalmente, aparece el término *inclusión* dentro de los procesos educativos como una alternativa que da lugar al reconocimiento de las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes. Lo que se busca con este nuevo modelo es vincular a todos los niños y niñas, desde el reconocimiento de la diversidad, al proceso de aprendizaje, sin discriminación alguna, a partir de la adaptación misma del currículo a las necesidades de cada estudiante.

La descripción del anterior escenario, permite construir una mirada global sobre el trabajo que se viene adelantando con el propósito de mejorar la calidad de la educación y lograr el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. Frente a este nuevo reto de inclusión educativa, surge en Colombia el Decreto 366 del 09 de febrero de 2009, «Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva». Lo que se pretende es garantizar una educación pertinente a los estudiantes que presentan: discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o baja audición, limitación visual por ceguera o baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples.

Acerca del proceso de inclusión educativa en el departamento del Huila

Al cumplimiento de la normatividad mencionada en el apartado anterior —además de lo reglamentado por la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación y las leyes 361 de 1997, 1098 de 2006, 1346 de 2009 y 1618 de 2013—, se enfrenta permanentemente el sistema educativo del departamento del Huila, debido a que las instituciones públicas (colegios) pertenecientes a 29 municipios del departamento, le apuestan al reto de la inclusión educativa.

Las necesidades educativas especiales que se vienen atendiendo en el departamento desde las instituciones educativas son: la discapacidad de orden sensorial (auditivo y visual) y la discapacidad cognitiva (autismo, síndrome de Down, retardo mental) y física. Además, se debe señalar que, según las proyecciones del Sistema Integrado de Matrícula SIMAT, para el año 2014, en el Huila se encontraban matriculados en el sector educativo oficial aproximadamente 2.217 estudiantes con necesidades educativas especiales y no todos ellos contaban con maestros de apoyo debido a que sus rectores no

solicitaban el servicio, bien fuera por no tener organizada la oferta o porque no cumplían con el número de estudiantes establecido en el Decreto 366 de 2009.

Por otro lado, la Secretaria de Educación Departamental, a través del Programa de atención a la población con Necesidades Educativas Especiales-NEE, creado en el año 2009, ha buscado mejorar la oferta educativa para las personas en condición de discapacidad, mediante la invitación a las Instituciones para la organización de la oferta de tal manera que se den las disposiciones necesarias para cumplir con tal fin. El programa está dirigido a estudiantes en edad escolar que en situación de discapacidad –visual, auditiva, física, cognitiva, autismo– y excepcionalidad. Estudiantes que, por tanto, requieran apoyo educativo especial, con el fin de mejorar y fortalecer los vacíos cognitivos y aptitudinales para que asuman sus limitaciones y potencialidades frente a una sociedad que los reconozca y trate a cada uno de ellos como a uno de sus miembros.

Asimismo, la Secretaria de Educación Departamental, durante los últimos años, en un trabajo mancomunado con los profesionales de apoyo, ha realizado 138 talleres de formación y sensibilización a los docentes en las instituciones educativas donde se encuentra organizada la oferta. En dichos talleres se han trabajado temáticas relacionadas con las orientaciones pedagógicas para la atención de población con NEE derivadas de una discapacidad. Simultáneamente, a 2014, se habían llevado a cabo 115 encuentros de sensibilización con las familias de estudiantes con NEE, en los cuales se trabajaban temas como aceptación-duelo y proyectos de vida, entre otros; y 175 encuentros con la comunidad educativa, para tratar con temas de respeto a la diferencia y aceptación de la diversidad. (Cabrera Cuéllar, 2014).

Como puede apreciarse, en materia educativa, el departamento del Huila ha avanzado de manera lenta pero progresiva cuando se habla de inclusión escolar. Cinco son las instituciones educativas de carácter oficial que en el municipio de Neiva tienen articulados programas de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad: Normal Superior de Neiva, Ricardo Borrero Álvarez, Ceinar, El Limonar y El Departamental Tierra de Promisión. Estas instituciones han asumido el reto a partir de los diferentes momentos históricos, es decir, iniciaron cumpliendo con la exigencia normativa de la integración y avanzaron significativamente hacia la inclusión educativa.

Instituciones de carácter oficial que le apuestan a la inclusión educativa

La **Institución Educativa Normal Superior de Neiva**, desde hace 17 años, le ha apostado a la formación académica de personas no oyentes, a través de dos estrategias de trabajo con las cuales se pretende potenciar en los niños y jóvenes sordos la adquisición de su propio lenguaje: a) el proyecto educativo Bilingüe-Bicultural, cuya cobertura es para los niveles de preescolar y básica primaria, y b) la atención apoyada en intérpretes, que se desarrolla en básica, media y programa de formación complementaria.

La oferta académica de esta institución educativa para la población en situación de discapacidad auditiva se inició en el año 1998 con siete estudiantes sordos ubicados entre los grados sexto y séptimo de básica secundaria. Actualmente la institución ofrece formación a más de 90 estudiantes sordos, lo que permite señalar el reconocimiento de la comunidad frente al trabajo inclusivo que adelanta la institución y el acceso al programa para una formación que responde a las necesidades educativas de los estudiantes. Además de los innumerables reconocimientos que se le han otorgado por la calidad de su trabajo en relación con el ofrecimiento de una educación inclusiva.

Desde el surgimiento del Programa, esta institución educativa ha construido múltiples experiencias organizacionales y pedagógicas enriquecidas con los aportes de los diferentes actores —docentes, estudiantes, padres de familia, el Instituto Nacional de Sordos (InSOR) y la Alcaldía de Neiva, entre otros— que han fortalecido a través de sus acciones el proceso de inclusión escolar. Llama la atención el trabajo investigativo que allí se ha desarrollado sobre la caracterización de la comunidad educativa desde el reconocimiento de la diversidad como característica propia del ser humano, que registra diferentes experiencias de exclusión que la comunidad educativa ha vivido a lo largo su vida personal-académica y la diversidad de las necesidades educativas de su población. Sin embargo, la carencia de una formación docente frente al tema objeto de estudio ha limitado la apropiación de dichos hallazgos y, por ende, no se ha intervenido pedagógicamente.

La institución educativa Normal Superior de Neiva ha dirigido sus esfuerzos a tres factores que inciden en el avance y el éxito del desarrollo de los programas que se adelantan para atender a la población sorda: en primer lugar, se reconoce la importancia del acompañamiento de los padres de familia durante el proceso de formación de estos estudiantes y, en consecuencia, la institución ha intentado fortalecer la comunicación y la

relación entre ellos mediante el ofrecimiento de la enseñanza de lenguas de señas colombianas. En segundo lugar, están las dificultades que surgen al inicio de cada año escolar, cuando el personal de apoyo requerido (los intérpretes y los modelos lingüísticos) no hace presencia en la institución, dados los tiempos de contratación de los entes gubernamentales. En tercer lugar, los recursos destinados para la atención de la oferta a la institución son insuficientes para avanzar significativamente.

Igualmente, es destacable la labor adelantada en las instituciones educativas Ricardo Borrero Álvarez y El Limonar, las cuales tienen organizada la oferta educativa para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva leve. En estas instituciones el proceso de adaptación curricular no tuvo lugar, debido a que el desarrollo de los planes curriculares se basa en los estándares básicos de formación del Ministerio de Educación Nacional.

En la **Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez** la oferta académica de inclusión educativa inicialmente se basó en la atención de población en situación de discapacidad cognitiva leve, moderada y severa. Se encontraba organizada en dos grupos de trabajo para una mejor oferta y calidad en la educación impartida a esta población. Sin embargo, la Secretaría de Educación Municipal expide una resolución mediante la cual se limita el acceso de la población con discapacidad cognitiva severa a la institución educativa, dada la incompetencia profesional del profesorado en esta materia, lo que llevó a restringir el acceso a los estudiantes con discapacidad cognitiva severa. Posteriormente, se da el nombramiento de un grupo de apoyo para la atención de esta población, conformado por cinco docentes profesionales en el área, lo que permitió realizar el proceso de inclusión de estos estudiantes en las aulas de clases regulares. Actualmente, esta institución educativa atiende a 168 estudiantes en situación de discapacidad cognitiva leve y tiene una trayectoria de 27 años apostándole al reto de la inclusión educativa.

De la misma manera, la **Institución Educativa El Limonar**, asumió el reto de la inclusión educativa, desde hace 12 años, atendiendo a población en situación de discapacidad cognitiva y física. Su oferta académica actualmente incluye a más de 80 estudiantes en situación de discapacidad en las diferentes sedes de la institución. Sin embargo, una de las mayores dificultades que se han presentado a lo largo de esta experiencia, ha sido la falta de capacitación a los docentes para la atención a población con necesidades educativas especiales.

En la **Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión**, sede Enriqueta Solano, se viene adelantando el proceso de inclusión educativa a

población en situación de discapacidad visual y ceguera desde hace 20 años, con el apoyo del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), de profesionales capacitados en el área y de las Universidades Surcolombiana y Cooperativa de Colombia. Estas últimas han aunado esfuerzos para enriquecer los procesos de aprendizaje de dichos estudiantes; la Surcolombiana, a través del programa de Educación Artística de la Facultad de Educación, mediante talleres pedagógicos, basados en la danza, el teatro, la música, y la pintura, y la Cooperativa de Colombia, mediante su programa de Psicología.

Para el proceso de inclusión educativa, que tuvo lugar desde 1995, se iniciaron acciones encaminadas a la socialización y sensibilización de los estudiantes del aula regular con los niños y niñas que presentaban estas limitaciones visuales, de tal manera que se reconocieran con los mismos derechos y oportunidades de educación y aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje de estos estudiantes los docentes se apoyan en el sistema Braille, en el ábaco como herramienta de aprendizaje para el área de matemáticas, en el material impreso tiflotécnico, en los docentes guía, y en los estudiantes sobresalientes del curso. Además, es fundamental señalar que, al igual que la Institución Educativa Normal Superior, los docentes y padres de familia son formados en el sistema Braille, con el objetivo de fortalecer el acompañamiento de los estudiantes con limitación visual y ceguera durante su proceso de formación académica.

Uno de los mayores obstáculos encontrados durante este proceso de inclusión se relaciona con el apoyo de los padres de familia en la formación académica de los estudiantes, desde la situación financiera que impide el desplazamiento de los niños y niñas a la institución educativa, hasta el compromiso de los mismos para el desarrollo de las tareas. De igual forma, la asistencia brindada por los entes gubernamentales no ha sido significativa y la falta de una formación permanente y continua del cuerpo docente para fortalecer en el proceso de inclusión educativa.

La **Institución Educativa Ceinar**, por su parte, ofrece una formación pedagógica desde la educación artística como eje articular y humanizador del proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva leve, moderada y severa. En ella se inició el proceso de inclusión escolar desde el año 2000, con la organización del Centro de Adaptación y Rehabilitación del Niño (CAR). Este primer avance de integración educativa permitió ofrecer una formación académica, desde un currículo adaptado a las necesidades educativas, a población con discapacidad cognitiva.

En la actualidad, esta institución atiende a 170 niños y niñas con discapacidad cognitiva, incluyéndolos en las diversas acciones que la educación artística ofrece, los estándares básicos y el esfuerzo docente. En la sede principal y en la sede Caracolí se ofrece atención a la discapacidad cognitiva leve y moderada, proceso que ha sido asumido por el cuerpo docente de la institución.

Por la complejidad de la discapacidad cognitiva severa y sus implicaciones, fue necesaria la creación de la sede Renaciendo, la única que se encuentra en capacidad de atender a dicha población, con profesionales preparados para ello y con las adecuaciones curriculares pertinentes.

Mediante el análisis de estas experiencias pedagógicas de inclusión educativa de las cinco instituciones pioneras en el municipio de Neiva, se puede observar que ha habido avances significativos en el tema objeto de estudio. Sin embargo, de manera general, en todas las instituciones se han encontrado las mismas debilidades en cuanto al fortalecimiento de este proceso para alcanzar una educación de calidad. Debilidades relacionadas con la formación continua y permanente de los docentes para hacer frente a la atención de la población con necesidades educativas diversas; con el apoyo económico por parte de los entes gubernamentales para la estructuración de la oferta, y con el acompañamiento de los padres de familia durante el proceso de formación.

Conclusiones

El presente estudio permitió conocer la necesidad de un trabajo mancomunado de entes gubernamentales, instituciones educativas y sociedad, en el que la garantía del derecho a la educación necesariamente trascienda del plano discursivo, y encamine acciones puntuales que permitan atender la demanda de la población en cuanto a sus necesidades educativas. Sin embargo, es necesario señalar que este proceso resulta complejo en la medida que exige elaboraciones y adaptaciones constantes, dado que el currículo educativo está diseñado para atender a una población con características homogéneas, desconociendo así las necesidades educativas de los estudiantes, asumidas estas, como una característica propia de todos los seres humanos.

La transformación de la institución educativa para atender a la diversidad requiere aportes de diversas disciplinas, trabajo colaborativo, innovación, investigación, competencias pedagógicas amplias y lo más importante, valoración del ser humano en sí mismo, por sobre cualquier otra condición. (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En las experiencias institucionales analizadas, aunque se registra un avance importante en la accesibilidad, es evidente que el proceso de inclusión educativa en el departamento, especialmente en el municipio de Neiva, aún se da desde la atención de la población en situación de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales. Y si se parte del reconocimiento de una sociedad multicultural, atender a la diversidad en los colegios es una necesidad que requiere intervención inmediata, en la medida en que los modelos de educación está estructurados desde la homogeneidad, cuando hoy se tiene una población globalizada, que se caracteriza cada vez más por su diversidad. En relación con lo expuesto, Blanco Vargas (2008) afirma que:

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad, con las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, requieren de innovaciones de gestión, innovaciones pedagógicas, y una estructura de escuela donde se propicie y respete la diversidad y se favorezca la tolerancia, sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de la persona. Este desafío nos enfrenta a la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos, evitando la discriminación y las desigualdades. (p. 9)

Por lo tanto, es fundamental señalar que la inclusión educativa no se refiere exclusivamente a la población con discapacidad, sino que parte del marco de

la diversidad y la interculturalidad. Al respecto, Grisales (2011) expone que la diversidad es el «reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad» (p. 6).

Permitir que todos aprendan y tengan las mismas oportunidades constituye un reto importante para las instituciones educativas, el cual debe asumirse desde una diversificación de la enseñanza que permita y asegure que la calidad llega a todos los estudiantes. De hecho, «la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas» (López Melero, 2011, p. 41).

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no pueden analizarse como si todas fueran idénticas, lo que se busca es un trato diferenciado para cada una, partiendo de sus características contextuales, culturales y sociales que permiten concebir que la inclusión educativa va para todo tipo de población. Frente a esta postura, Artavia y Fallas (2012) aseguran que:

El término *diversidad* no es sinónimo de diferencias, por el contrario, se enriquece con estas. Se entiende como un proceso dinámico que responde a diferentes ámbitos del ser humano; a grupos culturales o étnicos; a género, clase social, estilos y formas particulares de aprender; a personas con discapacidad o sobre capacitadas, entre otras características personales y sociales. (p. 48).

En consecuencia, las instituciones escolares deben continuar avanzando en el proceso de inclusión educativa, desde la comprensión de los contextos y de los sujetos que permita eliminar las barreras de distinto tipo que restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el contexto académico. Es fundamental que los colegios den respuesta a la demanda educativa de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades, sin que exista lugar a la exclusión de la población como consecuencia de sus necesidades educativas diversas.

Referencias

- Artavia Aguilar, C. y Fallas Vargas, M. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare*, 16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704005.pdf>.
- Blanco Vargas, P. (2008). *La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana (tesis de Maestría)*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cabrera Cuéllar, R. (2014). Programa de Atención a la Población con Necesidades Educativas Especiales., Neiva, Huila: Secretaría de Educación Departamental.
- Camacho Gandini, C. (24 de marzo de 2013). Una cartilla de inclusión. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/una-cartilla-de-inclusion-articulo-412346>
- Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 09 de febrero de 2009.
- Grisales, M. C. (2011). *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad*. Centro de Educación a Distancia, Universidad de Manizales.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de <http://dspace.usc.es/handle/10347/6223>.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2008). *Educación inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Series guía n.o 34. Bogotá: Autor.



Tercera parte

Experiencias en inclusión educativa y social

Explorar algunas experiencias investigativas que propenden por el fortalecimiento del proceso de inclusión, adelantadas en diversas instituciones educativas, permite conocer un abanico de estrategias, fundamentos y técnicas que fortalecen y reestructuran las acciones académicas con el fin de promover una formación desde y para la diversidad.

La formación debe ser concebida como una labor cotidiana de la academia que exige de la comunidad educativa una implicación pertinente y una actitud reflexiva constante para lograr los objetivos educacionales. Bajo este nuevo paradigma, el sistema educativo enfrenta el reto de ofrecer a los estudiantes una formación integral enmarcada en los procesos de inclusión, que favorezca el reconocimiento del ser como persona con capacidades, necesidades y habilidades diversas.

Una educación inclusiva se distingue por transformar su funcionamiento y su propuesta pedagógica a partir de la comprensión de contextos y sujetos que permitan disminuir las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación de estudiantes en el campo académico. Además, es el resultado de una integración, cuyo objetivo está encaminado a la atención integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo anterior, surgen diferentes posturas y declaraciones que llevan a cuestionar el proceso, en la medida en que el estudiante debe acomodar o adaptar sus necesidades educativas a los parámetros del contexto educativo.

Es válido señalar que la inclusión educativa trasciende el hecho de recibir a todos los estudiantes en el aula de clases, su accionar va más allá al asumir las necesidades, intereses, características y demandas educativas de los estudiantes como aspectos inherentes a su proceso de formación, sin dar lugar a actos de discriminación en el aula.

Desde esta perspectiva, surge la visión inclusiva que intenta romper con los procesos de exclusión social y educativa desde los cuales se concibe

la integración, teniendo como punto de partida la equidad, el derecho a la educación, la interculturalidad, la diversidad y la igualdad como seres humanos. Esta nueva representación de la educación de calidad despliega un camino que permite avanzar a pasos agigantados en el discurso relacionado con la atención a las necesidades educativas de la población estudiantil.

Son múltiples las iniciativas que se adelantan a través de experiencias significativas que intentan consolidar los procesos de educación inclusiva en este contexto. Tales acciones, adelantadas en términos investigativos, han dado lugar a la transformación conceptual y práctica de la inclusión educativa en diferentes escenarios. Se trata de iniciativas orientadas hacia el reconocimiento de los derechos y la atención de la demanda educativa de las poblaciones diversas y excluidas.

Capítulo 8

Análisis de los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro del Huila

*Edgar Andrés Gallo González¹
Julián David Castañeda Muñoz²*

Introducción

A partir de la puesta en marcha de las políticas de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las instituciones educativas públicas colombianas, se han manifestado dificultades en la materialización de estos lineamientos, ya sea en términos de socialización, formación y evaluación, o de adecuación de planta física y formación de docentes para el óptimo proceso de inclusión dispuesto por la ley.

Desde esta perspectiva, es pertinente preguntarse: ¿cómo se están implementando las políticas de inclusión en las instituciones educativas públicas del centro del Huila?, planteamiento que constituyó la base del trabajo de investigación realizado durante los años 2014 y 2015 que se presenta en este capítulo.

Marco normativo y conceptual

En Colombia, según la Ley general de Educación (Ley 115 del 1994), el servicio educativo es el conjunto de políticas, normas jurídicas y modalidades educativas. Entre estas últimas se destacan: la educación formal (estructura en niveles y grados), la no formal (programas y estrategias) y la informal. Tales políticas y normas también se refieren a las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades con funciones educativas, culturales y recreativas; además, a los recursos humanos, metodológicos, tecnológicos,

-
- 1 Docente de tiempo completo, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Neiva. edgarandresgallo@gmail.com
 - 2 Coordinador de Investigación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Neiva. julian.castaneda@uniminuto.edu

materiales, administrativos y financieros que están articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos, fines y principios de la educación.

El servicio educativo tiene como objeto la formación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Abarca a todos los estudiantes que acceden a las diferentes propuestas de formación educativa en las modalidades establecidas e incluye a las personas con necesidades educativas especiales (NEE). La prestación del servicio para esta población se organiza y ofrece en las instituciones educativas de los sectores oficial y privado, y en las de carácter comunitario, solidario cooperativo o sin ánimo de lucro del país.

La inclusión

Uno de los conceptos más mencionados en la educación actual, es la *inclusión*, definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) como «un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (citado por Moreno, Barrero, Marín y Martínez, 2009, p. 11). Sin embargo, este concepto ha traído diversas problemáticas, ya que su desarrollo en todas las instituciones educativas no se ha llevado a cabo de la manera correcta. En las condiciones que actualmente se presentan en las instituciones educativas, más que *inclusión*, lo que se produce es una *integración*, concepto que surgió aproximadamente en los años 80, que se enfoca principalmente en:

Un cambio físico en la institución educativa creando apoyos. Dentro de esos apoyos de escuelas integradoras se encuentran: aulas especiales y aulas de apoyo. La integración se centra en la opción que la persona con discapacidad logre integrarse a la institución, y esto, hace que los alumnos integrados tengan un trato exclusivo, claramente discriminativo. (Moreno *et al.*, 2009, pp. 11)

Por esta razón, el proceso de integración se modificó, para enfocarse en la *inclusión* o en el modelo de *escuela para todos*, propuesto por Arnaiz Sánchez (citado por Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar y Hernández Salazar, 2010, p. 128). La inclusión o la educación inclusiva se orientan hacia todas las personas que por algún motivo son vulneradas, víctimas de la discriminación y de la inequidad social, o que se encuentran en un estado de discapacidad. Aunque la inclusión propone el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, para referirse a las dificultades que puede llegar a presentar el alumno al momento de su inclusión en el proceso educativo.

Según Moreno *et al.* (2009), la inclusión posee algunas características que lo diferencian de la integración, estas son:

- Defiende el derecho de todas las personas con o sin discapacidad.
- Incluye en los sistemas los grupos de «excluidos» y, paralelamente, transforma estos sistemas para que se vuelvan de calidad para todos.
- Inserción total e incondicional, los niños con discapacidad no necesitan «prepararse» para la escuela regular.
- Posee políticas y un marco jurídico nacional e internacional, que se ha venido construyendo en respuesta a las necesidades de la población en situación de discapacidad y que explicita los compromisos del Estado, los cuales asumidos de manera conjunta con la sociedad civil, podrán fortalecer las acciones en materia de inclusión social. (p. 12).

El modelo social de las NEE plantea esta condición en términos de *situación*, lo cual se entiende como el resultado de las interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra. Significa, además, que la situación de NEE no sólo compromete a quien la presenta, sino que implica la participación social y cultural de sectores como salud, educación, trabajo y comunicaciones, y por lo tanto, su atención es una responsabilidad social.

Este planteamiento hace necesaria la transformación de concepciones y prácticas en torno a las personas con NEE y a la reflexión respecto a procesos de desarrollo humano del país, todo ello desde el referente de los derechos humanos.

El modelo de las NEE está soportado en componentes sociales y fundamentos que se deben tener en cuenta en la prestación del servicio educativo.

La inclusión educativa realiza un proceso que se construye a partir de tres puntos claves descritos por Ainscow (citado por Moreno *et al.*, 2009, p. 11): la **presencia**, estar en la escuela, superando el aislamiento del ambiente privado e insertando el individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje; la **participación**, según el ofrecimiento de las condiciones necesarias para que el alumno pueda interactuar y participar de las actividades escolares, y la **construcción de conocimientos**.

Según Marchesi y Martín (citados por Talou *et al.*, 2010, p. 130), para la inclusión, además de tener políticas que favorezcan este proceso, hay que tener en cuenta aspectos generales de «condición necesaria», los cuales deben adaptarse en todas las circunstancias. Son, pues, condiciones necesarias:

- Contemplar esta temática tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulada a la reflexión colectiva del cuerpo docente.
- Trabajar explícitamente las actitudes positivas de los docentes hacia los alumnos con diversidad funcional, enfocándose en la predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el niño y la concepción de las causas del problema de aprendizaje.
- Atender a la formación integral y actualizada de los docentes, que les permita desarrollar métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos para planificar las clases, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.
- Generar espacios cooperativos de enseñanza y aprendizaje, tanto entre los docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los alumnos, para favorecer los aprendizajes y las resoluciones de problemas en grupos heterogéneos.
- Involucrar a padres, agentes educativos y comunidad para la participación en el proceso educativo de todos los niños, y, particularmente, promover la colaboración de padres de niños con diversidad funcional, en pos de lograr los objetivos propuestos.
- Destacar el papel de la gestión institucional al fijar el marco legal y los criterios orientadores de docentes, directivos, inspectores, equipo de orientación, etcétera, así como proporcionar los recursos para efectivizar la inclusión.
- Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y gestores de educación para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y laboral.

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los «defensores» de los alumnos que poseen un tipo de discapacidad, tal y como lo afirma Crosso (2009):

Se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación. La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia. (p. 81).

Entre los agentes que han contribuido a que lo mencionado sea *todo un hecho* se encuentran diferentes organismos como las Naciones Unidas, la Unesco, el Banco Mundial y diversas organizaciones no gubernamentales

(ONG). Estos agentes han logrado un consenso en cuanto a que, tal y como lo expresan García Ruiz y Fernández Moreno (2005): «todos los niños tienen el derecho a ser educados juntos, sin importar su discapacidad o dificultad para aprender, y la inclusión es un derecho que hace un bien educativo con sentido social» (p. 241).

Sin embargo, en la inclusión educativa para las personas que se encuentran en un estado de discapacidad, en ocasiones ellas pueden sufrir discriminación, tal y como se expresó en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa en América Latina, regiones Cono sur y Andina, realizado en Buenos Aires en septiembre de 2007, en el subtema «Inclusión educativa: enfoques, alcances y contenido». Aún hace falta la implementación efectiva de programas y estrategias en las instituciones educativas y por ello se puede presentar una exclusión de estas personas, acción que va en contra de lo que plantea la inclusión educativa.

Desde el momento en que los estudiantes acuden a la institución educativa surge la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas en la edificación: escalones, peldaños, pasillos y puertas estrechas, servicios sanitarios reducidos o no adaptados. Una vez que la institución educativa ha suprimido o disminuido las barreras arquitectónicas y estos puedan moverse, independientemente de la ayuda técnica que necesite en sus desplazamientos, se deben analizar los obstáculos que puede tener para permanecer en el aula.

La atención educativa de las personas con discapacidad motora debe llevarse a cabo desde la perspectiva del principio de normalización; esto es, desde la equidad e igualdad de oportunidades, desde el punto de vista de sus capacidades, por lo que la escolarización es la mejor opción de desarrollo para estas personas y debe comenzar lo más pronto posible. En consecuencia, es importante contar con un buen proyecto y elaborar un plan para trabajar con esta población en las instituciones educativas del país.

Según Martínez (2012), la mayoría de estudiantes con discapacidad sensorial vienen derivados de los centros de educación infantil y de primaria con esta problemática. Generalmente, tanto desde estos centros como los familiares comunican al profesorado de los centros de ciclos superiores que estos alumnos necesitan algún tipo de adaptación para poder seguir las clases.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de regular, además de la forma como se imparte la educación, las normativas de la infraestructura de las instituciones educativas. Esta infraestructura en la

mayoría de los casos, como ya se mencionó, requiere adaptaciones para poder albergar a la población con algún tipo de discapacidad como las incluidas en las necesidades educativas especiales. Por su parte, el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec) es el ente que normaliza y actualiza estos cánones de construcción, incluyendo las normas referidas a la accesibilidad, visualización y otras que favorecen la inclusión. Las normas técnicas colombianas (NTC) que, a la fecha, se encuentran vigentes son las siguientes: NTC 4143, NTC 4595, NTC 4596, NTC 1461, NTC 4141, NTC 4142, NTC 4732.

El desconocimiento o incumplimiento de estas normas técnicas puede poner en riesgo la seguridad de las personas, que de una u otra forma, requieren hacer uso de las instalaciones de la institución educativa en forma permanente o temporal. El análisis de riesgo es competencia del área de Salud Ocupacional y, más recientemente, de la de Seguridad y Salud en el Trabajo. Ante la escasa literatura disponible que reporte investigaciones en cuanto a la seguridad de las personas con discapacidad en Instituciones educativas, es evidente la existencia de un nuevo campo de investigación que permita identificar los peligros que puedan darse en el desarrollo y albergue de las personas en las instituciones educativas, y, en particular, las condiciones de riesgo de las personas con discapacidad.

La identificación de riesgos se aborda según las especificaciones de la Guía Técnica Colombiana (GTC) 45, la cual define *riesgo* como «la combinación de la probabilidad de que ocurra un evento o exposición peligrosa, y la severidad de lesión o enfermedad, que pueda ser causado por el evento o la exposición» (Icontec, 2010). Esta guía además clasifica los riesgos en los siguientes tipos: biológico, químico, psicosocial, biomecánico, fenómenos naturales y condiciones de seguridad.

Una de las formas de evaluar el riesgo es la implementación de una matriz de riesgo, en la cual se establecen diferentes niveles de riesgo, los cuales van del I al IV, definidos en la GTC 45 así:

Nivel I: No aceptable.

Nivel II: No aceptable o aceptable con control específico.

Nivel III: Aceptable.

Nivel IV: Aceptable.

Además de la matriz de riesgo, también puede registrarse una evolución de este mediante la implementación de listas de chequeo, las cuales establecen si se cumple o no una NTC específica.

Marco metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Se utilizó un diseño no experimental de tipo transversal, en el que se tomaron datos de las diferentes instituciones y sus respectivas sedes respecto a cómo se estaban implementando las políticas de inclusión dispuestas por el Gobierno, sus principales adaptaciones y sus mayores dificultades. La población estudiada corresponde a las instituciones educativas de carácter público de los municipios de Garzón, Gigante, El Pital, El Agrado y Altamira, con sus respectivas sedes e incluyendo su zona rural. Inicialmente se visitaron 21 sedes de instituciones educativas en las que se encontró presencia de estudiantes con NEE y finalmente se enfocó la investigación en aquellas instituciones que albergaban mayor concentración de esta población o que presentaban mayor dificultad en su manejo.

El proyecto se desarrolló en 4 fases. En la primera, se llevó a cabo la identificación de las instituciones educativas en los municipios seleccionados; en la segunda, el diseño de instrumentos; en la tercera, se realizó la recolección de datos en las instituciones seleccionadas y finalmente, en la cuarta fase, se efectuó la evaluación y diagnóstico de resultados.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas a los diferentes funcionarios relacionados con el proceso de inclusión (rectores, secretarios, coordinadores y docentes). Además se visitaron las principales sedes, en las cuales se realizó un diagnóstico de las condiciones de riesgos mediante el uso de rejillas, matrices de riesgo y listas de chequeo diseñadas por el Semillero de Investigación en Psicología y Educación (SIPE) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Ceres Garzón para el análisis desde la salud ocupacional.

Con el fin de presentar los diferentes aspectos relacionados con el proceso de inclusión, se dividieron los principales hallazgos en 3 diferentes categorías.

En la primera, se agruparon los resultados obtenidos de funcionarios no relacionados directamente con la población con NEE como son los pertenecientes a rectorías, secretarías y coordinaciones. En la segunda categoría, los funcionarios de las instituciones que tienen contacto directo con la población con NEE, esto es, el docente director del grupo, el docente de apoyo y otros docentes que dictan asignaturas a niños con NEE. A cada uno de ellos se les indagó sobre 3 categorías así: conocimiento de la legislación, percepción respecto a la inclusión y dificultades encontradas en la aplicación de las políticas. Finalmente, se elaboraron los resultados del diagnóstico de riesgo que se realizó a la planta física de las instituciones educativas.

Para el análisis de riesgo de las instituciones educativas se efectuaron inspecciones para el diligenciamiento de una rejilla, donde se evalúan 4 componentes principales: accesibilidad en la calidad de los servicios, accesibilidad en la comunicación e información, accesibilidad física de tránsito y permanencia, y accesibilidad del uso de productos.

Resultados

Aspectos generales

- En cuanto a los tipos de NEE, no se encontró ningún estudiante con talentos excepcionales.
- En el municipio de Garzón, según lo acordado, en las diferentes instituciones, se ha optado por manejar diferentes discapacidades en cada institución. Por ejemplo, en la Institución Educativa Barrios Unidos, hay estudiantes con discapacidad auditiva; en la Institución Educativa Simón Bolívar, se trabaja estudiantes discapacidad cognitiva (síndrome de Down y autismo); en la Institución Educativa Jenaro Díaz Jordán incluyen estudiantes con discapacidad visual, y en la Institución Educativa Luis Calixto Leiva se trabaja con la discapacidad motora, sin embargo no se encontraron estudiantes con este tipo de discapacidad. En la zona rural del municipio de Garzón se observó que las instituciones trabajan con discapacidad cognitiva (síndrome de Down).
- En los municipios de El Agrado, Altamira y Gigante, se encontró que, tanto en la zona urbana como en la zona rural, las instituciones educativas tienden a concentrar los estudiantes con NEE en una sola sede, con el fin de canalizar su manejo a través de docentes específicos.

Rectorías, secretarías y coordinaciones

En los encuentros con rectores y coordinadores de las diferentes instituciones educativas se encontró que todos ellos conocen la legislación referente a las políticas de inclusión y la mayoría de ellos argumentan que desde hace algunos años, entre 2 y 6 años, dependiendo de si la institución es sede de primaria o de bachillerato —la primaria es la que más ha recibido estudiantes con NEE—, se han venido implementando las acciones necesarias para la recepción y manejo de los estudiantes con NEE, la mayoría relacionadas con la adaptación de PEI de cada institución, así como en su planta física. Además, mencionan que tienen una buena percepción de las oportunidades que se les brindan a los niños con NEE y que este proceso de inclusión favorece su socialización e integración a la sociedad.

Las principales dificultades referidas por estos actores se relacionan con los recursos otorgados por el Estado a través de las secretarías de educación, los cuales, en la mayoría de los casos, son insuficientes o inexistentes. Por otro lado, los coordinadores manifiestan que hay dificultades con algunos docentes que declaran no estar capacitados para llevar a cabo estas funciones, y por el poco apoyo de las familias de estos niños que, en su mayoría, no apoyan el proceso académico.

Se presenta separada la información recolectada de las secretarías, pues su proceso es estrictamente administrativo. En ellas se observa poco conocimiento de la legislación, además de la imposibilidad de llevar a cabo su función en el proceso conforme a lo estipulado por la ley. Para la mayoría de los funcionarios en este proceso, la inclusión favorece a los niños, pero indican que al parecer descarga la responsabilidad del Estado y la familia para que esta sea asumida por las instituciones educativas. La mayor dificultad manifestada por estos funcionarios es la relativa a que no se presenta la documentación necesaria para que estos estudiantes puedan ser incluidos oficialmente como estudiantes con NEE. Esto generalmente ocurre con estudiantes con discapacidad cognitiva; no es así para niños con discapacidad motora o sensorial, en cuyo caso el diagnóstico sí existe, aunque la mayoría de las veces no llevan la documentación oportunamente.

Según estos funcionarios, además de las Entidades Promotoras de Salud (EPS), la ley establece que es función de las secretarías de educación proporcionar el equipo interdisciplinar que realizará y presentará los diagnósticos oportunos. Tales diagnósticos definen, en el caso de las discapacidad cognitiva, si el niño está en capacidad o no de integrarse al proceso académico. La mayoría de las veces, este diagnóstico se presenta no especificado, según refieren los funcionarios. Un ejemplo de ello es la poca cantidad de diagnósticos de niños con discapacidad cognitiva (que incluye síndrome Down, retardo mental leve, autismo, Síndrome de Asperger y otros no especificados). Los demás son tratados como NEE pero sin diagnóstico.

Director del grupo, el docente de apoyo, y otros docentes

La mayoría de los docentes conocen la legislación asociada al proceso y manifiestan que esta ha sido socializada ampliamente. La percepción que tienen es negativa respecto a la inclusión y muchos de ellos manifiestan inconformidad por la carga extra que representa el cuidado, manejo y atención de esta población en las recargadas aulas de clase, con más de 40 estudiantes con sus propias problemáticas.

Además, refieren que *inclusión* no es igual que *integración*, muchos declaran que es evidente que hay discriminación por parte de los demás estudiantes hacia la población con NEE, con las dificultades emocionales y de socialización que esto puede ocasionar en los niños, particularmente en espacios y horarios fuera de clase, como los descansos.

En el aspecto académico, respecto a los niños con discapacidad cognitiva, manifiestan que no entienden la razón para incluirlos en las aulas y aprobarles sus años escolares cuando no cumplen con las competencias académicas necesarias de ese nivel, circunstancia que los obliga a los docentes a realizar adecuaciones curriculares en aras de la flexibilización, que no es otra cosa que promoverlos al siguiente año.

Entre las dificultades referidas con mayor frecuencia por los docentes se encuentra el poco apoyo de las familias en el proceso, pues según ellos, en la mayoría de los casos, a los familiares no les importa el proceso académico, sino tener a sus parientes al cuidado de otro. También declaran que no han recibido la capacitación adecuada para el manejo óptimo de los niños. En algunas instituciones, los docentes de apoyo son nombrados solo hasta después del tercer periodo, y es hasta esta fecha cuando el docente de apoyo evalúa cada caso y sugiere un manejo para cada estudiante. En muchas ocasiones termina el año escolar sin que la Secretaría de Educación haya nombrado al docente de apoyo o este no llega nunca a la institución educativa.

Análisis del riesgo en la planta física de las instituciones educativas

Al visitar las diferentes locaciones y espacios en donde reciben atención o por los cuales deben trasladarse los estudiantes con NEE, se encontró que, a la luz de la normativa vigente establecida en las Norma Técnica Colombiana, ninguna de las instituciones educativas visitadas cumple a cabalidad con las normas de accesibilidad previstas en la Ley.

Se encontró en rampas accesibles, estacionamientos accesibles, salones o aulas de clase regular, señalización accesible e instalaciones recreativas y deportivas, un nivel I de riesgo (no aceptable), según la norma técnica. Estas arrojan los valores más altos de riesgo en las instituciones educativas evaluadas.

Además, en los laboratorios el riesgo encontrado fue de nivel II (no aceptable o aceptable con controles específicos).

Otro tipo de estructuras e instalaciones contempladas en la rejilla, como ascensores y dormitorios, entre otros, no se evaluaron por no existir en las instituciones evaluadas como asesores, dormitorios, entre otros.

Análisis y discusión

En general, el conocimiento de la legislación es amplio y suficiente en la mayoría de los funcionarios, salvo en los de las secretarías. Casi en su totalidad, conocen las leyes y sentencias que regulan los procesos de inclusión, esto debido a los programas de divulgación que se promueven desde las secretarías educación y a nivel interno, a través de los comités confirmados, el consejo académico y reuniones realizadas por coordinadores y docentes de apoyo. El desconocimiento manifestado por los funcionarios de las secretarías de las instituciones podría estar relacionado con el hecho de que ellos no toman parte activa en estas reuniones académicas de socialización y de que en su cargo solo se requiere conocer los aspectos técnicos de la norma, en lo relativo a la documentación necesaria para la matrícula y al reporte de estos estudiantes a la secretaría de educación.

Es interesante la gran diferencia en cuanto a la percepción de los procesos de inclusión que se observa entre funcionarios de rectorías, secretarías y coordinaciones, frente a lo manifestado por los docentes directores de curso, de apoyo y de asignaturas. Los primeros, como se pudo establecer, están a favor y sienten que tales procesos pueden ayudar a los estudiantes en su socialización, mientras que los segundos manifiestan abiertamente su inconformidad con el proceso de inclusión, y su argumento casi siempre se refiere a las dificultades que el proceso representa, tanto para ellos en su rol docente como para los propios niños.

Esta diferencia podría estar asociada al conocimiento praxiológico que experimentan los docentes en su cotidianidad, al ser ellos quienes tratan directamente con la población y quienes permanentemente observan y deben hacer frente a las inconsistencias entre el discurso de la inclusión y la realidad vivida, que para ellos constituye más bien un proceso de integración.

Por otro lado, los funcionarios que no tienen relación directa con los estudiantes con NEE están atentos, dada la naturaleza de su cargo, a procesos no académicos y, en consecuencia, entienden desde su propia experiencia que permitir la recepción de niños con NEE en las instituciones educativas les puede ayudar en su desarrollo, mientras que los docentes, que son quienes deben realizar las adaptaciones curriculares y flexibilizar sus clases, empapados de los procesos no solo académicos sino también de socialización, poco a poco han experimentado las falencias de un proceso que escasea en recursos e integración de las partes implicadas y que, desde su punto de vista, puede estar causando más daño a los niños, en lugar del bienestar que se pretende brindar.

Por tanto, los docentes se cuestionan en el proceso ¿cuál es el rol de la institución académica en el desarrollo de los niños?, pues al parecer el proceso se queda corto en oportunidades de socialización. Además, tras las flexibilizaciones académicas, tampoco se brindan las condiciones necesarias para la formación académica, que en su visión de educación es el principal objetivo de las instituciones educativas.

En cuanto a las principales dificultades manifestadas, la mayoría de los funcionarios cuestionan los recursos (económicos y de formación, entre otros) disponibles para las instituciones, los cuales deberían ser suministrados por la Secretaría de Educación. Es claro, entonces, que la correcta implementación de un proceso de inclusión, va mucho más allá de admitir al niño en la institución y llevarlo al aula de clase cada día; la infraestructura de la institución debe garantizar la seguridad de todos sus ocupantes, en particular en cuanto a la accesibilidad.

De otro lado, la escasa o inexistente capacitación de los docentes, salvo los de apoyo, ocasiona dificultades de diferente índole, dependiendo del tipo de discapacidad que trabajen. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, la mayoría de los docentes regulares no conocen la lengua de señas colombiana y, en muchos casos, ni siquiera los niños o sus acudientes la dominan, situación que hace imposible el diálogo necesario para el manejo de esta población. En cuanto a la población con discapacidad visual, los espacios y material didáctico no son los apropiados para trabajar con estos niños. El peor de los casos se presenta en la población con discapacidad cognitiva, en la cual se han integrado niños con diferentes tipos de discapacidad, no solo asociada a aspectos cognitivos, y en cuyo caso la formación académica se verá limitada por las capacidades, como se esperaría a partir de sus diagnósticos, puesto que requieren atención y manejo diferenciado para cada caso en particular.

El escaso apoyo de las familias y acudientes es tal vez la mayor causa de inconformidad entre los docentes, y con razón, pues constantemente las familias se han acostumbrado a programas de gobierno asistencialistas, en los que se descarga la responsabilidad de las familias en las instituciones públicas.

La formación y cuidado de los niños con o sin NEE se ha descargado totalmente en las instituciones educativas, las cuales están siendo vistas por los padres como espacios para el cuidado de sus hijos mientras laboran y no como Instituciones para la formación académica de sus parientes. Es tan limitada la participación de los familiares que, aspectos como las remisiones

a médicos y especialistas de los casos que requieren atención, ni siquiera son atendidas por los familiares y, en consecuencia, los niños no reciben la atención y el manejo adecuados.

Finalmente, se presenta el grave diagnóstico de la planta física, pues en este aspecto es evidente el desconocimiento de las necesidades de la población en términos de accesibilidad y visualización. Las instituciones educativas no cumplen con las normas técnicas para garantizar la seguridad de sus integrantes sin discapacidad, lo que implica un grave riesgo para su integridad física y psicológica. Además, si tenemos en cuenta que las personas con NEE requieren mayor cuidado y especificaciones técnicas para su desplazamiento, su seguridad y la correcta inclusión en las instituciones educativas, esto se convierte no solo en un problema de inaccesibilidad y exclusión, sino en un riesgo para la integridad de la población con NEE que accede a las instalaciones.

Conclusiones

A partir de la puesta en marcha de las políticas de inclusión en las instituciones educativas públicas del centro del Huila, estas vienen realizando un gran esfuerzo para brindar a los niños con NEE una oportunidad de acceder a la educación formal, realizando adaptaciones en sus procesos de matrícula, reformas al PEI, adaptaciones curriculares y a la planta física de las instituciones. Sin embargo, esta implementación ha sido ineficiente y en tales procesos ha salido a la luz graves falencias, que afectan en mayor medida justamente a aquellos niños a quienes tales políticas pretenden beneficiar.

Tales falencias se deben a la insuficiente capacitación dada a los docentes, los escasos recursos disponibles para las instituciones educativas que deberían ser brindados por las secretarías de educación, la poca participación e integración de las familias de los niños con NEE en los procesos de la institución educativa y el desconocimiento general de los requisitos que cada condición de discapacidad o talento excepcional requiere para su correcto manejo físico, psicológico, social, académico y emocional. Siendo así, podría afirmarse que, a la fecha, este proceso no responde al paradigma de la inclusión y se ha limitado a la integración de niños en las instituciones educativas.

Referencias

- Crosso, C. (2009). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2) 79-95.
- García, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246.
- Icontec (2010). Guía Técnica Colombiana GTC 45. Recuperado de <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/gtc450.pdf>
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Congreso de Colombia. *Diario Oficial 41214* de 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y. y Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14), 8 - 26.
- Resolución 2565 de 2003 (24 de octubre). Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial 45357* de 31 de octubre de 2003
- Talou, C. Borzi, S., Sánchez M., Vázquez, M., Gómez, F., Escobar, S. y Hernández V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, (11), 125-145.

Capítulo 9

Diseño e implementación de un curso de educación continua sobre piscicultura en el marco de la educación inclusiva dirigido a la comunidad indígena pijao del Tolima

Alianza Regional Universidad de Ibagué – Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima (ACIT)

Gloria Carrero¹

Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima (ACIT)²

Introducción

El presente documento parte de reconocer el objeto del mismo, que obedece a un compromiso interinstitucional relacionado con la educación superior inclusiva, como política de Estado. Reconoce diferentes planteamientos pedagógicos y explica en qué corrientes pedagógicas, políticas y metodológicas se inscribe. Hace referencia a la ubicación geográfica de las comunidades pijao, objeto de la intervención educativa propuesta. Presenta la justificación del enfoque teórico y político del diseño del trabajo. Expone cuáles fueron los pasos, las tareas, los instrumentos, las metodologías para acopiar la información conducente a la formulación de la propuesta del diseño de inclusión para el trabajo educativo y, finalmente, presenta el diseño del Curso de Educación Continua en Piscicultura, en el contexto de la educación superior inclusiva.

Orientaciones pedagógicas

Al abordar la tarea del diseño de un curso de educación continua en Piscicultura, en el contexto de la educación superior inclusiva, se reconocen múltiples posibles orientaciones pedagógicas sobre las que hemos aprendido,

.....

1 Universidad de Ibagué. Institución de Educación Superior. Dependencia: Programa Institucional CERES. gloria.carrero@unibague.edu.co

2 Organización Social. Dependencia: Coordinación de Educación y Cultura henao.conde@gmail.com

discutido, reflexionado, para llegar a un planteamiento que, explorando algunas experiencias nacionales y latinoamericanas, y confrontándolas con las realidades identificadas en los resguardos y cabildos de la etnia pijao, habitantes en el Distrito de Riego del Triángulo del Tolima (DRTT), permita y anime los diálogos entre los saberes ancestrales y modernos, que se tienen en cuenta para la elaboración de la propuesta pedagógica.

Esta propuesta se inscribe en las corrientes pedagógicas constructivistas, ecológicas y autogestionarias, es decir, en el paradigma constructivista, como patrón desde el cual se ven y se juzgan las cosas, y en el ecológico que propone un modelo explicativo de construcción del aprendizaje en la institución educativa como espacio ecológico (Tikunoff, 1979). Se consideran también reflexiones pertinentes a la pedagogía autogestionaria, que promueve la participación de las personas y de las comunidades a las cuales se dirigen los procesos educativos que se implementarán, y estimula la autonomía, la creatividad, la responsabilidad de todos los participantes en la elaboración de los conocimientos y en las discusiones sobre las prácticas pedagógicas.

Se pueden destacar entre sus estrategias: el valor de la comunicación, mediante el fomento del diálogo entre todos los participantes en los procesos de aprendizaje; la importancia de la reflexión sobre aprendizajes y necesidades de educarse; las repercusiones sociales de la puesta en común sobre los hallazgos y logros propios de los ejercicios de profundizar y compartir experiencias y conocimientos.

Para interpretar la educación superior inclusiva, cuestionamos las orientaciones pedagógicas que se fundamentan en la llamada *transmisión del conocimiento*, pues en ese ámbito la enseñanza se valora como una postura hegemónica, coherente con más de 500 años de colonización que suele resultar exógena a los intereses de las comunidades étnicas.

Reconocimiento cultural en la educación inclusiva

En el presente diseño se considera que en la educación inclusiva se debe examinar la propuesta cultural que permite reconocer y fomentar valores ancestrales, a través de estrategias participativas y dialógicas. Esta es la razón para destacar la importancia del diálogo de saberes y, particularmente, la profundización en la reflexión sobre este diálogo, indispensable para la construcción de una apuesta pedagógica que privilegie la elaboración de los conocimientos de manera conjunta, constructiva, colaborativa, autogestionaria.

En consecuencia con estos planteamientos, se exploran la experiencia y los conocimientos de las comunidades pijao, que habitan algunos resguardos y cabildos ubicados en los municipios donde tiene asiento el Distrito de Riego del Triángulo del Tolima –Coyaima, Natagaima y Purificación–, y están agrupadas en la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima (ACIT). Estas experiencias y conocimientos se expresan a través de diferentes eventos que permiten acopiar y registrar, mediante los instrumentos adecuados, la información relativa a las necesidades, las vivencias y las potencialidades concebidas por las comunidades.

Así, se considera la posibilidad de una aproximación etnográfica a los hechos y elementos culturales que deben permear la propuesta educativa, acorde con los planteamientos de la educación inclusiva en reconocimiento de distintos sectores y grupos poblacionales. De manera que, para desarrollarla, es importante tomar en cuenta las experiencias, las concepciones, las percepciones, las ideas de las personas pertenecientes a las comunidades (Hernández Méndez, Mijangos y Malpica Ichante, 2012). Se trata de asumir una responsabilidad recíproca, donde los actos de aprender y aprehender con otros son fundamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Justificación y enfoque teórico

Obedeciendo a las necesidades sociales ampliamente planteadas desde la Constitución Política de Colombia, desde las comunidades indígenas y desde la institucionalidad educativa, representada por el Ministerio de Educación Nacional y por la Universidad de Ibagué, se aborda la elaboración del diseño del Curso de Educación Continuada en Piscicultura, con el enfoque de Educación Superior Inclusiva, retomando funciones propias de las instituciones de educación superior, como la docencia, la investigación y la proyección social (extensión).

En atención a los recientes desarrollos pedagógicos, esta propuesta se enmarca en el constructivismo y en los paradigmas ecológico y autogestionario. Se plantean estrategias de orden comunicativo, con énfasis en los diálogos que favorecen el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, y promueven la participación, la elaboración conceptual y la equidad; así como estrategias organizativas, administrativas y colaborativas que coadyuvan al ordenamiento, la orientación, la racionalización y el registro para la sistematización de experiencias, y la construcción y puesta en común de los conocimientos elaborados en las diferentes prácticas académicas.

Se reconocen, además, estrategias que promueven el pensamiento crítico, la observación respetuosa entre colegas y pares académicos, la reflexión permanente, la valoración de los recursos y la evaluación de los resultados de los aprendizajes colaborativos.

Fundamentos de la educación superior inclusiva

Fundamentos políticos

Entre los fundamentos se pueden consultar unos de orden político, como los que están enunciados entre los «principios fundamentales», consagrados en el título I de la Constitución Política de Colombia, y son evidentes en los artículos 1, 2, 4, 5, 7, 8 y 10, donde hay expresos mandatos relacionados con el reconocimiento a las diferencias étnicas y culturales, así como sobre el respeto a las diferencias y el derecho a la participación. También es fundamental la visibilización de elementos culturales, como los señalados en los artículos 13, 68 y 72 de la Carta.

Las instituciones, como la Universidad de Ibagué y la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, también aportan sus orientaciones y, por supuesto, se consideran los aportes desarrollados a través de propuestas teóricas en pedagogía y en investigación social. Se identifica otra fuente de fundamento de orden supranacional como lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) en la Cuadragésima octava reunión, en el Centro Internacional de Conferencias (noviembre de 2008), bajo el título de *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*—, que han abierto nuevas puertas a la discusión sobre el tema trascendental de la educación inclusiva.

Desde entonces, en los distintos estamentos políticos y educativos, se enfatiza el debate sobre el significado de la inclusión educativa (como la apertura de las instituciones para recibir a los diferentes) y, posteriormente se profundiza sobre la educación inclusiva, en términos de diálogos, sistemas de comunicación y elaboraciones propositivas que consideren las necesidades y construcciones culturales, como fundamento integrante de las propuestas educativas. Ya no se trata solamente de abrir las puertas para que ingresen quienes tienen necesidades diferentes, sino de construir colaborativamente las propuestas educativas para que se considere, en equidad, la experiencia cultural de los otros grupos poblacionales.

Capítulo 9. Diseño e implementación de un curso de educación continua sobre piscicultura en el marco de la educación inclusiva dirigido a la comunidad indígena pijao del Tolima

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), continúa animando el análisis tendiente a apropiar y profundizar el debate de manera que interese a todos los estamentos educativos en la elaboración conceptual de esta categoría y de las consecuentes políticas educativas. Entre sus logros, se destaca la construcción y publicación de los *Lineamientos: Política de educación superior inclusiva* (2013). En este documento se explican seis características que tributan a la elaboración del concepto: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. La Universidad de Ibagué, en la Alianza con la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, asume estas elaboraciones para dar alcance a la realización de las políticas nacionales e internacionales, de acuerdo con los mandatos constitucionales, entre los que también se destacan la participación, el reconocimiento a las diversidades étnicas y culturales, la democratización a través de la educación de calidad, la equidad, y la pertinencia del respeto a los valores étnicos y a las riquezas culturales.

Fundamentos teóricos

Entre los conceptos, las abstracciones sociales y las construcciones cognitivas humanas se destacan, en esta propuesta, dos elementos que pueden apuntalar la inclusión social y, específicamente, la educación inclusiva. Son ellos el lenguaje y la cultura. Para acceder a la comprensión y manejo de un lenguaje determinado, es necesario conocer las creencias, los valores, las intenciones de los portadores de ese lenguaje (de esas expresiones lingüísticas) es preciso conocer su trasfondo cultural (Moreno Vélez, 1995). Lo señalado se considera fundamental porque refuerza la estrategia de los diálogos de saberes y coadyuva a fomentar características de la educación inclusiva, como son: la participación, la equidad, la interculturalidad y la pertinencia, señaladas en los *Lineamientos de política de educación superior inclusiva* del MEN.

Fundamentos pragmáticos

Se identifica la necesidad de inclusión social y de educación inclusiva de las comunidades pijao, en el contexto de la educación superior.

Los distintos representantes de las comunidades, líderes de cabildos y resguardos ubicados en el Distrito de Riego del Triángulo del Tolima agrupados en la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, identifican las necesidades educativas de preparar a sus jóvenes, de mantenerlos vinculados física y geográficamente a sus territorios, buscando con ello disminuir o postergar el desplazamiento de sus miembros a las grandes urbes.

En atención a esta necesidad, se plantea la posibilidad de promover la formación continua (curso de piscicultura), la capacitación en diferentes áreas del quehacer social a la luz de la elaboración de los conocimientos, así como la reflexión sobre la necesidad de fomentar la formación en educación superior de las jóvenes generaciones, con el fin de posponer su desplazamiento a las grandes urbes y de cimentar los tejidos socioculturales al interior de sus organizaciones tribales.

Población objetivo

El Curso de Educación Continua en Piscicultura con enfoque de educación inclusiva, se dirige a todos los miembros de la comunidad pijao que manifiesten interés en aprender e intercambiar sus conocimientos relativos a la piscicultura con otros miembros de la comunidad. El carácter inclusivo del curso no permite hacer mayores diferencias entre edades o grados de escolaridad previa. De hecho, independientemente del grado de alfabetización que presenten los candidatos, el modo fundamental de seleccionar a los participantes será la motivación por medio de la presentación de un esbozo de proyecto, en el cual se comprometan a poner en práctica y a replicar los conocimientos adquiridos en su comunidad.

Direccionamiento de la propuesta

Para el desarrollo del trabajo investigativo se formuló como objetivo general el diseño de un Curso de Educación Continua en Piscicultura, en el contexto de la educación superior inclusiva, que contempla los contenidos básicos del currículo, los recursos didácticos, la metodología y la evaluación.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, se identificaron las necesidades sociales a las que debe corresponder el diseño del Curso, mediante la aplicación de técnicas de investigación enmarcadas en la investigación-acción-participación y con apoyo de metodologías y herramientas ofrecidas por la investigación etnográfica. Estas se implementaron a través de distintas actividades, planeadas con la participación de algunos representantes de las comunidades organizadas en los cabildos, que permitieron acopiar información. Luego, se elaboró el diseño del curso teniendo en cuenta las orientaciones del MEN, las exigencias de la Universidad de Ibagué y la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, y finalmente se socializó la propuesta con representantes de las comunidades pijao habitantes del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima y de la comunidad académica.

Justificación de la propuesta

El trabajo planteado obedece a los compromisos adquiridos por la Universidad de Ibagué, en alianza con la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, ante el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Convenio 1142 de 2013.

Este convenio se enmarca en las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, relacionadas con la implementación de la educación superior inclusiva, que indica que en las elaboraciones propositivas se reconocen las necesidades suscitadas por la diversidad cultural y los mandatos constitucionales y legales acordes con: las riquezas culturales y las exigencias económicas, políticas y de desarrollo social de las comunidades, particularmente de la etnia pijao, habitante en el Distrito de Riego del Triángulo del Tolima.

Su importancia radica en la posibilidad de atender a las necesidades educativas y productivas ampliamente planteadas por miembros de las comunidades indígenas pijao, ante: la Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima, la Universidad de Ibagué y otras instituciones académicas. Entre las necesidades expuestas por representantes de los cabildos indígenas pijao está la relacionada con mantener vinculados a sus jóvenes a la producción económica, sin que tengan que alejarse de sus familias y abandonar temporal o permanentemente sus resguardos o cabildos. Se prevé que estos esfuerzos institucionales redunden en el fortalecimiento del tejido social, en la preservación de la identidad cultural pijao y en la prevención del desplazamiento voluntario o forzado de miembros de esta etnia hacia las grandes urbes, en las que corren el riesgo de profundizar la condición de marginalidad social a la que se han visto sometidas.

Relevancia y oportunidad

La Universidad de Ibagué fue concebida en la perspectiva de universidad regional. Ello implica que se considere todo el departamento como espacio en el que debe desarrollar sus actividades misionales: para la Universidad, el campus es el Tolima. Consecuente con tal misión, ha venido trabajando en la construcción de alianzas entre sectores productivos, instituciones académicas y entidades oficiales, apoyándose en la educación como herramienta que favorece el bienestar de las comunidades, propone estrategias de desarrollo regional y reconoce las diferencias subregionales. En esa medida, la propuesta, busca diseñar un programa diferenciado para la etnia pijao que habita en la

zona de influencia del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima, municipios de Coyaima, Natagaima y Purificación.

Para plantear la propuesta se parte de unos antecedentes concebidos desde la Universidad de Ibagué, referidos a un proyecto de apoyo denominado Diseño de un Programa Tecnológico para Responder a las Necesidades de la Población Indígena del Departamento del Tolima. Fase 1: Caracterización-Bases Productivas para Formaciones Efectivas (Pachón Gantiva, 2012). En esta fase, se logró la caracterización productiva de tres comunidades pijao, ubicadas en el municipio de Coyaima y con una problemática identificada en torno a: estacionalidad productiva; prácticas tecnológicas y problemáticas ambientales en las que el agua juega un rol primordial en la vida, tanto ancestral como productiva, de dichas comunidades.

Con base en estos antecedentes y en el interés de la Universidad de contribuir al logro del desarrollo humano sostenible de la comunidad pijao, con fundamento en la responsabilidad social, adelantamos un proceso de reflexión que nos permitió plantear la propuesta, fruto del trabajo continuado con esta comunidad. Adicionalmente, como producto principal, se logró dar visibilidad a la Universidad de Ibagué como un ente académico que se proyecta e interviene activamente en las problemáticas de desarrollo de la región, especialmente en relación con población diversa.

Así, dentro de las actividades productivas generadoras de ingreso y alto impacto se optó por la piscicultura, por lo cual fue necesario el diseño de un curso de educación continua en este campo que reconociera la diferencia y propusiera un proceso dialógico, una apertura hacia nuevos horizontes discursivos desde la comunicación y el reconocimiento de otros, a través del diálogo fluido de saberes (esencia de la educación inclusiva).

Estrategias metodológicas para la elaboración de la propuesta

Se conciben las estrategias metodológicas como la serie de pasos que identifica el grupo de trabajo, para lograr que, tanto el equipo de trabajo como las comunidades (pijao y académica) logren compartir, colaborar en las elaboraciones conceptuales y programáticas, de manera que se facilite, para todos los involucrados, la apropiación de los conocimientos y el cultivo de lenguajes necesarios para cimentar las comunidades de aprendizaje. La elaboración de las estrategias considera cuatro aspectos pertinentes para la propuesta educativa:

Capítulo 9. Diseño e implementación de un curso de educación continua sobre piscicultura en el marco de la educación inclusiva dirigido a la comunidad indígena pijao del Tolima

1. La vinculación de la comunidad al proceso de facilitación.
2. La comunicación horizontal, a través de los diálogos, para compartir y construir conocimientos y replantear las prácticas.
3. La reflexión como capacidad crítica sobre la acción humana que permite mirar y mirarse para reorientar aprendizajes, creencias, prácticas, habilidades.
4. Los registros como fundamento de construcción de conocimiento, como guía para redireccionar procesos y como herramienta de evaluación.

Aprendizajes y otros resultados esperados

Entre los resultados, se espera que los participantes en los tres módulos del Curso en Piscicultura, con enfoque de educación inclusiva, identifiquen los valores culturales que se deben mantener vigentes para la producción pesquera y su distribución; apropien la conceptualización y la realización de los derechos étnicos y culturales; reconozcan las necesidades y las potencialidades del cultivo de los peces; desarrollen habilidades y capacidades para identificar cuidados necesarios a la conservación e incremento de los recursos hídricos; compartan: aprendizajes, inquietudes, propuestas con sus co-aprendices y con los facilitadores de los diferentes temas en cada módulo.

El Curso de Educación Continua en Piscicultura en el marco de la educación superior inclusiva se plantea considerando tres aspectos fundamentales: el primero, una línea de carácter netamente zootécnico en piscicultura, que incluya aspectos de producción, de manejo y de administración de las explotaciones piscícolas; el segundo, la línea dirigida asuntos de conocimiento y cuidado medioambiental, especialmente orientada a la conservación de fuentes hídricas y a la recuperación de especies de interés pesquero, y el tercer aspecto es un carácter social, que profundice orientaciones de formación ciudadana, teniendo como fundamento el reconocimiento de la diversidad étnica y la valoración de las particularidades culturales de la etnia pijao, los derechos que le asisten y los deberes de sus miembros como ciudadanos actuantes en los diversos ámbitos del Estado.

Acopio de la información mediante el uso de instrumentos de recolección de datos

Con el fin de acopiar la información necesaria para diseñar el curso se han desarrollado diferentes actividades en las que se privilegia el diálogo entre las comunidades indígena y académica mediante estrategias propias

de la investigación-acción-participación. Se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales y tres (3) foros —en los municipios de Coyaima, Natagaima y Purificación—, a los cuales fueron invitados actores que tienen un conocimiento amplio en faenas de pesca y en cultivo de peces.

Entrevistas

Se utilizó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada. Las entrevistas se realizaron en veredas del municipio de Coyaima, seis (6) entrevistas grupales y cinco (5) entrevistas individuales. Del desarrollo de estas entrevistas se puede señalar que en su cosmovisión los indígenas pijao valoran el agua como fuente vital y fundante de la vida en todas sus expresiones. De igual forma, se encontró que la pesca ha sido un elemento fundamental de la cultura pijao, en la cual ha habido prácticas de pesca extractiva, pero también de piscicultura, orientada por instituciones estatales. Es fundamental mencionar que algunas de las técnicas de pesca que utilizan recurren a estrategias no amigables con el medio ambiente, tales como el barbasco, productos químicos (hipoclorito de sodio) e incluso dinamita. Entre estas artes de pesca se destacan algunos tipos de redes, atarrayas y redes de arrastre (barredera); así como anzuelos y líneas de pesca.

Otro hallazgo permite señalar que los indígenas pijao han elaborado diferentes instrumentos y diversos métodos para conseguir el producto alimenticio. Además, tradicionalmente se han preocupado por alimentar de forma orgánica las especies acuáticas en lugares identificados para la reproducción de especies nativas. De igual forma se observa, a través de la historia, una fuerte disminución de los recursos acuáticos y pesqueros. Las explicaciones van desde la afectación medioambiental por diferentes explotaciones y actividades industriales, hasta el incremento en las tasas de crecimiento poblacional.

Dentro de su particular cosmovisión, los minerales son parte fundamental de la estructura de sostén del agua; su extracción es sinónimo de sequía, justamente, porque sin dicha estructura el agua se va. En la actualidad hay preocupación creciente por la explotación de los recursos mineros, ya que se usan químicos que afectan la calidad y la cantidad de los recursos hídricos y pesqueros. Por esta razón, los pobladores han tenido que acudir cada vez más a la compra de peces en las plazas de mercado.

Finalmente, la información obtenida permite afirmar que uno de los problemas que más afecta la producción pesquera es el hurto a los lagos o

repositorios de peces, cuando los grupos comunitarios están avanzando en el desarrollo de la piscicultura y cuando el producto está a punto de dar beneficios. De igual forma se viene presentando un aumento de los depredadores (reptiles y aves) que, al consumir los peces, afectan directamente los cultivos. Así pues, es posible señalar que hay un incremento de especies, como las rayas y anguilas, que amenazan la actividad de pescadores artesanales en los ríos.

Los foros locales

Una de las estrategias que permitió acopiar información a través de diálogos de saberes, se materializó en los foros locales. En dichas actividades, mediante diversos instrumentos, se ha promovido la participación comunicativa y reflexionada de representantes de las comunidades pijao, que aportan conocimiento sobre diferentes situaciones que interesan a la formación en piscicultura. Lo anterior, dada la importancia de la actividad respecto a dos ejes fundamentales: el primero, la necesidad de una actividad que tenga un impacto en la generación de ingresos, y el segundo, la dimensión ambiental de la regulación de los recursos hídricos. Adicionalmente, se debe considerar la dimensión vital para los pijaos y su relación con el agua. El vocablo *tolima* significa ‘laguna seca’, porque debajo de la tierra está el agua, una de las siete capas que constituyen su Universo.

Ubicación: Los foros se realizaron en tres municipios ubicados en la zona de influencia del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima: Coyaima (Resguardo Amayarco), Natagaima (Resguardo San Miguel) y Purificación (Resguardo El Vergel). La zona de intervención cuenta con 46 cabildos, cada uno de los cuales agrupa un promedio de 94 núcleos constituidos por una familia de 5 integrantes. Ello da la idea del impacto que tendrá en la región la puesta en marcha de un sistema de enseñanza innovador, construido con enfoque inclusivo, conjuntamente con los potenciales beneficiarios. Al tratarse de una construcción colectiva, colaborativa, se prioriza la recuperación de saberes y técnicas tradicionales, que sumados a las nociones que se ofrecen desde la academia, redundarán en el fortalecimiento de la identidad de las comunidades y en un diálogo fluido de saberes ancestrales y modernos.

Resultados

Es necesario aclarar cuáles son los resultados que se perseguían con la realización de los ejercicios (foros locales) que fundamentaron los espacios de intercambio y discusión:

1. Corroborar y ampliar la información recopilada a través de entrevistas semiestructuradas que se aplicaron, en trabajo de campo, (durante una fase previa a la realización de los foros) a pescadores y actores que han sido beneficiarios de programas de formación o que por iniciativa propia adelantan o adelantaron algún tipo de producción piscícola. Esto con el fin de que dicha información constituya la base del contenido zootécnico del curso de educación continua.
2. Es fundamental, en términos de la sostenibilidad y espíritu de inclusión de la propuesta, establecer el tipo de conocimiento que dichos actores manejan y que potencialmente pueden compartir al ser vinculados en calidad de formadores o facilitadores.

Desarrollo de los foros

En cada foro se intentó establecer las diferencias subregionales que tienen las actividades ícticas en los diferentes municipios que forman parte del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima. Los grupos se organizaron de acuerdo con los lineamientos definidos metodológicamente y a cada grupo se le asignó un tema y un instrumento para desarrollarlo. Estos instrumentos aportan información en dos tiempos: pasado y presente, lo que pone a los actores en situación tanto de análisis como de reconocimiento de necesidades para la proposición.

El **primer grupo** se encarga de realizar un diagnóstico de las diferentes situaciones o problemáticas que influyen, condicionan y limitan las actividades de obtención de recurso íctico por medio de un árbol de problemas (ambientales-productivos/económicos-sociales), luego se les solicita que elaboren un árbol de proposiciones (ambientales-productivos/económicos-sociales) viables que den respuesta a las situaciones encontradas y descritas.

El **segundo grupo** realiza un ejercicio de cartografía social (mapas que representan el pasado y el presente) que identifica cuerpos de agua, puntos de extracción y cultivo de peces que se realizaron en el pasado. Al contrastarlo con la cartografía del presente, deben intentar dar explicaciones sobre esta evolución.

El **tercer grupo** es de carácter netamente técnico en piscicultura y pretende que se identifiquen las etapas productivas y las necesidades de cada una de ellas.

Conclusiones a partir de la realización de los foros

En el proceso de la recolección de la información, se observaron algunas tendencias sobre los intereses de los representantes de los cabildos, en relación con la capacitación sobre piscicultura. A continuación se presentan las conclusiones del análisis de la información obtenida en los foros. Se tratarán en este punto, de manera global, los resultados encontrados en los tres (3) foros locales.

Contenido zootécnico presente en los foros

El pescado ha sido un alimento básico en la dieta tradicional y la relación con los ríos y las lagunas hace parte de un rasgo cultural propio de la cultura pijao.

Se reconoce la utilidad de la producción acuícola para generar ingresos y para aumentar la seguridad alimentaria.

Aunque se reconocen las etapas de una producción acuícola, la diferenciación entre los momentos cuando deben cambiarse las prácticas de manejo no son claras, debido a que el mismo mercado local al que están dirigidos los peces obtenidos en la actividad no presenta un grado de exigencia estandarizado en relación con la talla y con el peso de cada unidad, apta para el consumo humano y, en consecuencia, para la extracción o la pesca y la distribución comercial del producto. Esto es especialmente importante cuando se trata de especies nativas que son cultivadas o directamente extraídas en faenas de pesca, dado que se puede estar interfiriendo en sus ciclos naturales y, por ende, en su capacidad de recuperación poblacional al extraer ejemplares antes de que entren en la etapa reproductiva.

Existe un gran potencial para utilizar la producción de peces como un mecanismo que ayude al repoblamiento de especies nativas. Algunos programas ejecutados en ese sentido han permitido adquirir destrezas para cultivar o capturar alevinos en medio natural y llevarlos a talla comercial e incluso, permitir su reproducción. También se reporta éxito en la utilización de dos o más especies en sistemas de policultivo, haciendo más eficiente el uso de los recursos.

Contenido técnico presente en los foros

Hay conocimientos básicos en cuanto a la construcción y manejo de estanques, que van desde la escogencia del sitio de la instalación, el tipo de materiales a utilizar, la posición de entradas y salidas del agua que favorecen

la oxigenación de la misma y la previsión de mallas para protección de los peces frente a las amenazas de los depredadores, hasta la elaboración de herramientas útiles para los procesos de cultivo y pesca de las especies.

Los aspectos en los cuales se identifica una mayor debilidad corresponden a la planificación de la producción, tanto en la definición de lotes para garantizar una oferta constante de producto al mercado, como en los aspectos administrativos básicos de registro de producción y la relación de costos/ganancias de producción.

Otro aspecto importante para trabajar en el contenido del Curso son los cuidados sanitarios de prevención y atención de enfermedades, infecciones y parásitos que pueden llegar a sufrir los peces durante todas las etapas de la producción.

También se debe tener en cuenta la necesidad de establecer mecanismos cooperativos de investigación, registro, reflexión y elaboración horizontal de los conocimientos.

Los foros locales se convirtieron en espacios para la comunicación acerca de las técnicas probadas en relación con la actividad pesquera y las propias de la piscicultura. Adicionalmente, los asistentes identificaron frecuentemente la utilización de artes y técnicas inadecuadas que repercuten en una presión muy alta de pesca, principalmente representada por las redes de arrastre, mallas con ojos menores a 4 centímetros y la utilización de barbasco u otras sustancias químicas.

Contenidos económicos y productivos presentes en los foros

La comercialización de los productos pesqueros tiene un alcance local. No existe infraestructura en cadena de frío que permita un almacenamiento o transporte adecuado. La distribución por medios no mercantilizados sirve para aumentar la seguridad alimentaria y fortalecer los vínculos sociales.

Por los resultados de los foros y especialmente el detalle en algunos aspectos tales como el de la construcción y mantenimiento de estanques propicios para la piscicultura, los tipos de alimento suministrado y el manejo particular para algunas especies, se infiere que los programas adelantados en este tipo de formaciones por parte de algunas instituciones externas han sido exitosos desde el punto de vista de apropiación por parte de los beneficiarios de los componentes técnicos transmitidos.

Capítulo 9. Diseño e implementación de un curso de educación continua sobre piscicultura en el marco de la educación inclusiva dirigido a la comunidad indígena pijao del Tolima

Esto refuerza la idea que los pequeños productores no son adversos al cambio, sino que, por el contrario, absorben todo tipo de tecnología introducida. El problema radica en que muchas de las instituciones realizan una transferencia vertical de la tecnología que está orientada al desarrollo de grandes explotaciones agroindustriales en términos de economías de escala; los pequeños productores aplican paquetes tecnológicos completos sin ningún tipo de adaptación crítica y reflexionada, lo que repercute en pérdidas para su sistema socioeconómico.

Contenidos del diplomado La Piscicultura una Alternativa Productiva y Educativa

En la figura 9.1 se presenta un diagrama que muestra la estructura y los contenidos del Curso, propuestos a partir de los resultados de la investigación.

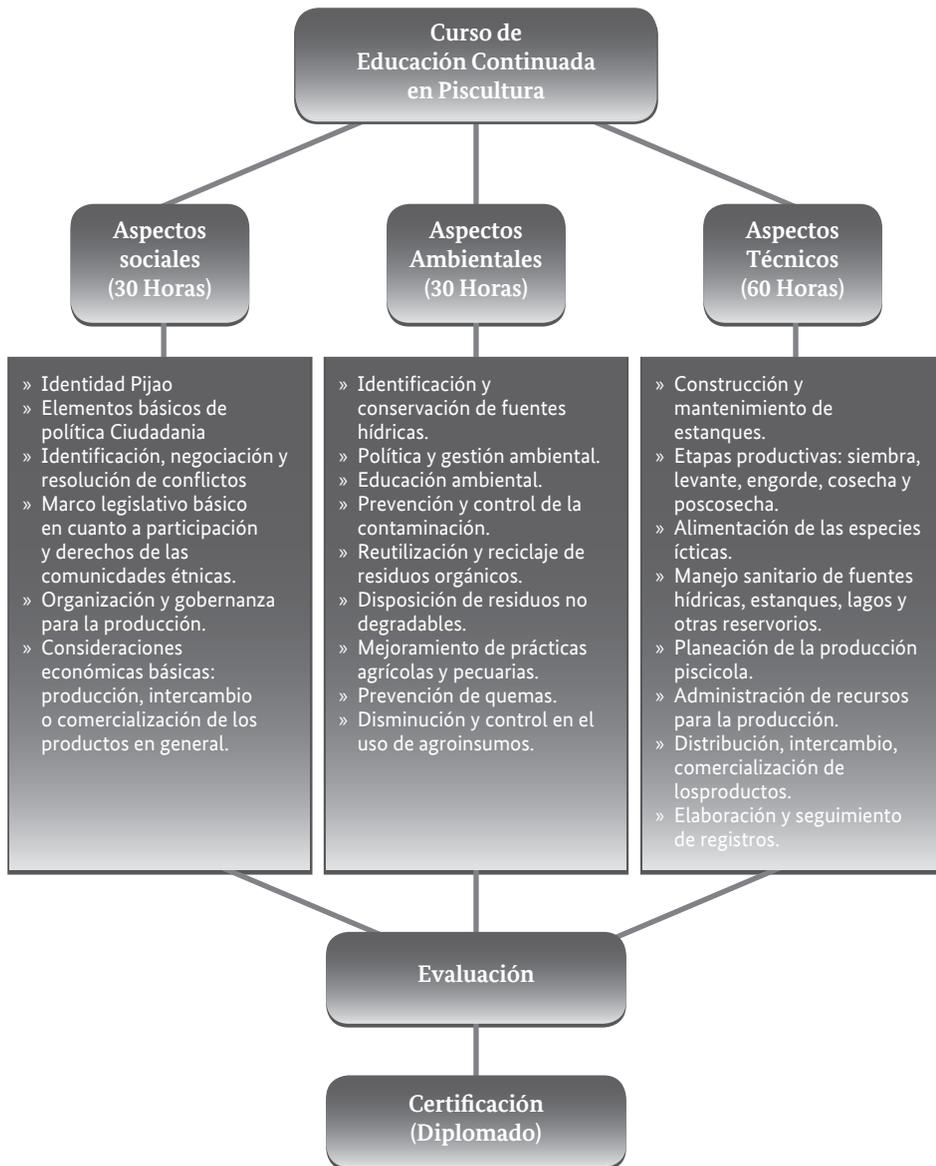


Figura 9.1. Estructura del Curso de Educación Continuada en Piscicultura.

A manera de conclusión

Los aportes de esta investigación se orientan a fortalecer la propuesta pedagógica de la educación inclusiva: priorizar el diálogo fluido de saberes, al tratarse de construcciones colectivas y recomendar, dentro de su concepción, repensar formas novedosas que validen y reconozcan oficialmente competencias culturales, profesionales y técnicas que puedan tributar a la elaboración colectiva de conocimientos académicamente significativos.

Para implementar la ejecución del diplomado La Piscicultura: Una Alternativa Productiva y Educativa, se prevé:

Que los espacios de aprendizaje sean los mismos territorios en los que las comunidades indígenas interactúan en las dimensiones geográficas, ambientales, sociales, económicas y culturales; es una forma de llevar la Universidad al Territorio y evitando en lo posible desplazar los potenciales estudiantes a lugares en los que se vean obligados a reconstruir dichas relaciones.

Para las prácticas en terreno, se recurrirá a los sitios donde se desarrollan producciones exitosas por parte de los miembros de la etnia pijao (lagos artificiales, piscinas piscícolas y represas).

La formación teórica se realizará en los centros regionales de educación Superior (CERES), ubicados en la zona de influencia del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima.

El personal docente para impartir el curso, lo conformarán: líderes de la comunidad pijao, docentes universitarios y ciudadanos indígenas con autoridad por sus saberes ancestrales en áreas educativas que fomentan los diálogos interculturales.

El diseño del Diplomado, contempla la realización de una primera cohorte con indígenas pertenecientes a la etnia pijao como experiencia piloto que, una vez reconocida y evaluada, pueda ser replicada en otras comunidades indígenas del territorio colombiano.

Referencias

- Hernández Méndez, G.; Mijangos Noh, J. C. y Malpica Ichante, S. (2012). Etnografía: su utilidad para estudiar la práctica docente en educación superior (2.ª vers. 4 de junio de 2013). *Pampedia*, (8), julio 2011-junio 2012, 15-25. Recuperado de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-8/Etnografia-su-utilidad-para-estudiar-la-practica-docente.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2013). *Lineamientos Políticos de educación superior inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Moreno Vélez, M. C. (1995). *Aportes para la construcción de la pedagogía de la escucha —Propuesta de un modelo—* (tesis de grado). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Maestría en Orientación y Asesoría Educativa.
- Pachón Gantiva, G. A. (2012) La intervención de la Universidad de Ibagué con las comunidades pijao del Sur del Tolima: Un ejemplo de creación de procesos de construcción conjunta para la innovación en la educación superior. En L. A. Castaño (ed. acad.). *Cátedra Fundadores 2012: Prácticas innovadoras en la educación superior. El caso de la Universidad de Ibagué* (pp. 73-96). Universidad de Ibagué.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.

Capítulo 10

La enseñanza del diseño web inclusivo

*Jaime Enrique Cortés Fandiño**

Introducción

Andrea¹ es una adolescente que vive con sus padres en uno de los barrios populares del sur de la ciudad de Bogotá. Como muchos de sus compañeros, Andrea debe hacer una serie de maromas para poder llegar temprano a sus clases en la universidad. Ella estudia una licenciatura en la Universidad Minuto de Dios - UNIMINUTO, que está ubicada en el barrio del mismo nombre. Desde la casa de Andrea hasta la Universidad hay un trayecto de un poco más de una hora en bus normal.

A sus 18 años, ella tiene las mismas expectativas, sueños y necesidades de cualquier otra niña de su edad y, como las demás, Andrea quiere estar en las redes sociales y tener contacto con muchos amigos y personas. Recientemente en su curso todos han decidido participar en un grupo creado en Facebook para poder intercambiar datos importantes sobre tareas y noticias que el programa y la Universidad necesitan que sus estudiantes sepan. Para poder ingresar al grupo, a nuestra protagonista le toca crear una cuenta de correo electrónico y tener una mínima experiencia de navegación en sitios web para entender la lógica de los vínculos, la consulta virtual y demás características técnicas y conceptuales de la web.

Andrea es una mujer de cabello negro, talla promedio, utiliza gafas de sol, jeans, tenis y un bastón... Andrea es ciega.

En la misma universidad, en otro bloque, se encuentra la Facultad de Ciencias de la Comunicación, constituida por programas de comunicación social gráfica, comunicación educativa y en general, espacios para pensar la comunicación (no necesariamente incluyente).

.....
* Gerencia de Servicios Tecnológicos - GST, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. jcortes@uniminuto.edu

1 El nombre real de la persona que se menciona en este trabajo ha sido cambiado con el ánimo de proteger su integralidad.

En esos programas académicos hay clases y talleres para pensar, crear y mantener contenidos en la red. Algunos escriben y elaboran historias que otros leerán y, seguro, crearán. Otros, dedicados a la comunicación gráfica, por la naturaleza de su oficio se darán a la tarea de diseñar las interfaces visuales y organizarán la pantalla para que la audiencia pueda apreciar los contenidos; y los últimos, los especialistas en comunicación y educación, estarán preocupados por la capacidad pedagógica que puedan tener dichos contenidos y como *policías de la comunicación*, estarán pendientes del cumplimiento de esa función por parte de los medios.

Aunque el trabajo que puedan estar desarrollando en el aula y fuera de ella parece importante (de hecho lo es), todos piensan que sus contenidos podrán ser apreciados de una manera *funcional*; todos apuestan a la mayoría y muy pocos o ninguno piensa en la niña que está a menos de 100 metros, a quien le ha costado más que a los demás llegar a donde está porque hasta la ciudad se ha confabulado para que Andrea no exista.

Si hablamos de coherencia y pertinencia, dos palabras que hacen parte de las modernas misiones de las instituciones educativas, lo que se esperaría es que en la misma academia se busquen soluciones para que la minoría de mal llamados *discapacitados visuales* (sería mejor si habláramos de *diversidades*) puedan tener un acceso mucho más amplio y eficiente al conocimiento.

A partir de los resultados de la investigación que se presenta en este capítulo, se busca que desde la academia, especialmente en las áreas en donde se dictan clases de diseño web, se tengan en cuenta asuntos como la inclusión a la hora de enseñar cómo se construyen sitios y relatos web. Este no es un tema menor, pues lejos de cualquier excusa de investigación se refiere a una necesidad y un acto de responsabilidad social.

En cifras entregadas por la Dirección de Bienestar Universitario de UNIMINUTO, en la sede principal de esta institución, ubicada al norte de la ciudad de Bogotá, actualmente hay una población que sobrepasa los 17 mil estudiantes; de los cuales 20 están en condición de diversidad visual y su diversidad biológica no es un impedimento para matricularse en diferentes programas académicos. En la tabla 10.1 se presentan datos detallados de la cantidad de estudiantes por programa y jornada.

Como se puede apreciar, este panorama desafía el modelo tradicional de educación, pues ni profesores ni estudiantes estamos acostumbrados a interactuar con personas que presentan alguna nueva característica porque casi todo está estandarizado bajo el argumento visual. Las mismas

instituciones hoy día manifiestan su ignorancia para tratar con públicos especiales y, en varios casos, sus buenas intenciones se han convertido en acciones excluyentes.

Programa académico	Cantidad de estudiantes con diversidad visual	Jornada en la que asisten a clase
Licenciatura en Filosofía, en Pedagogía Infantil, en Artística, en Humanidades y Lengua Castellana, en Idioma Extranjero Inglés, en Informática	8	Mañana, tarde y noche
Especialización en Procesos Lecto-escriturales	1	Sábado
Contaduría Pública	1	Mañana
Trabajo Social	2	Mañana
Administración de Empresas	1	Tarde
Psicología	2	Mañana
Ingeniería Agroecológica	1	Tarde
Comunicación Social y Periodismo	3	Mañana y Tarde
Tecnología en Electrónica	1	Mañana

Tabla 10.1. Cantidad de estudiantes en condición de diversidad visual por programa. Datos entregados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Principal, Bogotá

Aproximación al problema

La razón por la cual es pertinente hablar e investigar sobre diversidad visual en el aula de clase de diseño es precisamente porque la web ha caracterizado el sentido de la vista como su gran aliado. En segundo plano quedan otros sentidos como el tacto o el oído. Sin decir que sean excluidos, es la vista (por ahora), la que sirve de validadora de los ejercicios web. Daney (2004) hace una distinción entre la imagen y lo visual, en donde «la imagen es lo que se apoya en una experiencia de la visión y lo visual a la verificación óptica». En ambos casos prima el uso del ojo como instrumento que convoca lectura y posterior análisis.

Por otro lado, para los estudiantes el diseño web es una sensación de lo nuevo; es desafiante y pone en evidencia varias necesidades que van desde una dotación propia de aparatos, hasta que un profesor deba manejar todas las herramientas de diseño digital en sus versiones más recientes para que el curso sea un éxito, pues tanto estudiantes como profesores tienen en mente que el sector productivo exige estar actualizados en programas de última generación. Por otro lado, hay estudiantes que consideran que el diseño web y los ambientes digitales no les aportan, pues prefieren seguir dibujando sobre

sustratos buscando desplegar toda su creatividad en donde ellos sienten que tienen el control; les parece «mucho más complicado» que sus diseños sean manejados por un usuario en la web.

¿Quién es el usuario?

Se percibe un desconocimiento de lo que significa la discapacidad y la diversidad y se entiende en la mayoría de los casos que es un asunto que debe ser tratado por otras disciplinas. Como indica Vanderheiden (2000), «la discapacidad no es el único tipo de limitación que dificulta la accesibilidad de contenidos». Además de las limitaciones propias de cualquier individuo, aparecen otras que son derivadas del contexto de uso y del dispositivo de acceso empleado, sin importar si es *hardware* o *software*. Existe una relación estrecha entre limitaciones de diferente origen y las barreras similares en el acceso a la información. Por ejemplo, comparten el mismo problema de visualización aquellos usuarios en condición de diversidad visual, como aquellos que, sin ser discapacitados o ciegos, utilizan pantallas pequeñas o acceden desde entornos que generan dificultades en la lectura (humor, por ejemplo). Por lo tanto, como afirman Hassan Montero y Martín e Iazza (2004):

Se puede deducir que cualquier producto que sea diseñado atendiendo a limitaciones derivadas de discapacidades individuales, posibilitará y facilitará así mismo su acceso por usuarios que, sin padecer estas discapacidades, se encuentren en contextos de uso desfavorables y de equivalente limitación, por lo que el número de usuarios beneficiados de este modo de diseño sería mayor que el representado por usuarios con discapacidad (p. 332).

No conocemos al usuario «El proceso de diseño debe estar centrado en el usuario, en 'todos' los usuarios. Cuanto más se conozca al usuario, más adaptado podrá estar el diseño a sus necesidades y características, y por lo tanto, más usable y accesible resultará». (Hassan Montero y Martín, 2004, p. 334). Buscando respuestas sobre quién será el consumidor o admirador de los productos de diseño, empiezan a aparecer algunos conceptos como usabilidad, diseño universal, accesibilidad, exclusión y más que no se saben discernir ni aplicar en clase, y además, muchos sencillamente no los tienen en cuenta y dedican todo su esfuerzo en la práctica conductista para «cometer diseño».

Muchos hablan de que el usuario no debe ser clasificado y prefieren globalizar con conceptos como diseño en general, diseño inclusivo o diseño universal asignando un *súper* uso de los productos o una ilusión de que si es *diseño para todos* no deben existir problemas a la hora de usarlo.

El concepto de diseño universal empleado por Zimmermann (2004) alude a una caracterización de creación que no reside propiamente en un tipo de *diseñador* ni tampoco a un solo tipo de usuario; sin embargo, también es claro en que no es tan específico que cumple con todas las solicitudes de los clientes y los usuarios. Es precisamente este último apunte el que nos debe interesar: la idea de entender al usuario incluye también entender la diversidad del mismo y como la diversidad puede ser infinita, siempre estará presente la idea de que «faltó algo» o «no se tuvo en cuenta esto o lo otro...»

Finalmente, como no se hace el esfuerzo por desarrollar un sentido exploratorio sobre quién es el usuario de los diseños que se logran como producto del proceso enseñanza aprendizaje, nuevamente aparece el problema de generación de exceso de contenidos excluyentes para cumplir con la condición de producción que exigen los cursos de diseño web.

Contenidos *online* excluyentes

En el corto tiempo en que Internet se ha prestado como espacio para publicar contenidos ha experimentado cambios notables, que van desde el uso y configuración de los mismos contenidos en la pantalla (asuntos estéticos y semánticos como colores, formas, tipografía, material multimedia, todo organizado en tablas o en capas); contenidos que hoy podrían clasificarse de diversas formas (institucionales, personales, periodísticos, etc.); la forma como se programa con diferentes lenguajes, los dispositivos y el *software* con el que se aprecian contenidos, todo esto sin decir que sean las únicas variables que deba tenerse en cuenta a la hora de enseñar a realizar un diseño web.

Desde la perspectiva operativa del diseño de sitios web y la posterior publicación de contenidos en Internet, hay una prioridad en la visualización básica y funcional; la tradición de lectura alfabética occidentalizada y la fabricación y uso de dispositivos que permiten mostrar esos diseños para usuarios *normales*. En ese sentido, el rumbo de la investigación aporta desde la usabilidad, la accesibilidad y lo que últimamente algunos han denominado *encontrabilidad*, temas que deben atenderse desde el aula de clase utilizando métodos incluyentes.

Diseño inclusivo

Al lado del concepto de usabilidad y accesibilidad, aparece un concepto controvertido como estrategia para mejorar la accesibilidad de los sitios web,

el de *diseño universal*, más conocido como *diseño para todos*, que el Center for Inclusive Design and Environmental Access (IDeA) de la Universidad de Nueva York define así:

El diseño universal es un proceso impulsado por el mercado, la intención de crear ambientes que son utilizados por todas las personas. Si bien las consideraciones para las personas con discapacidades son ciertamente necesarias para el diseño universal, no son suficientes en la planificación y el diseño de toda la población. (IDeA, 2010).

Chisholm, Vanderheiden y Jacobs (1999) alertan de que «proporcionar acceso a personas con cierto tipo de discapacidad puede hacer el producto significativamente más difícil de usar por personas sin discapacidad, y con frecuencia imposible de usar por personas con diferente tipo de discapacidad». Un ejemplo de este hecho sería el de un diseño predominantemente textual que, si bien sería accesible para personas ciegas, no lo sería tanto para usuarios sin discapacidad visual, y sería bastante inaccesible para personas sordas, ya que, para estas últimas, sería más adecuado un diseño mucho más visual (imágenes, animaciones, ...).

Igualmente, Nielsen (2011) pone en duda que en sitios web un diseño común para todos los usuarios sea la mejor decisión para acabar con las barreras de accesibilidad, ya que resultaría más eficaz la adaptación dinámica de la interfaz al usuario según sus propias necesidades y características. Esto tecnológicamente hoy en día es viable, como demuestra Perlman (2000) en la implementación de una interfaz de usuario multiplataforma, multiidioma y adaptable dinámicamente a los requerimientos de los usuarios.

Por otro lado, Stephanidis (2001) aporta a la discusión al aclarar que el concepto de diseño universal no implica necesariamente que un único diseño deba ser adecuado para todos los usuarios, sino que debe ser entendido como una nueva filosofía de diseño que intenta satisfacer las necesidades de acceso del mayor número de usuarios posibles. Es decir, que el término diseño universal debe ser interpretado como el esfuerzo de diseñar productos para que sean accesibles para el mayor número posible de usuarios, y no como la imposición de que esto se deba conseguir a través de un único diseño final.

Más allá de estrategias generales de diseño, los estudiantes que están aprendiendo a diseñar para la web necesitan de metodologías específicas mediante las cuales diseñar productos web usables y accesibles. El llamado diseño centrado en el usuario (DCU) —«conjunto metodológico en el que se asume que todo el proceso de diseño debe estar conducido por el usuario, sus

necesidades, objetivos y características» explicado por los profesores Hassan Montero, Martín e Iazza (2004)—, si bien asume la necesidad participativa del usuario en el proceso de diseño, no representa en sí mismo un marco de trabajo con el que poder satisfacer las necesidades de usuarios con discapacidades.

El concepto de diseño inclusivo, aunque parece suficientemente amplio como para propiciar diversas interpretaciones, de forma general define cualquier marco metodológico de diseño, normalmente mejorado a partir del DCU o del diseño participativo, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades de acceso y uso de un mayor rango de usuarios que aquellos representados por el usuario medio, involucrando para ello a usuarios discapacitados o en contextos de uso desfavorables en el desarrollo.

A diferencia de otros conceptos que representan *filosofías* de diseño, el diseño inclusivo no sólo define el objetivo perseguido (accesibilidad universal), sino también la forma de alcanzar dicho objetivo, la metodología.

La enseñanza del diseño

Hablar de aprendizaje significa, desde nuestro lugar, un proceso de apropiación de conocimientos por parte del asistente a clase y, desde luego, que se debe incluir tanto al estudiante como al profesor, ligado profundamente a la idea de descubrir, interpretar y argumentar. Por otro lado, y considerando que «el conocimiento no permite por sí solo resolver todos los problemas» (Bruner y Olson, 1973); la idea de un alumno que aprende repitiendo y reteniendo contenidos de memoria no es aplicable en la enseñanza del diseño, dado el fuerte carácter de práctica, proyecto y disciplina creativa, en la cual no alcanza solamente con saber sobre los temas, sino que es necesario ir desarrollando una habilidad o aptitud que requiere el oficio del diseño. Esta forma del aprendizaje, más ligado al aprender haciendo, es lo que lleva no sólo a esta reflexión, sino también a plantear estrategias que inculquen en los alumnos un pensamiento crítico y reflexivo con sus trabajos de diseño. Desde tal perspectiva:

Pensamos, entonces, al alumno como un futuro (actual) diseñador, que deberá entender en las problemáticas de la conceptualización, el proyecto, -la inclusión- y la materialización de comunicaciones de muy diversa índole en lo que hace a su naturaleza, a sus requerimientos, a sus condicionantes funcionales, técnicas, materiales, históricas, económicas y sociales. (Gorodischer, 2004, p. 61.).

En cada clase o taller de diseño el profesor debe pensar en facilitar al alumno no solamente herramientas prácticas sino también teóricas, lo que permite aprender a hacer, pero fundamentalmente aprender a pensar. Cuando se plantea, por ejemplo, un proyecto basado en la construcción de identidad en un sitio web, el alumno no solo debe aprender sobre las complejas conceptualizaciones del proceso constructivo de la identidad visual, sino que también se entrena y desarrolla en cómo trabajar en la práctica de un medio virtual que tiene la exigencia del código fuente y empezar a entender la responsabilidad de la inclusión. Es decir que adquiere la capacidad de conceptualizar el objetivo creativo y la publicación online incluyente, aplicados en un caso concreto posible de replicar en múltiples y diferentes soportes gráficos y audiovisuales.

La práctica de la enseñanza de diseño moderno en su planteamiento sigue el mismo esquema de la solución de necesidades mediante la creación de objetos, surgido desde emblemáticas escuelas como la Bauhaus, y dependiendo de su origen: las artes, las ingenierías o las ciencias sociales, como es el caso tratado en esta investigación, sus enfoques se diferencian y generan procesos y modelos de investigación diversos que han venido alimentando la necesidad de ver el diseño de una manera diferente. Inevitablemente, las demandas que implica la práctica del diseño en general, pero especialmente el gráfico, hoy en día se desarrollan de una forma muy diferente a la del pasado. Meredith Davis (2008) propone algunas tendencias para lo que el diseñador actual hace y debe conocer, como un nuevo reto a la práctica del diseño desde la enseñanza en la academia:

- Incremento de la complejidad en la naturaleza de los problemas de diseño.
- Transferencia del control desde los diseñadores hacia los usuarios.
- Creciente importancia de las comunidades.
- Necesidad de trabajo interdisciplinario.
- Expansión tecnológica y convergencia de los medios.

Si se mira con detenimiento, todas las tendencias apuntan al concepto de inclusión y cercanía con el usuario. Los paradigmas planteados pueden no ser desconocidos por los profesores de diseño y, de hecho, para los profesionales diseñadores actuales, pues es casi obligatoria la necesidad de adaptación a los mismos en la práctica del diseño. La discusión se plantea entonces desde estructuras curriculares que en la enseñanza del diseño involucren cambios metodológicos orientados a estos nuevos escenarios de práctica del diseño y den la noción de una dimensión metodológica viable, protagónica en el programa académico, e involucren la inclusión como un parámetro.

Ahora bien, al hablar de la enseñanza del diseño, entre otras tendencias que se deben tener en cuenta, Bonsiepe (2004) menciona la introducción de actividades de investigación con la intención de aprender a construir conocimiento proyectual y un incremento en la lectura; y si tenemos en cuenta las observaciones sobre diseño universal, desde luego que el usuario va incluido casi que obligatoriamente, derivando así en un proceso de investigación *real*. Se trata, pues, de un imperativo en los currículos de diseño que está aún por escribirse porque, como se ha dicho en repetidas ocasiones, el tema de la inclusión en diseño se ha tomado como una práctica lejana en los talleres creativos de las clases de diseño web.

Se puede inferir la necesidad de fortalecer la producción de diseño inclusivo, pero no de manera operativa, sino basada en la conceptualización a partir de la lectura del usuario y el refuerzo teórico para así fortalecer el discurso en la práctica del diseño.

Tomás Maldonado (2004) también cuestiona el ejercicio de la profesión del diseño a partir de dos interrogantes: ¿Qué se entiende por proyectar hoy? Y ¿Qué se debe proyectar hoy? Según este autor, el diseño hoy en día debe responder a la dinámica de la humanidad; el cambio es rápido y constante. Y así, el discurso del diseño debe corresponder a ese cambio en la sociedad, pero no podemos suponer que el diseñador será el héroe salvador de todos los problemas futuros de la inclusión, por el contrario, el diseñador debe entender la dimensión de lo que significa inclusión, universal, y aprender a reconocer la manera en que los resultados de su práctica pueden convertirse en factores de cambio.

El discurso de diseño hoy en día se replantea desde la perspectiva de la sustentabilidad social, entendiendo este concepto, según Maldonado, como: «[...] el grado de correspondencia entre los productos con las prioridades estratégicas que cada sociedad democrática se plantea (o se tendría que plantear) con el fin de resolver sus problemas sociales más urgentes» (Maldonado, 2004, p. 21).

Juan Diego Sanín (2008), en su artículo «Perspectivas del Diseño en las Universidades Colombianas», publicado por la Revista Kepes de la Universidad de Caldas, identifica algunas miradas sobre las cuales debería dirigirse la educación en diseño y que, precisamente, involucran en gran medida la observación del contexto según lo expresado por Gui Bonsiepe, citado previamente.

Se busca incluir estas líneas dentro de la práctica del diseño como aspectos mucho más coherentes con un contexto real y actual. Dos de ellas llaman la atención:

- De lo técnico a lo social.
- El diseño sustentable.

El tema del diseño social desde el currículo aún es un asunto por entender, pues existen varios programas que, intentando responder a la política educativa de proliferación de técnicos y tecnólogos especializados en lo operativo, priorizan el uso de *software* sobre la conceptualización social y nada que ver aún con la inclusión.

En el texto de Sanín se menciona la existencia de un desarrollo proyectual dirigido a entender y atender las problemáticas sociales:

A pesar de que esta transformación se expresa de diferentes maneras, al parecer no logra impactar con contundencia los planes de estudio, pues no aparecen cursos o asignaturas que aborden con particularidad especial estos asuntos, que cuando aparecen lo hacen de forma pasiva o bajo la coordinación de departamentos académicos externos a los de diseño, relacionados la mayoría de las veces con la formación humanista. (Sanín, 2008, p. 250).

Para ampliar el concepto de diseño social es necesario citar al profesor Víctor Margolin, quien menciona que:

Muchos productos diseñados para el mercado también satisfacen una necesidad social, pero sostenemos que, el mercado no se ocupa, y probablemente no puede ocuparse, de todas las necesidades sociales, ya que algunas se refieren a poblaciones y comunidades que no constituyen una clase específica de consumidores en el sentido del mercado. Nos referimos aquí a las personas con bajos ingresos o con necesidades especiales debido a la edad, la salud o la discapacidad. (Margolin y Margolin, 2012, p. 66).

Explicar código incluyente

Una de las novedades que trae la enseñanza del diseño web es entenderse con los conceptos de programación informática, lo que implica definir la manera como el gráfico se ilustra con órdenes algorítmicas. La etiqueta `` tiene su espacio especial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues ha acompañado durante buena parte de la historia moderna al código que genera hipertexto. Dentro de la programación existe una cantidad significativa de etiquetas que están pensadas para ser accesibles, pero el

propósito de tomar la etiqueta de archivos de imagen y enseñarla es porque su uso no requiere grandes conocimientos². Esta etiqueta es la que permite en el código HTML³ la presencia de las imágenes dentro del diseño, que en sí misma resulta excluyente al uso de personas con limitaciones visuales.

Sin embargo, esta etiqueta tiene atributos como *src*, en donde se debe colocar la ruta de ubicación del archivo gráfico; *alt* y *title* son otros dos atributos de *img* para colocar la descripción de la imagen. Por ejemplo:

```
<imgsrc="imagenes/familia.jpg" alt="Familia reunida feliz" title="alt="Familia reunida feliz">
```

El resultado visual aparentemente será el mismo pero aparecerá un aviso al lado del puntero que será el que se escuchará a la hora de navegar con la ayuda de un lector de pantalla.



-
- 2 Puede encontrarse una amplia descripción del tema en el documento: *Técnicas HTML para las Pautas de Accesibilidad al Contenido de la Web 1.0*. Disponible en http://www.discapnet.es/web_accesible/tecnicas/html/WCAG10-HTML-TECHS_es.html.
 - 3 HTML, siglas de *HyperText Markup Language* (lenguaje de marcado hipertextual), hace referencia al lenguaje de marcado predominante para la elaboración de páginas web que se utiliza para describir y traducir la estructura y la información en forma de texto, así como para complementar el texto con objetos tales como imágenes. El HTML se escribe en forma de *etiquetas*, rodeadas por corchetes angulares (<,>). HTML también puede describir, hasta un cierto punto, la apariencia de un documento, y puede incluir un script (por ejemplo, JavaScript), el cual puede afectar el comportamiento de navegadores web y otros procesadores de HTML. (*Wikipedia*, s. f.)

Aunque para muchos profesores, diseñadores web y estudiantes esto será algo básico, aquí se encuentra un problema mayúsculo cuando se subestima la explicación de por qué se debe escribir tal descripción; en muchos casos en clase ni siquiera se enseña el atributo alt porque se prioriza la ruta del archivo y que aparezca en pantalla (src). Este caso se ve reflejado en miles de sitios web en el mundo; al diseñador «raso» le han explicado desde la clase que lo importante es que su imagen aparezca como una pieza del rompecabezas de su interfaz gráfica, pero no se le enseña a dar una descripción del archivo gráfico descuidando así la presencia de un importante sector de usuarios finales que usan lectores de pantalla como Jaws, PwWebSpeak, Orca, Home Page Reader o terminales Braille4 que toman el contenido de las etiquetas Alt y Title y leen a quienes están frente a la pantalla. Sin embargo, también es justo anotar que hay profesores que enseñan a sus estudiantes a diligenciar la descripción de la imagen, pero esa descripción tiene diferentes niveles descriptivos que no necesariamente son los que haría un usuario final.⁵

Si se considera desde el ambiente web, se habla de imágenes u otro tipo de archivos gráficos que probablemente han sido creados con un objetivo especial dentro de un contexto y que serán incluidos dentro del diseño de la interfaz, pero se descuidan elementos que a juicio de su creador son relevantes dentro de la composición.

El cuadro gráfico es amplio y rico en detalles dentro de su área visual. Por ejemplo, cuando un fotógrafo decide capturar una escena en una importante calle de alguna ciudad, el momento de obturación define asuntos como encuadres, planos, profundidades, colores y personajes, entre otros elementos. Ese archivo gráfico tiene su propia narración de una calle que podría tener elementos como hidrantes, ventanas, carros, personas y más figuras que enriquecen la calle. Todo sin mencionar cosas propias de una calle de una región especial. Las calles de Bogotá podrían diferenciarse en fotos de otras calles como Berlín.

Este discurso semántico será interpretado a su manera por quien decida escoger la fotografía para hacer parte del conjunto de página web para ilustrar o servir de discurso gráfico en una hoja web que quiera contar sobre aspectos urbanos y que quizá tenga acompañamiento de texto. Supóngase por un momento que se cumple con el diligenciamiento de los atributos alt y

-
- 4 Dentro del mundo web de la accesibilidad existen múltiples opciones, que van desde Api's hasta software y dispositivos externos al Pc tradicional.
 - 5 También es necesario aclarar que existen etiquetas dentro del código HTML que no son accesibles como <iframe>.

title dentro del código la descripción literaria en un amplio resumen diciendo algo así como «foto de calle de ciudad» obviará elementos que están dentro del cuadro de imagen como los hidrantes, las ventanas; aspectos semánticos como encuadres, planos y colores.

En el caso de la traducción semiótica audiovisual, cobran especial atención dos roles dentro de esta operación: el traductor y el narrador, pues el primero tendrá que analizar y apostar por conceptos que sean similares para guardar la debida proporción; el segundo hará su esfuerzo para que los signos verbales recreen los signos no verbales en sus oyentes. En el caso web, estos roles serán representados por el diseñador gráfico y el narrador será el software que le lee a quien tiene la diversidad visual.

Este punto permite apreciar tres momentos del proceso audiovisual que Hernández y Mendiluce (2005, p. 244) analizan para establecer un nivel de fidelidad. El primero de ellos es un proceso interlingüístico, que busca trabajar en paralelo los conceptos propios de la lengua a la cual se está traduciendo (para el ejemplo tratado, el español), de tal forma que el público que escuchará el resultado final encuentre un contexto propio y una coherencia natural con su lengua.

El segundo proceso es intersemiótico. Los autores hablan del valor icónico del texto fílmico, pues quien redacta el texto que será leído posteriormente debe hacer un esfuerzo importante y utilizar su criterio para seleccionar las partes del filme que se describen y las que no. Este asunto tiene especial responsabilidad porque la riqueza fílmica está basada en la fotografía como punto de partida y el riesgo de anular un plano o alguna imagen que le aporta a la historia es alto. Igualmente, cuando en la producción original se hace algún énfasis en un plano, es de suponer que esa imagen es significativa para la obra.

El tercer proceso que debe tenerse en cuenta es el intralingüístico que se refiere a los detalles del signo original. Se trata de detalles que están puestos dentro del marco de imagen y que pareciera que no hacen parte del relato básico, como por ejemplo la descripción de elementos sobre muebles, el decorado de un cuarto o la descripción de un lugar/región por donde está caminado el protagonista. En este caso, es necesario aclarar que la audiodescripción no está dispuesta a globalizar datos, a obviar detalles, porque precisamente su razón de ser no es solo descriptiva. Busca afianzar un conocimiento cultural entre las personas con discapacidad visual.

Analizado desde el diseño web, el proceso interlingüístico lo podemos asociar con la redacción de código fuente en lenguaje informático para

que posteriormente sea traducido a códigos visuales que aparecen en el navegador. Los diversos lenguajes de programación tienen un asidero en el HTML y la idea del hipertexto, que buscan facilitar el uso por parte de quien navega, pero el código es uno y la impresión de pantalla es otra.

El siguiente proceso, el intersemiótico se refiere a la manera como se define el valor icónico de los elementos dispuestos en la pantalla y que muchas veces hacen parte de un juego interactivo para que el usuario los descubra. ¿Qué significa un dibujo de casa puesto en la parte superior izquierda de la pantalla? ¿Por qué se recomienda ubicar el logo de la compañía en la parte superior izquierda de la hoja web? Estas prácticas están asociadas a las preferencias de miles de usuarios que han buscado en su conducta de lectura esa esquina como la más importante.

Desde esta perspectiva, es evidente que el proceso interlingüístico es pobremente trabajado cuando se diligencia el contenido de la etiqueta ``

Hasta aquí, el trabajo de reingeniería para lograr cautivar a los espectadores no reside solo en quienes están logrando la transición; sería muy útil que, desde la misma producción y creación de la obra audiovisual y los trabajos web, se trabajara con más conciencia sobre metalenguajes y descripciones dentro de las etiquetas y los clips de película que son cargados en una línea de edición y en una página web. Cada creación o diseño debería entregar una versión descriptiva (por lo menos en lo semiótico propio de lo filmico). La traducción intersemiótica basa su éxito en el ritmo de la producción cinematográfica que, a su vez, cuenta con la banda sonora, la narración y el montaje.

Finalmente, dentro de la práctica educativa y la propia del diseño web, es necesario reconocer que se vive una dependencia tecnológica sin precedentes. Como se expresó en la explicación del problema, es reiterativo el tutorial informático por parte de los profesores en los cursos de diseño y cómo se sobrepone a la conceptualización creativa y del uso de herramientas. También es importante resaltar que el uso del software especializado en las clases de diseño web es casi obligatorio, lo que cautiva la atención de los futuros diseñadores y quita importancia a aspectos que están fuera de la pantalla.

La mayoría de los diseñadores web utilizan editores o herramientas, cada vez más sofisticadas, diseñadas para construir páginas web que ayudan en la maquetación, sin embargo muchos elementos representados en ellas pueden resultar inaccesibles y la mayoría de esas herramientas (libres o pagas) no

evitan esta situación. Por tanto, una vez que la página está concluida, si el diseñador quiere verificar si es accesible o no, debe utilizar otra herramienta software específica, ya que son muy escasas las herramientas que incorporan verificadores automáticos. Hay que agregar que el uso de validadores de código no exime la responsabilidad de incluir al usuario dentro del proceso.

Pruebas y resultados

La web es un ambiente anfitrión de casi todas las formas de narración. En la corta historia que tiene la enseñanza y el aprendizaje del diseño gráfico para web en las aulas, como parte del libreto académico, se han tenido en cuenta algunos asuntos propios de la estética de las interfaces, la complejidad de los sistemas informáticos, las características semánticas de la internet y el mismo reto pedagógico de enseñar a diseñar digitalmente a grupos de estudiantes que hasta ahora han tenido una alta influencia del diseño gráfico para impresos o un diseño estático. Todo sin mencionar la apabullante presión del mercado que exige operarios de pantalla para satisfacer necesidades comerciales, inmediatas y que no tienen tiempo para preguntas ni análisis.

Dichos asuntos, que no son menores, abordan miradas que rondan el arte, la tecnología, la creación audiovisual, la interacción y también, hay que decirlo, están estrechamente ligados al manejo instrumental de *software* especializado que está desarrollado para atender las anteriores competencias.

leyendo sobre lo que significan las imágenes dialécticas, me encontré con un escrito que habla sobre los primeros textos dedicados a la cuestión, Peter Krumme advierte que «Walter Benjamin había concebido su teoría de las imágenes dialécticas como dialéctica de la conciencia histórica», es decir, como un agente de alcance revolucionario. En ese sentido, el agente que se desea invocar en este trabajo hablaría de un método de inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje del diseño web.

En el mismo texto, de acuerdo con lo señalado hasta el momento, la «imagen revelada» sería el resultado de hacer al fin visible una preexistencia mediante una «micrología» o rescate de ciertos detalles que permanecían marginados tanto en el transcurso histórico del proceso educativo incluyente como en las propias imágenes. Pero, como adviertiera Sarah Kofman (1975), «pasar de la oscuridad a la luz no es reencontrar un sentido siempre latente, sino construir un sentido que nunca existió como tal» (p. 52). Nada más oportuno para esta discusión sobre lo que hasta ahora ha significado la enseñanza del proceso de diseño web para personas que presentan alguna

condición de discapacidad visual, lo que permite el acceso a públicos que normalmente son excluidos. En palabras de Gilles Deleuze (1987), el escenario podría contemplarse como una resistencia a los tecnicismos y las miradas distantes.

Durante la investigación se realizaron 12 pruebas de las cuales unas estaban dirigidas a usuarios en condición de discapacidad visual y otras fueron simulaciones con una técnica llamada *embodiment*. Dichas simulaciones permitieron elaborar interesante paralelos entre las condiciones de usuarios y estudiantes. En la figura 10.1 se ilustra parte del resultado de un *embodiment*.

La prueba consistió en armar grupos de tres personas, en los que uno de los estudiantes desempeñaba el rol de ciego; otro era la figura de acompañante, que para efectos prácticos denominamos lazarillo, y el tercer integrante era el encargado de registrar la experiencia desde una posición un poco alejada.

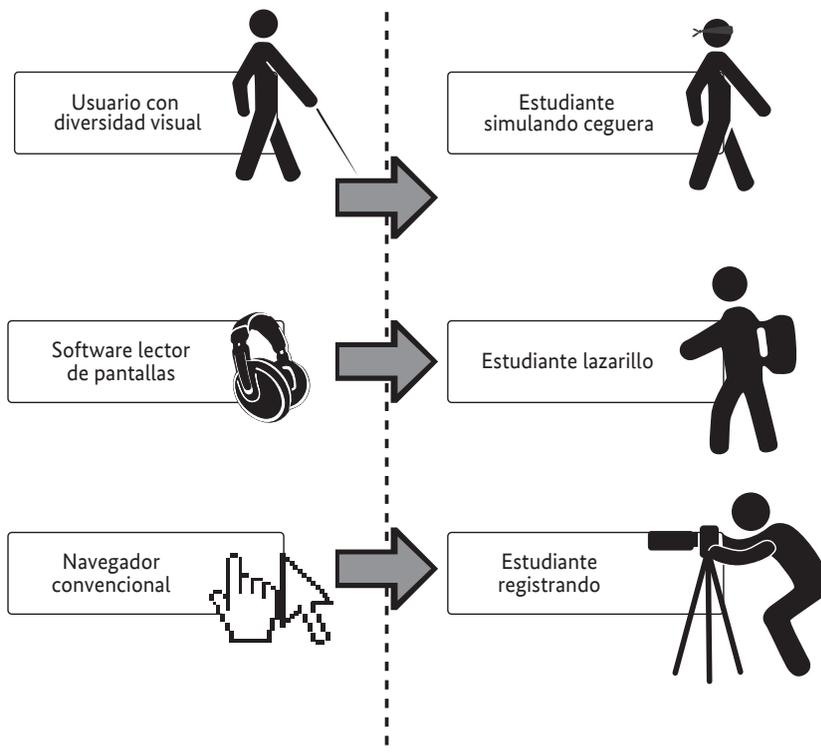


Figura 10.1. Paralelo entre realidad y verdad

El salón donde se dicta la clase es un aula de computadores ubicada en el tercer piso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La práctica del *embodiment* empezaba en la entrada de la universidad antes de los torniquetes. Los estudiantes debían entrar a la universidad viviendo el protocolo del carnet sobre el lector infrarrojo, pasar los torniquetes; pasar por dos plazoletas, subir tres escaleras de diferentes dimensiones, entrar al salón, sentarse en un puesto específico y abrir su correo electrónico para enviarme la redacción de su experiencia. Alternamente, debían registrar toda la experiencia y luego compartir sus impresiones al final de la sesión.

Resultados globales de las pruebas

Después de las pruebas descritas en este documento y otras que incluyen ponencias y reuniones especiales con profesores y estudiantes, el gran resultado ha sido el nivel de concientización que deja cada prueba en los asistentes.

El diseño web es un punto de giro dentro de la formación de los estudiantes porque agrega un nivel de interacción para el diseñador y el usuario final. Este nuevo asunto de redactar y construir código que pinta los diseños en la pantalla es una dificultad para muchos que asisten con la idea de fortalecer su talento editorial y de diseño de medios impresos. Su intención estética se ve vulnerada por la lógica del idioma informático. Este ruido dentro del proceso también dificulta la posibilidad de afianzar el diseño web inclusivo.

Las experiencias de inclusión llevadas al aula fueron bien vistas, sin embargo, se perciben como exóticas y accesorias debido a que la prioridad del proceso enseñanza aprendizaje está en los asuntos informáticos y herramientas digitales.

Las posiciones de los integrantes de las clases de diseño web frente a las pruebas de accesibilidad empiezan con escepticismo y subestimando los posibles resultados. Luego de hacer parte del ejercicio, de divertirse haciendo las pruebas del *embodiment*, se percibe un cambio en la percepción que tiene el diseño inclusivo.

El objetivo de esta investigación era integrar experiencias incluyentes dentro de las clases de Diseño Web, lo cual hasta el momento ha funcionado dentro de la novedad, pero se corre el riesgo de generar sentimientos incorrectos en los estudiantes cercanos a la lástima y el asistencialismo.

Desde la perspectiva de la investigación, el modelo metodológico personalizado facilitó la implementación de las pruebas, la recolección de la información y el posterior análisis. Este modelo permite la discusión y no tiene punto final, lo que le da la coherencia necesaria para seguir investigando

e intentar buscar soluciones para todas las provocaciones y las preguntas de ¿Qué pasa si...?

Propuestas

Después de la etapa de pruebas, descripciones y análisis, se presentó una propuesta de microcurrículo del curso de Diseño Web en donde se incluyen los siguientes aspectos:

- Contenidos y talleres sobre accesibilidad y diseño inclusivo.
- Conocimiento y puesta en práctica de recomendaciones de entidades como el World Wide Web Consortium (W3C) y Gobierno en Línea (Colombia), y el uso validadores en línea, entre otros.
- Integración dentro del ejercicio académico de diversos usuarios como un parámetro de accesibilidad y usabilidad.

Esta nueva disposición de contenidos que incluyen prácticas y experiencias de inclusión dentro de su estructura, va de la mano con la propuesta para la creación de una electiva especializada en diseño web, con el ánimo de fortalecer el ejercicio de diseñar sitios web en compañía de usuarios y clientes finales.

Estas dos propuestas se complementan entre sí, articulándose dentro de todo el esquema de formación que persiguen los programas de Diseño Web. Siguiendo el Proyecto Curricular de Programa, el curso de Diseño Web está incluido dentro del componente profesional del programa y el área de Diseño. El gráfico que se presenta en la figura 10.2 expone los porcentajes de cada contenido a lo largo de un semestre. Se propusieron dos cursos para cumplir con el objetivo de formación académica: Diseño de Sitios Web (curso obligatorio) y la electiva en Co-diseño Web.

Naturalmente dentro de los espacios correspondientes a usabilidad, accesibilidad, estándares y validadores, el microcurrículo sugiere implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

El objetivo de los nuevos microcurrículos es aprender a diseñar sitios web con la ayuda de lenguajes y programas especializados de programación web (HTML5, CSS3, Javascript) utilizando métodos y prácticas incluyentes para que el estudiante desarrolle un alto sentido de la usabilidad, la accesibilidad y la inclusión como parte de su formación profesional. Los programas están estructurados en competencias, destacando los tres ejes del saber, el hacer y el ser. También se agrega una lista actualizada de bibliografía y estándares generados desde el W3C para el fortalecimiento del diseño web accesible. Dentro de las propuestas se agregan las descripciones de las estrategias pedagógicas de *embodiment* y pruebas con usuario final.

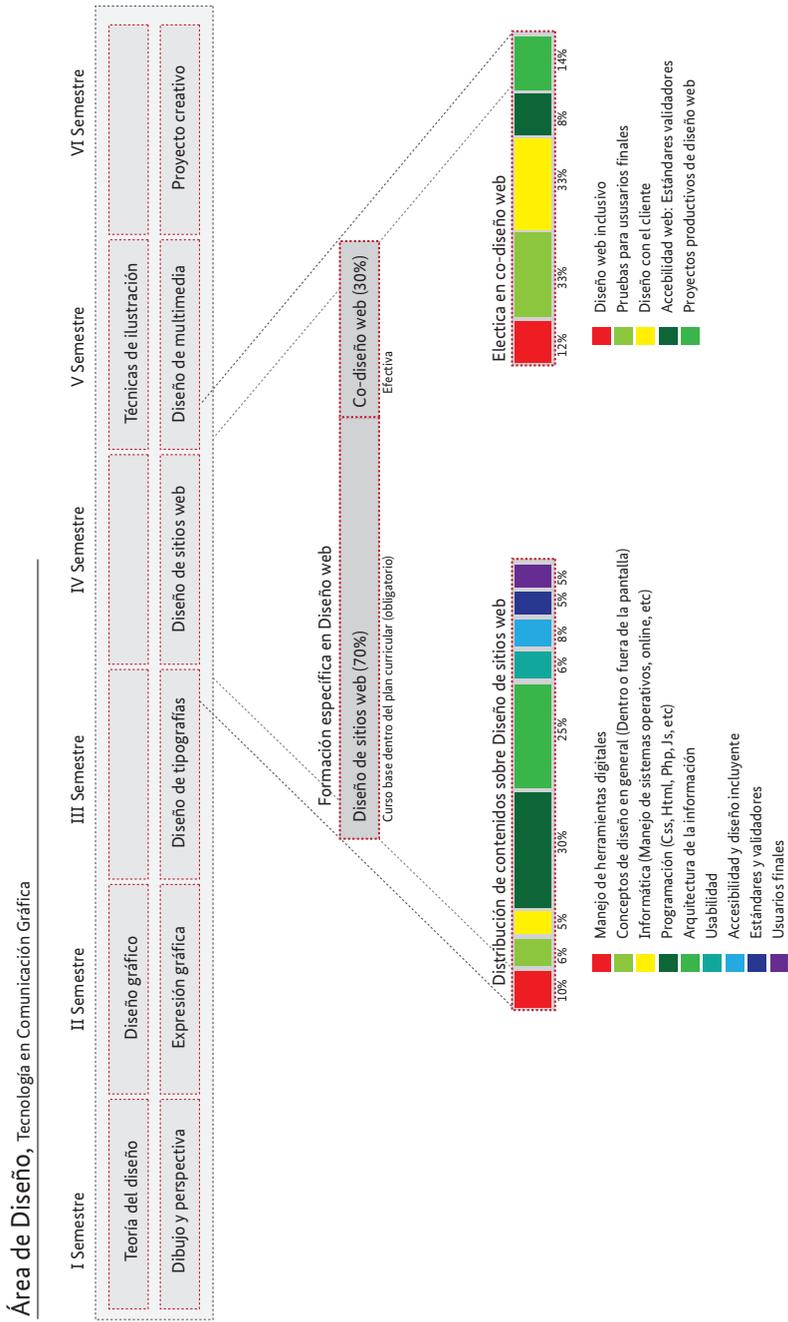


Figura 10.2: Propuesta de estructura de contenidos para el curso de Diseño de Sitios Web

Conclusiones

El diseño web es una interesante mezcla de métodos de diseño que pone al estudiante en un cruce natural de preguntas y búsqueda de respuestas que deberán ser aprovechadas en el marco de la clase para buscar caminos de solución. El paso del diseño de impresos, piezas estáticas y el cambio que significa un avance en el proceso de interacción y la red, es algo que debe aprovecharse desde el primer momento para *insertar* la importancia del usuario final. No hay que olvidar que el diseño de interacción, está basado en un modelo en donde el usuario es parte importante de todo el proceso creativo, de prototipado y desarrollo de los proyectos.

Se debe aprovechar el aprendizaje en conjunto y las habilidades de algunos para nivelar las dificultades de otros; en cursos tan variados como los que se presentaron durante las pruebas, se pudo observar que había *gomosos* del asunto informático, lo que permite presumir que su aprendizaje sobre códigos fuentes será más fácil. Hay quienes tienen fortalezas en fotografía; otros en ilustración; otros en temas editoriales; otros entienden el papel del usuario y les queda más fácil gestionar el proceso de usabilidad y accesibilidad y, en general, todos podrían complementarse a la hora de entender el diseño web incluyente. Esto significa que los mejores proyectos web no se logran de manera independiente.

Se recomienda ampliamente la integración de experiencias y metodologías incluyentes, especialmente con la ayuda de usuarios con diversidad visual, dentro del microcurrículo de Diseño Web, porque el análisis de resultados en cada prueba realizada permite que los estudiantes y los profesores entiendan, acepten y valoren el diseño inclusivo y se espera que este tipo de experiencias fortalezca la formación integral del estudiante como diseñador web.

Es necesario acotar que la conclusión positiva obedece a que, en varias entrevistas y charlas con estudiantes y profesores, el factor de tiempo siempre se presenta como una limitante porque no se alcanzan a abordar todos los temas propuestos y esto dificulta que además se hagan pruebas cuando no estaban contempladas dentro de la planeación inicial del curso. Lo que se destaca es que la investigación en sí misma fue la excusa para poner a prueba esa relación entre cantidad de tiempo y resultados pedagógicos dentro del aula y, como ya se mencionó, los resultados muestran que en todas las pruebas hubo aprendizajes que aportaron a la formación de los asistentes.

Tener como parámetro metodológico en los cursos de Diseño Web las experiencias de usuarios con diversidad visual fortalece la relación con los conceptos de usabilidad y accesibilidad para que hagan parte de los asuntos

clave dentro del ejercicio de enseñanza del diseño y, desde luego, de la posterior implementación de proyectos de diseños web por parte de los futuros profesionales diseñadores.

La investigación permitió identificar tres posibles riesgos que anulan cualquier objetivo de inclusión o formación en codiseño:

- Si no se tiene un enfoque claro sobre la usabilidad y la accesibilidad (además de las recomendaciones y los estándares internacionales), es posible perder el objetivo de las prácticas pedagógicas y las pruebas de usuario con personas con alguna limitación visual, porque se podría caer en sentimientos de lástima y subestimación. Esto se puede contrarrestar mediante explicaciones y ejemplos mostrados previamente dentro del método propio de cada clase-taller, con el fin de identificar qué necesidades se deben tener cubiertas para llevar a cabo una buena experiencia de clase.
- Otro posible riesgo que se corre es caer en el asistencialismo del diseño. Esto significa que el curso (o algunos estudiantes) crea que de ahora en adelante la tarea consiste en crear sitios web exclusivos para ciegos, cuando es todo lo contrario: las pruebas y las prácticas deben arrojar un *poder* como se menciona en el microcurrículo, que le permita al estudiante diseñador, desarrollar páginas y sitios web para todos con un alto sentido de la inclusión y el uso universal. Si se llega a caer en este error se estará haciendo una apología a la exclusión porque se podría excluir a un público que no necesariamente tiene limitaciones visuales.
- Como el objetivo es que pruebas y experiencias de inclusión sean un parámetro a la hora de diseñar y verificar diseño web, el riesgo que se corre es que se automatice y se cristalice dentro de un proceso lineal de construcción de sitios web, perdiendo así el sentido de sensibilización individual y colectiva que tienen las pruebas. Por consiguiente, es necesario que la clase en su conjunto valide las pruebas y desarrolle estrategias pedagógicas que acompañen las pruebas para seguir cultivando la naturaleza de la concientización del diseñador en formación.

Se pudo establecer y comprobar una vez más que hay grandes diferencias entre la clase de Diseño Web que se hermetiza dentro del aula, y la que se permite abrirle la puerta a la oportunidad de aprender con el usuario final. Es posible que durante las pruebas que se hicieron a lo largo de la investigación, la percepción de los grupos participantes hay dejado una sensación de pruebas exóticas o accesorias, debido a que no fueron planeadas y no se tenían previstas como parte práctica de la clase, pero la apuesta está en convertirlas en parámetros que se estimen desde los primeros niveles del diseño web.

Dentro de la experiencia de clase-taller se pudo comprobar que poco o nada se tienen en cuenta otras alternativas de navegación mediante dispositivos móviles que utilizan recursos táctiles digitales y que reemplazan el puntero del mouse del equipo de escritorio. De hecho, las pruebas que se adelantaron se hicieron usando pantallas de computadores de escritorio y no se utilizaron tabletas o teléfonos celulares.

A partir de la experiencia de la investigación, se logró configurar una atmósfera de curiosidad frente a este tema y otros que rondan el diseño web, la accesibilidad y la inclusión. Esto sugiere la creación de grupos o líneas de investigación dentro de los programas de Diseño o Comunicación Gráfica que aborden el tema para que, en compañía de estudiantes, profesores y usuarios finales, se consiga realizar una verdadera gestión del conocimiento, toda vez que debe aprovecharse la tendencia de migrar todo a Internet y el diseño web es protagonista de esa avalancha.

Se logró evidenciar y registrar una alta sensibilidad por parte del estudiante frente a lo que significa un diseño web usable, útil y reconocible. Esto se ha registrado como parte de las conclusiones de cada prueba presentada en este documento.

La investigación logró desarrollar una arista dentro del diseño que tiene que ver con la sensibilidad con el diseño, para el diseño y en el diseño. Esta sensibilidad podría tener matices que van desde lo social, hasta lo estético y, desde luego, lo incluyente. Tal faceta, que ha sido estudiada desde diferentes tópicos, fue descubierta en esta investigación cuando el estudiante y el profesor ahora tienen más fundamentos para analizar, cuestionar y evaluar sitios web de referencia con base en la inclusión y la utilidad que presentan a sus usuarios. Las pruebas arrojaron el desafío de seguir afinando esa habilidad del acto de creación para poder desenvolverse dentro del mundo del diseño y esto pone una condición para aquellos que ingresan a las aulas pensando que el diseño inclusivo es un asunto menor.

Referencias

- Bonsiepe, G. (2004). Diseño-Globalización-Autonomía. En *Dos textos recientes*. La Plata, Argentina: Nodal.
- Bruner, J y Olson, Y. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. En *Revista Perspectivas*, Madrid: Unesco.
- Center for Inclusive Design and Environmental Access, IDeA (2010). 3 Principles of Universal Design. Recuperado del sitio web del Center for Inclusive Design and Environmental Access School of Architecture and Planning, University at Buffalo, The State University of New York: <http://idea.ap.buffalo.edu/udny/Section3.htm>
- Chisholm, W., Vanderheiden, G. y Jacobs I. (eds.) (1999). *Web Content Accessibility Guidelines 1.0: W3C Recommendation 5-May-1999*. Recuperado del sitio web de World Wide Web Consortium (W3C): <http://www.w3.org/TR/WCAG10/>
- Daney, S. (2004). Antes y después de la imagen. En S. Daney. *El cine, arte del presente* (pp. 269-276), Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Davis, M. (2008). Why do we need doctoral study in design? *International Journal of Design*, 2(3), 71-79. Recuperado de <http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/issue/view/17>.
- Deleuze Gilles. (1987) ¿Qué es el acto de creación? Conferencia dada en la cátedra de los martes en la Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido. París, Francia.
- Gorodischer, H. (2004). Taller vertical de diseño 2, 3 y 4. *Revista Polis*, edición especial, 48-61.
- Hassan, Y. y Martín F. (2004). Diseño inclusivo: marco metodológico para el desarrollo de sitios web accesibles. *Revista Española de Documentación Científica*, 27(3), 330. Recuperado de http://www.nosolousabilidad.com/hassan/DCU_accesible.pdf.
- Hassan, Y., Martín F. e Iazza, G. (2004). Diseño web centrado en el usuario: usabilidad y arquitectura de la información. *Hipertext.net*, (2). Recuperado de http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-2/disenho_web.html.
- Hernández B. y Mendiluce C. (2005). La semiótica de la traducción audiovisual para invidentes. Edición digital a partir de *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, (14), 239-254.
- Kofman, S. (1975). Cámara oscura (de la ideología). Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- Maldonado, Tomás. (2004). Proyectar hoy. En *Dos textos recientes*. La Plata, Argentina: Nodal.
- Margolin, V. y Margolin. S. (2012). Un «modelo social» de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*, 8, 61-71.

- Nielsen, J. (2011). Top 10 mistakes in web design. Recuperado del sitio web de Nielsen Norman Group: <http://www.nngroup.com/articles/top-10-mistakes-web-design/>
- Perlman, G. (2000). The FirstSearch user interface architecture: universal access for any user, in many languages, on any platform. *Proceedings of the 2000 International Conference on Intelligent User Interfaces 2000*. Recuperado de http://www.nosolousabilidad.com/articulos/disenio_inclusivo.htm#sthash.AHST2isu.dpuf
- Sanín, J. D. (2008). Perspectivas del diseño en la universidades colombianas. *Revista Kepes. Grupo de Estudios en Diseño Visual*, 237-252.
- Stephanidis, C. (2001). Adaptive Techniques for Universal Access. *User Modeling and User-Adapted Interaction* 11, 159-179. Kluwer Academic Publishers. Recuperado de <http://www.umuai.info/anniversary/stephanidis-umuai-2001.pdf>.
- Vanderheiden, G. (2000). Fundamental Principles and Priority Setting for Universal Usability. En: *Proceedings of Conference on Universal Usability (CUU) 2000*, Association for Computing Machinery, pp. 32-38. Recuperado de: http://trace.wisc.edu/docs/fundamental_princ_and_priority_acmccu2000/
- Zimmermann, Y. (2004). El diseño como concepto universal (Parte 1) Reflexiones sobre la vida de una palabra. Mayo 10, 2014, de Foro Alfa Sitio web: <http://foroalfa.org/articulos/el-diseno-como-concepto-universal-parte-1>

Capítulo 11

El Programa Mulheres Mil como política pública de inclusión social en Santa Catarina (Brasil)

André Munzlinger¹

Keller Mafioletti²

Denise Del Prá Netto Machado³

Oscar Emilio Ludtke Harthmann⁴

Introducción

Desde los inicios de la década de 1980, Brasil ha buscado mecanismos para reducir las desigualdades entre géneros. Sin embargo, aún con los avances y las contribuciones de diversas teorías feministas, las diferencias entre hombres y mujeres en empleos y organizaciones, así como las desigualdades de salario, persisten. Los datos del año 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) demuestran que, aunque las mujeres son mayoría, la desigualdad de género está presente en Brasil, donde el 73 % de las mujeres ganan menos que los hombres.

Otro dato que intriga a los especialistas es el creciente número de agresiones y homicidios contra mujeres. De acuerdo con el mapa de la violencia, emitido por el IBGE en el año 2010 y actualizado anualmente, de 2010 a 2011, el índice de homicidios de mujeres aumentó 17,2%, fueron registradas las muertes de más de 48 000 brasileñas durante ese período. Solamente en el año 2011, más de 4500 mujeres fueron asesinadas en el país.

En el año 2013, el Instituto de Investigación Económica Aplicada (Ipea) llevó a terreno un cuestionario sobre victimización, en el ámbito del Sistema de Indicadores de Percepción Social (SIPS), que contenía algunas preguntas sobre violencia sexual (Ipea, 2014). A partir de las respuestas, se constató

-
- 1 Técnico administrativo IFC, Alumno de Magíster en Administración - FURB. E-mail: andre.muzza@gmail.com
 - 2 Técnica administrativa IFC, Alumna de Magíster en Administración - FURB. E-mail: keller.mafioletti@ifc.edu.br
 - 3 Doctora en administración. Profesora del programa de Magíster – FURB. E-mail: profadenisedelpra@gmail.com
 - 4 Doctor en Producción Vegetal. Profesor del IFC, oscar@ifc-riodosul.edu.br

que cada año en Brasil 0,26% de la población sufre de violencia sexual, lo que indica que existen anualmente 527 mil intentos o casos de violaciones consumados en el país, de los cuales sólo el 10 % son denunciados a la policía.

Para tratar de reducir la marginalización de las mujeres carentes, diversas propuestas de políticas públicas fueron implementadas. Entre ellas, el Programa Mulheres Mil, que fue lanzado en el año 2011 por el Gobierno Federal. Este programa busca iniciativas exitosas en Canadá para enfrentar, de acuerdo con los datos presentados, un problema en crecimiento en Brasil: la situación de vulnerabilidad y la violencia contra las mujeres.

El objetivo del presente estudio es presentar el Programa Mulheres Mil, así como conocer algunos datos de las mujeres inscritas en el programa en el estado de Santa Catarina.

El Programa Mulheres Mil

Una innovación social busca un nuevo medio o método para resolver problemas sociales. De acuerdo con Caulier-Grice, Davies, Patrick y Norman (2012), las innovaciones sociales se pueden dividir en: nuevos productos, procesos, servicios, mercados, plataformas, formas de organización social y métodos de negocios. Además, la innovación social puede usarse para describir los procesos de cambios sociales y de transformación de la sociedad como un todo.

El Programa Mulheres Mil puede ser considerado como una herramienta de innovación social que, a través de nuevos procesos, busca un cambio y una transformación social. Para ello, el programa ofrece la oportunidad a mujeres en situación de vulnerabilidad, en general con baja o ninguna escolaridad y sin calificación profesional, para que aumenten sus niveles de escolaridad, calificación y, principalmente, su autoestima. Se considera que este es un proceso necesario para terminar con la discriminación y explotación de las mujeres, especialmente, aquellas que se encuentran aún en un contexto de marginalización social.

Según Lopes, Amaral y Caldas (2008), las políticas públicas son las variadas acciones, metas y planes que el gobierno desarrolla para alcanzar el bienestar de la sociedad y el interés público. De tal forma que son el Estado y la sociedad civil los responsables por la discusión, acción y ejecución de esas políticas en favor de toda la sociedad. Desde la Constitución del año 1988, y hasta hoy, se han observado avances y retrocesos, «uno de los avances está relacionado

con el significativo aumento en el gasto social y en la cobertura contra riesgos sociales, también se observa la confirmación de un amplio conjunto de programas de protección y promoción social» (Menezes y Santareli, 2012, p.13).

El programa Mulheres Mil (PMM), según datos de Brasil (2011), tuvo su origen en cooperaciones e inspiraciones canadienses: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (CIDA/ACDI), Asociación de Colleges Comunitarios de Canadá (ACCC) y Colleges cooperadores. Su implementación se efectuó a través de la Secretaria de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (Setec/MEC) en cooperación con: 1) Asesoría Internacional del Gabinete del Ministerio (AI/GM); 2) Agencia Brasileña de Cooperación (ABC/MRE); 3) Red Nordeste de Educación Tecnológica (Redenet); 4) Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (Conif); y 5) las cooperaciones canadienses previamente mencionadas (Brasil, 2011, p. 3)

El PMM, fue implementado por la Ordenanza 1015 del MEC, del 21 de julio de 2011 (publicada en el Diario Oficial de la Unión del 22 de julio, sección 1, página 38). Está insertado en una de las secretarías ligadas al Gobierno Federal, con foco en la asistencia social de acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Social – Brasil Sem Miséria, Brasil (2013). Los primeros proyectos piloto fueron implementados en el año 2007, en trece Estados de las regiones Norte y Nordeste de Brasil, con la meta de conseguir hasta el año 2010 la formación profesional y tecnológica de cerca de mil mujeres carentes de las regiones antes mencionadas.

El objetivo de esta iniciativa es «ofrecer las bases de una política social de inclusión y género, para que mujeres en situación de vulnerabilidad social puedan tener acceso a educación profesional, a empleo y renta» (Brasil, 2013).

Para lograr tal objetivo, se estableció un conjunto de prioridades de las políticas públicas del Gobierno de Brasil, apoyadas especialmente en los ejes: promoción de la igualdad, igualdad entre sexos, combatir la violencia contra la mujer y acceso a la educación. Este conjunto de prioridades se consideró necesario para alcanzar uno de los Objetivos del Milenio, promulgados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2000 y aprobados en 191 países.

De acuerdo con las informaciones que constan en el manual del PMM, la articulación entre la Rede Socioasistencial (Centro de Referencia de Asistencia Social –CRAS–, Centro de Referencia Especializado de Asistencia Social –

CREAS—, Centros Pop, entre otros), los institutos federales y las escuelas técnicas vinculadas a las universidades federales, tiene una importancia fundamental para los resultados del Pronatec/BSM Mulheres Mil. Según el manual del proyecto, «principalmente en las acciones de búsqueda activa, identificación del público objetivo, movilización, sensibilización, direccionamiento y seguimiento de la trayectoria de las participantes, así como en las etapas de estructuración de los recursos y servicios de apoyo» (Brasil, 2014, p. 6).

Las acciones articuladas consolidan el diálogo con las mujeres y sus comunidades y territorios, permitiendo de esa forma, la comprensión mutua de las demandas, de las necesidades locales y de las potencialidades del atendimento. Teniendo en cuenta el público específico, los grupos son exclusivos, es decir, formados únicamente por las mujeres en situación de extrema pobreza, con la finalidad de garantizar una mejor integración de las alumnas a los cursos, además de la permanencia y el éxito en todo el proceso de formación y de calificación profesional.

Los institutos federales de Educación, Ciencia y Tecnología, constituidos por la Ley Federal 11892 de 2008, deben crear mecanismos para la promoción del acceso de la población alejada de las posibilidades de inclusión al conocimiento, a la tecnología y a la innovación. Los institutos federales deben ofrecer educación profesional y tecnológica para jóvenes y adultos a través de Formación Inicial y Continua, como también atender las necesidades sociales y las particularidades de la región.

De esa forma, en conjunto con instituciones cooperadoras, los institutos federales son responsables por la formación y ejecución de los proyectos locales, de acuerdo con las necesidades de las comunidades en donde están insertados, así como con la vocación económica regional, proporcionando un aumento de la escolaridad y la incorporación al mercado de trabajo.

Mulheres Mil en Santa Catarina

El PMM en Santa Catarina tuvo como objetivo los cursos de Artesanía de Pintura en Tela, Operador de Computador y Auxiliar de Estilista. En las figuras 11.1 y 11.2 se presentan dos gráficos que muestran el perfil de las alumnas matriculadas en los años 2013 y 2014. En el año 2013 solamente 30 alumnas fueron matriculadas por el Ministerio de Desarrollo Social (MDS) y de Combate al Hambre en el Sistema de Informaciones del Gobierno Federal.

En estos dos años de desarrollo del proyecto a través del Instituto Federal Catarinense en Santa Catarina, se realizaron 142 matrículas, de las cuales, solamente 16 no completaron los cursos por abandono o por inasistencia. Las ciudades del estado que recibieron los cursos de Mulheres Mil fueron: Rio do Oeste, Pouso Redondo, Videira, Fraiburgo, Ituporanga y Araranguá.

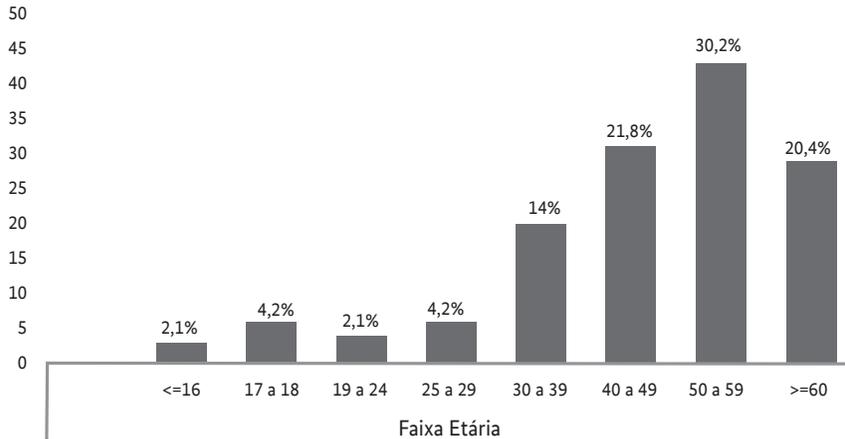


Figura 11.1. Rango de edad de las Participantes.

Fuente: Fuente: BiSistec

Es posible observar en la figura 11.1 que la mayoría (más del 80%) de las participantes de los cursos son mayores de 30 años, o sea, son por lo general madres y jefas de hogar. En consecuencia, la teoría feminista reafirma la metodología utilizada por el programa Mulheres Mil, la cual enfatiza el papel femenino en la transformación social por medio del desarrollo de las capacidades y rescate de la autoestima de estas mujeres.

Los rangos de edades atendidos que, en consonancia con la metodología establecida por el MDS para el ingreso a los cursos, son mujeres en situación de vulnerabilidad social, que tienen baja renta (desde medio salario mínimo hasta tres salarios mínimos) y se encuentran registradas en el CadÚnico (sistema de registro de beneficios sociales del Gobierno Federal).

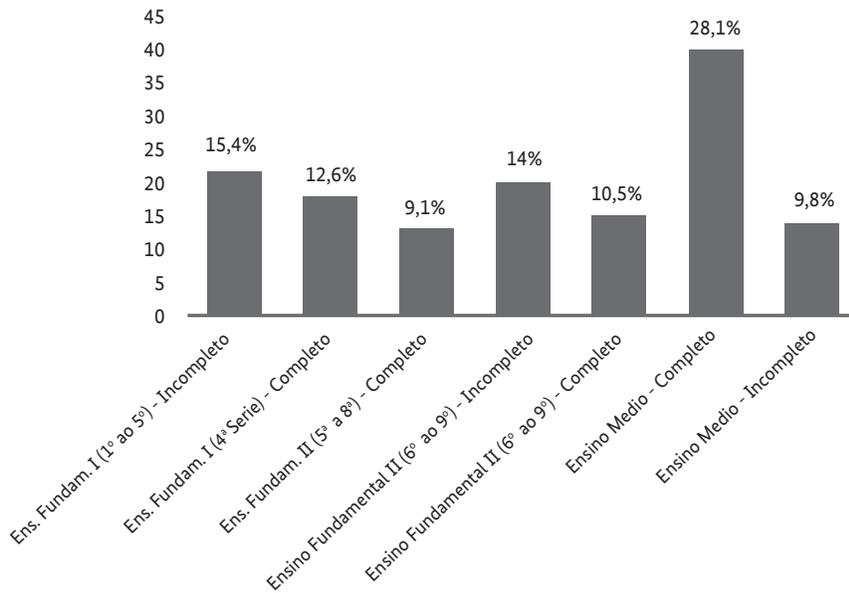


Figura 11.2. Escolaridad de las alumnas matriculadas en Mulheres Mil.

Fuente: Fuente: BiSistec

Otra característica que guarda relación con el perfil del público atendido es la baja escolaridad; en los resultados encontrados se observa que más del 50% de las mujeres participantes del Programa poseen un nivel de escolaridad máximo de enseñanza básica incompleta II (6º a 9º año), de acuerdo con los datos presentados en la figura 11.2. Debido a la baja escolaridad y a la falta de calificación, ellas terminan por desempeñar oficios que ofrecen bajas remuneraciones, o más aún, no están dentro del mercado laboral.

El PMM, además de su metodología emancipadora, persigue calificar a las mujeres en situación de vulnerabilidad para que puedan adquirir su autonomía y desarrollen habilidades, con la finalidad de que logren, o bien conseguir renta por medio de iniciativas empresariales y sustentabilidad, o bien incorporarse al mercado de trabajo a través de empleos formales.

Conclusiones

Mediante este trabajo, se ha presentado el Programa Mulheres Mil de Brasil. Con él se pretende colocar a las mujeres en un papel protagónico en su medio social, resaltar el rescate de la ciudadanía, la elevación de la autoestima, el perfil del público atendido en los cursos de calificación profesional y la metodología del Programa. Asimismo, se busca reafirmar las políticas de inclusión social, viéndolas como herramientas de transformación social a través del desarrollo, tanto de la sustentabilidad como local.

En estas condiciones, el Programa Mulheres Mil cumple con su rol social de hacer posible la formación y de aumentar las rentas de las mujeres que hacen parte del proyecto. De acuerdo con los datos obtenidos, es posible concluir que el Programa Mulheres Mil es positivo para el estado de Santa Catarina, ya que los resultados muestran una gran cantidad de mujeres sobre los 30 años y con enseñanza básica incompleta con las cuales se consiguieron los objetivos del programa. Como una manera de ampliar el presente estudio, se sugiere la investigación de las integrantes y el seguimiento del incremento de las rentas, para así verificar si la participación en el proyecto se tradujo en una mejora de la calidad de vida e inclusión social.

Referencias

- Brasil (2011). *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de Desenvolvimento da Educação.
- Brasil (2013). *Programa Mulheres Mil. Ministério da Educação e Cultura (MEC)*. Brasília. Recuperado de mulheresmil.mec.gov.br.
- Brasil (2014). *Programa Mulheres Mil. Ministério da Educação e Cultura – (MEC)*. Brasília. Recuperado de mulheresmil.mec.gov.br.
- Caulier-Grice, J.; Davies, A.; Patrick, R. y Norman, W. (2012). *Defining Social Innovation. A deliverable of the project: «The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe» (TEPSIE)*, European Commission – 7th Framework Programme. Bruselas: European Commission, DG Research.
- Menezes, F. y Santareli, M. (2012). *Da estratégia Fome Zero ao Plano Brasil Sem Miséria: elementos da seguridade social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ibase. Recuperado de <http://www.ibase.br>.
- Lopes, B.; Amaral, J. N. y Caldas, R. W. (2008). *Políticas públicas: conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Sebrae/MG.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010). *Sinopse do Censo Demográfico 2010: Tabela 1.11, População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação*. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA (2014). *Nota Técnica: Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde*. Brasília: Autor. Recuperado de http://www.compromissoeatitudede.org.br/wp-content/uploads/2014/03/IPEA_estupronobrasil_dadosdasaude_marco2014.pdf.

