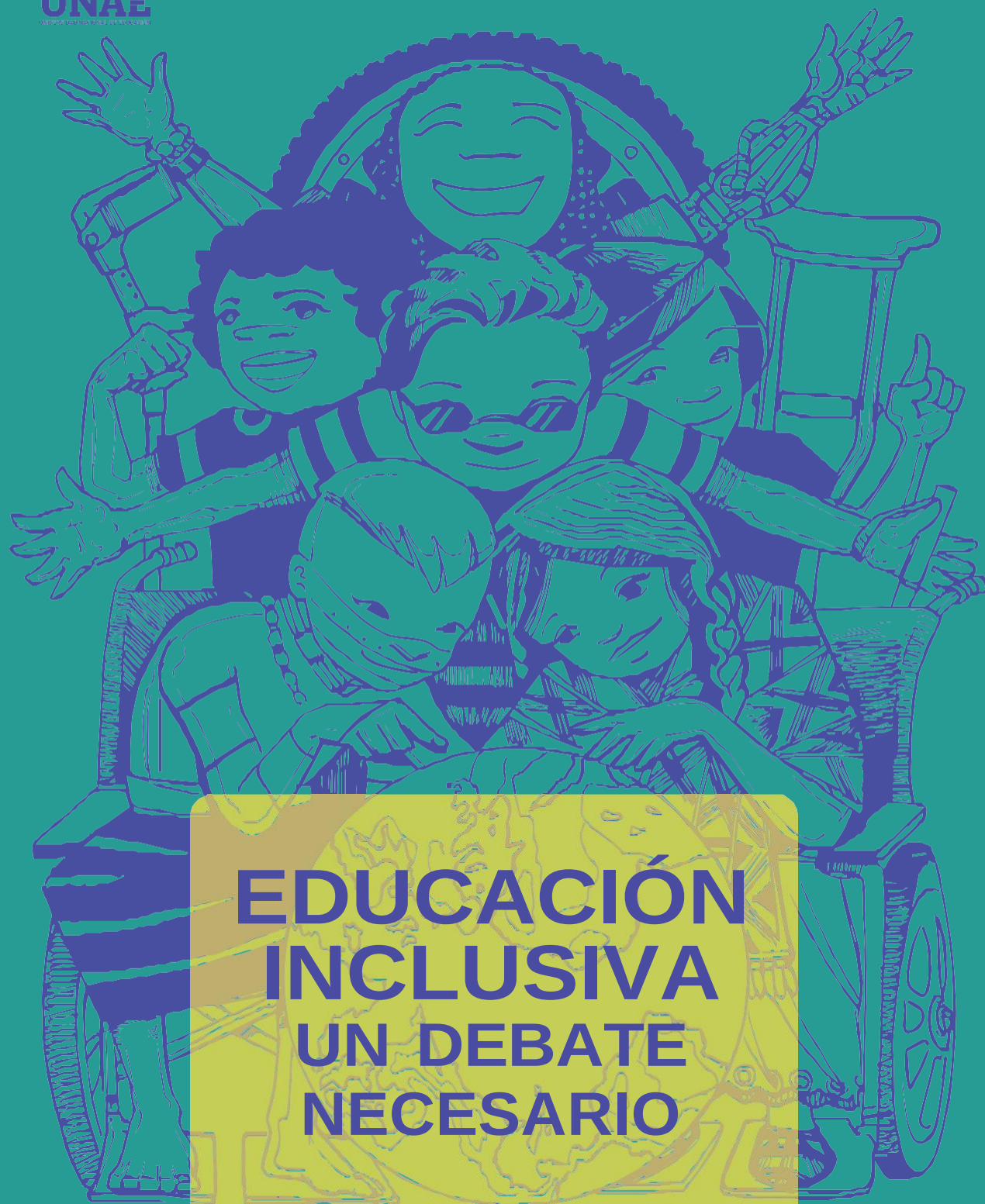




EDUCACIÓN INCLUSIVA UN DEBATE NECESARIO

Coordinadores: Juan Bello Domínguez, Gabriela Guillén Guerrero

EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN DEBATE NECESARIO

Este libro aborda en sus capítulos, desde diferentes perspectivas, un debate necesario sobre la educación inclusiva. En sus páginas se aborda la búsqueda de espacios de intermediación social, cultural y educativa para identificar los intercambios que dinamizan los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de los procesos interculturales; las estrategias y herramientas que permiten dinamizar los escenarios de aprendizaje en búsqueda de una educación inclusiva; el análisis de un modelo de atención que enfatice el trabajo con las diferencias y no con los diferentes; las políticas nacionales e internacionales que se vinculan con los planteamientos de la educación inclusiva; la situación de la educación inclusiva e intercultural en algunos países objeto de estudio; y finalmente, el necesario reconocimiento de las diferencias y la expresión de la alteridad como sustento de la inclusión y la interculturalidad, en tanto relaciones dialógicas en los procesos educativos orientados a la convivencia con el otro para conformar un nosotros.



EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN DEBATE NECESARIO

Coordinadores:
Juan Bello Domínguez
Gabriela Guillén Guerrer

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

Rector

PhD. Freddy Álvarez González

Comisión Gestora

PhD. Adrián Bonilla

PhD. Magdalena Herdoiza Mera

Mgs. Juan Samaniego Froment

PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano

PhD. Stefos Efsthios

Mgs. Hortencia Lucía Bustos Lozano

Dra. Verónica Moreno García

Título: EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN DEBATE NECESARIO

(Libro evaluado por pares académicos)

Director Editorial

Mgtr. Sebastián Endara

Diseño y diagramación

Dis. Anaela Alvarado

Ilustración

Lic. Antonio Bermeo

Corrección

Lic. Karina López

Asistente Editorial

Ing. Andrea Terreros

Impresión: UNAE EP

Tiraje: 400

Enero 2019

Azogues - Ecuador

ISBN: 978-9942-783-07-3

Dirección Editorial UNAE

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

ÍNDICE

7	PRÓLOGO <i>Carlos Delgado Álvarez</i>
17	EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS <i>Juan Bello Domínguez</i>
37	LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA: INNOVAR PARA ENSEÑAR <i>José Ignacio Herrera Rodríguez y Geycell Guevara Fernández</i>
67	LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Gabriela Guillén Guerrero y Daysi Flores</i>
81	MODELOS DE ATENCIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA. CAMINO HACIA LAS BARRERAS <i>Liliana Durán Cruz</i>
105	ENTRE LA POLÍTICA PÚBLICA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LOS MODELOS DE ATENCIÓN <i>Martha Liliana Arciniegas Sigüenza</i>
131	EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN ALEMANIA. - DESARROLLO, POLÍTICAS E IMPLEMENTACIÓN. <i>Anne Julia Köster</i>

- 157 INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA: NO HAY CAMINO, SE
HACE CAMINO AL ANDAR...
Isabel María Álvarez
- 177 CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN
COLOMBIA: RUTAS, TROCHAS Y PUENTES DE UNA EDUCACIÓN
PARA TODOS
Marcela Duarte-Herrera
- 189 EDUCACIÓN, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD. ENTRE LA
VISIBILIZACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO.
Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

PRÓLOGO

EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN DEBATE NECESARIO

Carlos Delgado Álvarez

“No importa cómo son nuestros alumnos, lo importante es que están dotados de un corazón y una inteligencia... el corazón para amar y la inteligencia para guiarse hacia lo más hermoso e inconcebible de las cosas...”

Yadiar Julián

Para el caso concreto de la educación latinoamericana, los años finales del siglo XX y los inicios del siglo XXI son fundamentales y han marcado avances significativos sobre todo en la reflexión y debate pedagógico. Recordemos el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que fuera publicado bajo el título: “La educación encierra un tesoro”, edición realizada en el año 1996 y en la que se esbozan ciertos aspectos conceptuales que animan y orientan procesos de innovación educativa, además de avizorar nuevos rumbos en esta noble tarea de educar. Recordemos que esta comisión inició sus actividades en 1993.

Movidos por estas ideas, varios de los gobiernos latinoamericanos entraron en procesos de reformas e innovaciones curriculares, en varios casos con fundamentos consistentes; y, en otros, quizá más numerosos, porque se trataba, simplemente, de un tema que estaba de moda y al que había que prestarle atención para caminar a la par con los países de la región.

En nuestro medio, aquel discurso pedagógico, generó interés y sus ideales se convirtieron, en unos casos, en peligro, puesto que a muchos docentes les costaría grandes esfuerzos abandonar su zona de confort, además de haberlo asumido como la posibilidad para perpetuar en el poder a una clase que no estaba dispuesta a ceder el más mínimo espacio; y en otros casos, se asumió como la oportunidad para renovar un modelo educativo y orientarlo hacia un verdadero liderazgo del docente y un protagonismo del estudiante con lo que se

posicionaría el concepto fundamental de aprendizaje y colocaría en un segundo plano al de enseñanza.

Con el resurgir de renovadas “ideologías de izquierda” se tomó como bandera de lucha los ideales de respeto absoluto a los derechos y libertades de los seres humanos, la inclusión como parte de este derecho; el desafío por mantener y rescatar los conocimientos ancestrales, cuidar la naturaleza; el derecho y responsabilidad que tienen las familias y la sociedad para participar en los procesos educativos; la obligación que tiene el Estado para proveer de educación a sus ciudadanos a lo largo de toda la vida; todo esto, como garantías para la consecución del buen vivir. Este es el caso, por ejemplo, de Ecuador que, en su Constitución, en el artículo 27, consagra:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (Constitución del Ecuador 2008, p. 25).

Retomando las ideas propuestas en el mencionado informe a la UNESCO nos encontramos con reflexiones, sugerencias y advertencias como:

La educación debe ser asumida como un factor que permita la cohesión; por tanto, debe evitarse todo acto que pueda bordear situaciones de exclusión social. Asunto clave será el respeto a la diversidad y la especificidad de cada ser humano. La educación debe poner especial cuidado en el abordaje de las manifestaciones culturales de los diferentes grupos que conforman una sociedad, una comunidad; manifestaciones que se hacen evidentes a través del pluralismo cultural y lingüístico, asumiendo de manera sustantiva la opción de educación intercultural como un espacio para la construcción de la cohesión y la paz.

Se destaca el reto que significa para cada sociedad el convertirse en autora y gestora de su propio desarrollo.

La educación contribuirá para el desarrollo integral, holístico de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Otra de las funciones importantes de la educación es la de promover en cada ser humano la libertad de pensamiento,

de juicio, de sentimientos y de imaginación para el desarrollo pleno de sus potencialidades y capacidades; por tanto, el objetivo de la escuela será propiciar ambientes que permitan descubrir y experimentar.

El desarrollo de una conciencia propia y de su entorno es otra de las advertencias a tomarse en consideración en el desempeño social y en el mundo del trabajo.

Con frecuencia, se ha difundido la idea de que la familia es el primer centro de educación de los niños, pero ante la triste realidad de la descomposición familiar toca a la escuela asumir el papel. Los niños menos favorecidos y que proceden de ambientes familiares desorganizados y conflictivos deben ser objeto de mayor atención por parte de los educadores. Cuando se presentan niños con necesidades especiales que no pueden ser atendidas por parte de la familia, corresponde a la escuela prestar la ayuda y la orientación especializada.

Cada día es más evidente la gran influencia de los medios de comunicación y la tecnología, influencia con la que llegan los niños a la escuela, convirtiendo al maestro en un mediador que permita encontrar el equilibrio entre tradición y modernidad, además de afrontar las nuevas tareas para transformar a la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitar un adecuado entendimiento de la sociedad de la información y la comunicación.

En la misma dirección, en el mes de junio de 1994, en Salamanca, España, se llevó adelante una conferencia organizada por el gobierno español y la UNESCO para discutir temas relacionados con la Educación Inclusiva. Como resultado de dicha conferencia se elaboró la Declaración de Salamanca de Principios y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. Como nota especial se recalca la urgencia de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, pero dentro del propio sistema común de educación. Se trata de una visión mucho más radical en cuanto a educación inclusiva, puesto que dentro de sus postulados compromete a los Estados y organizaciones suscriptores a que, en sus prácticas educativas comunes, regulares, se incluya a personas con aptitudes, capacidades motoras e intelectuales especiales.

De entre los múltiples compromisos aceptados en la conferencia en mención, podemos destacar la flexibilidad tanto del programa de estudios como de la gestión escolar y los procesos de información e investigación. Se plantea la necesidad de reorientar y cualificar la formación de los docentes, aprovechar los servicios de apoyo externos, se define áreas prioritarias como la educación preescolar, la preparación para la vida adulta fortaleciendo la educación continua y de adultos.

Frente a esta nueva situación, toca a las universidades e institutos formadores de docentes, reorientar sus proyectos educativos y dinamizarlos en torno a nuevos enfoques epistémicos, a nuevos paradigmas pedagógicos

y operativizarlos a través de flexibles diseños curriculares, modelos metodológicos versátiles y prácticas docentes cada vez más insertas en las diversas realidades locales como opción para generar un pensamiento y práctica pedagógica comunitaria. Una práctica que, desde la puesta en valor de todas las manifestaciones comunitarias: sus saberes, sus prácticas ancestrales, sus creencias, sus modos de producción y supervivencia, sus modos de organización y acción comunitaria, sus celebraciones, sus relaciones con la naturaleza y el medio que les rodea, sus modos de interconexión, información y comunicación (visualizado a través de la gran influencia que progresivamente la tecnología se va abriendo campo) sea el eje de la transformación personal y comunitaria.

Vista así la educación, nos pone frente a un desafío completamente nuevo, en el que la comunidad entera debe participar activamente. ¿Será posible que algún día contemos con una escuela en la que padres, hermanos, niños, jóvenes y adultos, estudiantes universitarios, voluntarios y profesionales de diferentes áreas aúnen esfuerzos, talentos y compromisos, en una acción mancomunada, para el bienestar de la colectividad?

No está por demás soñarlo.

Lo planteado hasta este punto se ha convertido en el marco de referencia para que, algunos de los profesionales comprometidos con la educación en general y con la educación inclusiva, en particular, hayan conformado un cuerpo docente para intercambiar expectativas, prácticas e inquietudes.

En 2016, sale a la luz “La educación inclusiva: reflexiones desde Latinoamérica” publicación liderada por Juan Bello Domínguez y Mariana del Rocío Aguilar, con la participación de inquietos docentes de instituciones de educación superior: Universidad Federal do Espírito Santo de Brasil; Programa de posgraduados en Historia Social de las Relaciones Políticas de Brasil; Universidad Nacional Autónoma de México; Corporación Universitaria Latinoamericana de Colombia; Universidad Pedagógica Nacional de México; y Universidad de Azuay de Ecuador.

Fue un primer buen paso dado y un gran aporte a la reflexión sobre el tema de la Educación Inclusiva. Hoy, nos place enormemente comprobar que la siembra se ha dado en terreno muy fértil; varios docentes e instituciones de educación superior se han sumado en este gran esfuerzo para poner a consideración de la academia latinoamericana este nuevo trabajo que recoge aspectos sobresalientes de los avances en la reflexión académica y sobre todo entorno a la actividad concreta, que sobre el tema, realizan los académicos e investigadores de centros de educación superior comprometidos con la formación de docentes.

“Educación inclusiva. Un debate necesario” recoge lo más selecto del quehacer académico en el campo de la Educación Inclusiva, se encontrarán

aspectos que despiertan el interés y la curiosidad por conocer experiencias que se están llevando adelante en Alemania, Argentina y Colombia. Anne, Isabel y Marcela nos proponen así:

Anne Julia Köster, nos presenta la historia del desarrollo de los enfoques de la educación inclusiva e intercultural en Alemania, los ejes políticos principales, se ejemplifican los procesos de la implementación de las mismas políticas en dos escuelas de Berlín,

Isabel María Álvarez, con su experiencia desde Argentina nos advierte que los sistemas educativos –en tanto reflejo de las sociedades y vector de su transformación– pueden favorecer o limitar la inclusión. La creación de una normativa no es suficiente pues la lectura de la realidad demuestra que el desconocimiento, la desinformación y los prejuicios son barreras poderosas contra las que hay que luchar.

Marcela Duarte-Herrera realiza una revisión reflexiva de los caminos de la “educación para todos” en Colombia, reconociendo fortalezas y limitaciones para su implementación en los distintos contextos y sujetos, como medio para proponer nuevas rutas para la paz.

El escenario vivencial está propuesto, con ese referente intentemos ingresar a los aspectos estructurales, metodológicos y tecnológicos. Liliana Durán, José Ignacio Herrera, Geycell Guevara Fernández, Gabriela Guillén y Daysi Flores nos comparten sus anhelos y propuestas:

Liliana Durán Cruz, en su capítulo: “Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras”, destaca la gran importancia de las escuelas inclusivas puesto que representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. La educación inclusiva para algunos colectivos escolares, es muestra evidente de un paso evolutivo en aras de erradicar las etiquetas; sin embargo, para la gran mayoría de la comunidad educativa, es una forma forzada de disfrazar a la discapacidad y las necesidades educativas especiales para aparentar que todos “somos iguales”.

José Ignacio Herrera Rodríguez y Geycell Guevara Fernández proponen “Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar”. Haciendo suyos los pensamientos de Pujolás Maset sostienen que en una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente), además, expresan que la escuela, con todos los recursos materiales y talento

humano con el que disponga debe encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños incluidos y proponen técnicas y estrategias significativas tales como: la enseñanza multinivel, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida, metodología del aprendizaje basado en proyectos, 4 modelos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la co-enseñanza, los rincones, los planes de trabajo personalizados, las tutorías entre iguales.

Gabriela Guillén Guerrero y Daysi Flores abordan temas trascendentales como: “Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Inclusiva” y en los procesos formativos que representan un salto cualitativo en la atención a la diversidad y, de manera muy didáctica, desarrollan un modelo práctico que bien podría ser aplicado en las instituciones educativas de nuestro medio. Las vivencias educativas de cada uno de los pueblos son la respuesta concreta a una política educativa que, desde las instancias gubernamentales se las propone. Cuestionarlas es la tarea de los adversarios políticos; reflexionarlas, debatirlas y desde ese ámbito proponer alternativas es la tarea de la academia:

Liliana Arciniegas Sigüenza en su capítulo: “Entre la política pública, la educación inclusiva y los modelos de atención”, incorpora a su reflexión la exigencia para que las escuelas acojan a todos los niños independiente de cualquier tipo de condición, discapacidad, procedencia, situación socioeconómica, lingüística, etc.; además, exhorta a las instituciones para que en su práctica educativa incluyan transformaciones que rompan los dualismos y las categorizaciones que se mantienen sobre lo que la política considera como grupos minoritarios, pero que a nivel social no son más que un sinnúmero de diferencias que estarán presentes siempre y que deben ser consideradas en el momento de generar aprendizajes que permitan una convivencia armónica y para toda la vida.

Las precisiones, los retos y los compromisos vienen sugeridos por el talento de Mariana Aguilar y Juan Bello Domínguez, con ellos se cierra esta secuencia, pero se abre el amplio escenario de Latinoamérica y el mundo para continuar en la reflexión, el debate y los aportes:

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla en “Educación, inclusión e interculturalidad. entre la visibilización y el reconocimiento” sostiene que la educación precisa del reconocimiento de las diferencias y la expresión de la alteridad como sustento de la inclusión y la interculturalidad, en tanto relaciones dialógicas en los procesos educativos orientados a la convivencia con el *otro* para conformar un *nosotros*, además, insiste en que la educación, la inclusión y la interculturalidad precisan de un debate continuo para hacerlas realidad en las prácticas escolares, pero, sobre todo, en las interacciones sociales.

“Educación e Inclusión: entre las políticas compensatorias” propuesto por **Juan Bello Domínguez**, a pesar de ser el capítulo que abre la presente

publicación, se considera que sus reflexiones y proyecciones nos precisan cuestionamientos claves en lo referente a las reales prácticas docentes inclusivas y nos comprometen con los retos y desafíos que, a partir de hoy, deberíamos asumirlos con todo entusiasmo. Juan Bello expresa, textualmente, de esta manera:

Nuestra mirada hacia la “atención de la diversidad” impulsada desde los espacios institucionales, supone que, las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia.

Aspirar a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica.

Para concluir, se retoma aquel cuestionamiento planteado párrafos atrás: ¿será posible que algún día contemos con una escuela en la que padres, hermanos, niños, jóvenes y adultos, estudiantes universitarios, voluntarios y profesionales de diferentes áreas aúnen esfuerzos, talentos y compromisos, en una acción mancomunada, para el bienestar de la colectividad?

Con toda seguridad, en la siguiente publicación nos harán partícipes de las experiencias concretas que se han ido sumando y acrecentando este gran legado que la academia quiere dejarnos como una puerta abierta al gran horizonte de la educación inclusiva latinoamericana.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA
UN DEBATE NECESARIO**

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS

Juan Bello Domínguez
UPN/UNAM

Resumen

La Educación, Diversidad e Inclusión en América Latina se encuentran perdidas ante los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad, las han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores, alumnos y directivos, entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión”. En el marco histórico de la sociedad, la formación docente, la práctica docente y la cultura escolar, los testimonios refieren a la búsqueda de la homogeneización social y cultural. El discurso “democrático” en la sociedad y la inclusión está ligado a cuestiones de legalidad y no basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión, es indispensable su legitimidad.

Para abordar la Educación, Diversidad e Inclusión, no es suficiente señalar el acercamiento entre las diferencias y sus modelos de atención o proceso de legitimación normativa. Hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, para identificar los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de los procesos interculturales.

a) Educación y desarrollo humano. Políticas compensatorias para la inclusión.

Es notable como en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación, la inclusión y la equidad por parte de los gobiernos y organismos multilaterales internacionales. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que

después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

La educación en América Latina, ha sido históricamente fundamental para los proyectos de desarrollo de la sociedad y como una inversión social, económica y cultural que responde a los nuevos retos que plantean los cambios a nivel mundial. La calidad expresada en términos de la optimización de recursos y promoción del proceso de cambio, a partir de su vinculación con las necesidades de la sociedad y la idea del desarrollo.

Las tendencias políticas, económicas, sociales y culturales demandaron mayor atención al sector educativo, de lo contrario, se estarían generando las condiciones para mayores contradicciones que pudieran derivar en conflictos sociales. Para trascender y superar la problemática del sector educativo, no bastaban las buenas intenciones, el optimismo excesivo -como otra visión-, no contemplaba los efectos negativos en el terreno educativo, las oportunidades proporcionadas a algunos, reforzarían las desigualdades sociales de otros.

Durante las políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, se fundamentó el quehacer educativo, con el propósito de generar el acceso de todos los sectores de la sociedad a la escuela; pero lejos de lograrlo, se demostró que el sistema de educación no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población.

Al poner el acento en las desigualdades y basados particularmente en los indicadores de pobreza, el trabajo de los organismos internacionales en el ámbito educativo. Se encaminó a generar una serie de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad.

La situación en que se encuentra la educación -planteaba la UNESCO (1997)-, no solo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Tener un buen sistema educativo, no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que este, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades. Sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías, puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la educación pública fracase, las reproduce.

En las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, los expertos educativos, estuvieron siempre listos, con base a los indicadores “malos” y cuando aparecían “déficits” o “promesas incumplidas”, para iniciar nuevas reformas en los sistemas educativos. Se emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales y de este modo, justificar los remedios educativos. Sin embargo, habría que tener cuidado con las posiciones reformistas, ya que la escuela cambia el mensaje que ingresa, más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a esta. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir

cambios en la estructura existente y quedan, –al final–, embebidas, absorbidas o acomodadas por ellas.

Las cumbres, reuniones y conferencias de los organismos internacionales como la UNESCO, entre otras, transmiten, difunden y recomiendan en el campo de la educación, formas de entender la organización, las relaciones sociales y el poder para tomar las decisiones y estrategias colectivas que según ellos, ofrecen oportunidades.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos hegemónicos. Las reformas educativas de la última década del siglo XX (UNESCO, 1990, 1994, 1996 y 2000), entre otras) postularon un cambio de paradigma (al menos de manera implícita) y siguieron modelos de una impresionante retórica curricular.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión”. En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas los testimonios refieren a la búsqueda de la homogenización. El discurso “democrático” en la sociedad y la escuela está ligado a cuestiones de legalidad, y no basta, el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión (Bello, 2014).

La década de los años noventa del siglo pasado, se convirtió en un paraguas para las políticas sociales respecto de la alineación de los criterios internacionales para definir: el desarrollo humano, la educación y la cultura. Los cambios que trajo consigo la globalización, tuvo implicaciones en todos los ámbitos de la política pública, como en la redefinición de las relaciones y las expectativas sociales que se documenta en el primer informe sobre el desarrollo humano, que puso de manifiesto su importancia en el marco de la Política (PNUD, 1990).

b) Reconocer las diferencias desde las políticas compensatorias

La educación se encuentra ante una grave crisis de identidad, los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad, la han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores, alumnos y directivos entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

La presencia y postulación de temas para la agenda mundial de los organismos multilaterales en el último cuarto del siglo XX, se dio de manera intermitente y casi permanente. Se incrementaron las reuniones mundiales, los convenios internacionales y las declaraciones globales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus diversos organismos, sobre educación, trabajo,

cultura, infancia, alimentación, entre otros, organizaron los foros para el debate e impulso de la agenda mundial.

A partir de 1975, el tema sobre las mujeres se convertiría en preocupación global, para tener continuidad en 1980, 1985 y 1995. Los pueblos indígenas, no serían la excepción en 1989 y luego en 2007. El racismo, la discriminación y marginación encontraron espacios e instituciones globales para externar la preocupación sobre ellos (1978 y 2001). El envejecimiento y los ancianos no fueron la excepción (1982 y 2002). En 1978 se les llamó impedidos, para luego abordar el tema sobre discapacidad (2004) y derechos de las personas con discapacidad (2006).

La creencia y paradigma de que lo global seguiría con los procesos de homogeneización, se encontraría con una crisis de la cual no se recuperaría más. Se exacerbaron las contradicciones sociales y culturales por las diversas manifestaciones y prácticas de grupos sociales emergentes: mujeres, pueblos indígenas, personas migrantes y desplazados de sus territorios, personas con discapacidad, personas con preferencias religiosas y sexuales diversas, expresiones sobre diferentes masculinidades, etc.

El tema sobre la educación se convirtió en prioridad para la ONU, al desplegar múltiples foros y reuniones con apoyo de organismos financieros y gobiernos internacionales. La sociedad se convulsionaba con las diferentes manifestaciones contra aquellos grupos y prácticas sociales, que exigían respuesta y atención a sus expresiones diversas.

Se desarrollaron políticas educativas y culturales específicas, para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en el diseño e instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales, manifestaban grados de marginación, exclusión y desigualdad (Dietz y Mateos, 2011).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, centró los principios de la educación entre la asimilación, integración, reconocimiento, compensación y focalización (Bello, 2012). En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década, la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. La conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación (UNESCO, 1990).

La alineación del desarrollo humano con la política educativa, se encuentra en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano, y pone especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS):

Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir [...] Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas (UNESCO, 1990, p. 11)

La atención de las NEBAS implicó ampliar las oportunidades para la formación de las capacidades humanas en los dos aspectos que considera el desarrollo humano: mejorar el estado de los conocimientos y las destrezas, así como el uso que se hace de ellos para el acceso al bienestar social generado por el desarrollo y los mecanismos de distribución del ingreso.

El tema de “todos” a partir de Jomtiem, desarrollaría los fundamentos de las principales políticas educativas en el mundo: todos. El acceso universal se convertiría en la meta a alcanzar (Art, 2), incluir a todos a partir de los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

El diagnóstico de la Declaración Mundial de Educación para Todos exaltaba el rezago educativo de las mujeres respecto a los hombres, analfabetismo y analfabetismo funcional, sin acceso a los contenidos escritos y tecnológicos además de, tener inconclusa la educación básica. La pobreza, marginación y exclusión, serían puntos de encuentro en todos. Sin embargo, en la Declaración se auguraría un nuevo siglo cargado de promesas y de posibilidades, con un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y mayor cooperación entre las naciones.

Aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas, estipulado por los 155 Estados participantes en la reunión mundial en el primer objetivo de la Declaración y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos y de cada una de las personas referidas en su diagnóstico. Entre herramientas esenciales y contenidos básicos para el aprendizaje se centraría la propuesta educativa.

Entre la responsabilidad y la posibilidad de respetar y enriquecer tradiciones, patrimonios y herencias lingüísticas, espirituales y culturales, se promovería la educación de los demás, a partir de la tolerancia para la defensa de la justicia social y fomento de la equidad. Eliminar de la educación todos los estereotipos entorno a los sexos y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos.

Ahora, aparecía en esta declaración, el acceso de los que no pertenecían antes a todos: pobres, niños que trabajan, en situación de calle, de zonas remotas y rurales, migrantes, pueblos indígenas, refugiados, etc. Se enfatizaría a aquellas personas impedidas que requieren atención especial. La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el crudecimiento y la exacerbación de las tensiones.

¿La exclusión, marginación, discriminación, pobreza, vulnerabilidad, asimetría, equivalencia, maltrato, abandono y violencia, se nos presentan como nuevos problemas? o ¿tenemos que plantearnos nuevas preguntas sobre estos viejos problemas? Se nos presentaron como surgimiento de nuevos problemas, debido a las contradicciones en el cambio de los paradigmas para su atención en el marco de las políticas públicas, sin embargo, consideramos trazar nuevos planteamientos problemáticos y preguntas a dichos fenómenos.

Al paso del tiempo, esos modelos centrados en el acceso, equidad y tolerancia, mostraron argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación para encontrar la justicia en nuestras sociedades (Bello y Aguilar, 2016b). Avance sustantivo y significativo en el marco de las rupturas lo representa la concepción de todos, sin embargo, con limitaciones conceptuales, contextuales y prácticas. La exacerbación de las contradicciones y las diferencias, exige un replanteamiento en las demandas educativas centrada en los derechos y no en las oportunidades y posibilidades de las políticas públicas (Bello y Aguilar, 2016a).

En el plano educativo -destaca la Declaración-, el planteamiento de ruptura hacia el paradigma de la enseñanza por el del aprendizaje, representa un cambio cualitativo para la constitución y búsqueda en el abordaje de la problemática de las diferencias y las desigualdades. En el debate, destacamos cuatro planteamientos para impulsar la concepción de la inclusión: 1) ser diferente o ser desigual; 2) ser diferentes y ser desiguales; 3) ser diferentes y ser tratado de manera desigual o, por último 4) ser desiguales y ser tratado de manera diferente.

En 1994, se continuó con la constitución de los paradigmas para la atención educativa de los diferentes grupos sociales (en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ya había impulsado la educación indígena de manera muy específica), en el contexto de sus diferencias se organizó la Conferencia Mundial en Salamanca, España, con el compromiso de los países a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, signado en Jomtiem, Tailandia, especialmente para aquellas personas impedidas.¹ Es importante el siguiente párrafo de la Declaración de Salamanca, ya que especifica las características de aquellos colectivos que debieran tener la posibilidad de asistir a lo que normalmente se denominan escuelas regulares:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados,

¹ "Impedidos" era la forma en la que en 1978, la Organización de las Naciones Unidas nombraba a las personas con alguna discapacidad, pero que en la actualidad no es esa y que en este trabajo, solo es citado en el sentido histórico en que fue referido tal termino.

a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 6)

Aparece la concepción de la educación integradora y el atender a los niños con la prioridad de capacitar a las escuelas para este fin. Reconocer las necesidades educativas especiales (NEE), con el propósito de trabajar por las escuelas para todos y celebrar las diferencias para responder a las necesidades de cada cual, en la imperiosa necesidad institucional de la eficiencia, eficacia y calidad. Se presenta la seria confusión entre la integración de todos y el reconocimiento de los diferentes, con un modelo de atención que dice atender y celebrar las diferencias.

Partimos de la convicción de que la diversidad es una condición de las sociedades y por tanto, no puede ser atendida, en virtud de que se viven antes de atenderse, por ello, los modelos y la buena voluntad de la atención, raya en la vieja concepción del pensamiento único de la colonización y destaca los falsos principios de salvar, cuidar, sanar y atender a aquellos que aún no alcanzan un grado de desarrollo, civilización o educación (Sartre, 1963). Por otro lado, se incita a la sensibilidad para celebrar, recuperar, revitalizar, resguardar, entre otros, estas características socioculturales de grupos diferentes.

En medio de su contradicción, el modelo impulsa la visión de integrar desde el déficit, la carencia, la enfermedad, la incapacidad o el desconocimiento. Las diferencias étnicas, lingüísticas, físicas e intelectuales, podrían superarse dando a cada quien lo que necesite, lo que se le pueda complementar, dar o dotar. Las mayorías, los normales, los regulares, los completos, los que saben, los que no carecen, ofrecen su espacio para que las minorías accedan a lo que no le pertenece, a lo que les ofrecen de buena voluntad, para que sean integrados.

Las prestaciones educativas --así llamadas en la Declaración--, buscarían la significación para todos y en especial para los vulnerables y los más necesitados. Su fundamento referido a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de Educación para Todos, buscaría el acceso a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Se personaliza la discapacidad, la carencia o la anormalidad, por tal motivo, se podría atender desde la educación individualizada, pero espacialmente ubicada en el "Templo del Saber y el Progreso".

Es importante destacar la referencia que se hace en la Declaración de Salamanca sobre las personas con NEE, las necesidades están caracterizadas desde la carencias y se determina a las personas que refieren, muestran o tienen necesidades como problema: "cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios" (UNESCO, 1994,

p. vii). En el Marco de Acción las NEE: “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”. (UNESCO, 1994, p. 6). Se establece la necesidad por parte de las escuelas para atender con éxito y calidad para acoger a todos en sociedades integradoras.

Los aprendizajes aparecen en esta Declaración con el principio de la “Pedagogía Razonable” (UNESCO, 1994), cuyas experiencias referidas como exitosas demostraban que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores. Por otro lado, enfatizaba “... el éxito de esta propuesta y prioriza la posibilidad para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas” (UNESCO, 1994, p.7).

La eficiencia y eficacia de la Pedagogía Razonada, se enfatizaría más en la búsqueda de la reducción de recursos económicos, con el desarrollo de nuevas estrategias que posibilitarán auténticas formas de oportunidades y ser un marco favorable para igualarlas. Ser eficiente, eficaz y con calidad, finalidad del principio de la igualdad de oportunidades para alcanzar la calidad educativa para todos.

Se insistió en impactar todas las instituciones educativas regulares en un ambiente propuesto sin la implementación de procesos de capacitación y actualización, lo que presentaba un futuro incierto, en donde los normales se empezarían a sentir cercanos a aquellos que no lo eran. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias. Sin embargo, daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se ha intentado integrar a grupos vulnerables y marginados a los sistemas educativos (Bello, 2015).

El proceso para impulsar las recomendaciones en el marco educativo internacional, continuaron con la suma de intereses por parte de los organismos multilaterales y de crédito internacional. Las Comisiones Internacionales de Educación para el siglo XXI en 1996 y Cultura y Desarrollo en 1997, impulsaron un conjunto de recomendaciones (La Educación Encierra un Tesoro y Nuestra Diversidad Creativa), con el propósito de iniciar procesos de reformas socioeducativas y culturales, como parte de las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad (Delors, 1996), (UNESCO, 1997).

La Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI auspiciada por la UNESCO, plantearía un conjunto de problemáticas para el nuevo siglo, signadas todas ellas, por una incuestionable preocupación intermitente de lo que Edgar Morin (1999) cifra en la constante Incertidumbre y la referencia de Bauman (2013) como Líquida. Insistente pregunta retumbaba entre los miembros de la Comisión coordinada por Delors ¿podremos vivir juntos?, ¿cómo aprender a vivir juntos? Recupera planteamientos trazados ya en

décadas anteriores como: discriminación, exclusión, marginación, desigualdad, pobreza, etc. El marco global y diverso en el que se movía el mundo, traería un conjunto de nuevas preguntas y planteamientos para los intelectuales preocupados por las relaciones creadas por la migración rampante, la apertura de fronteras comerciales y socioculturales, entre otras.

Desde la utopía de la educación y las características locales frente al mundo global, el incremento de las tensiones ante la exacerbación de las diferencias socioculturales, económicas y políticas, trazarían prospectivamente los entramados de la integración, el reconocimiento y el desarrollo humano. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, serían los pilares en los que se postularían las bases para la educación a lo largo de la vida, desde la educación básica a la universidad, la formación docente de los profesores y el inminente trazo de las políticas públicas del siglo XXI.

Se asumirían planteamientos y compromisos para promover y respetar el pluralismo y las *minorías* en la lucha contra la xenofobia, el racismo y la discriminación religiosa, de género, indígena y sexual. La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea (desde los organismos multilaterales), de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar (UNESCO, 1997).

El paradigma del multiculturalismo y la integración, encontrarían un vínculo muy estrecho en las políticas públicas y las educativas no serían la excepción. Las políticas educativas trazadas desde de Jomtiem y Salamanca y las estipuladas por los informes de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997) y, la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (1996) de la UNESCO, serían las puntas de lanza para sensibilizar a los gobiernos en el marco global.

El *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, alinea de manera puntual los tres rubros: desarrollo humano, cultura y educación, este informe define los cuatro pilares de la educación y en este marco quedan vinculados:

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir adquirir los conocimientos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (UNESCO, 1996, p. 91)

El paradigma de cambio y evolución social que sustenta el desarrollo, en el plano educativo, se traduce en una serie de postulados concretos. La concepción sobre la educación se configura mediante la articulación de varias perspectivas: 1) la educación considerada como factor de desarrollo; 2) la educación como vía de transformación social en tanto medio para ubicar a los individuos en el aparato productivo, y, 3) como factor de innovación y movilidad social; esta última concepción tiene su base en los países y empresas que son exitosos, por eso se deduce que la inversión en educación es una inversión para el desarrollo; esto quiere decir, que la educación es la base para propiciar el desarrollo integral de los individuos, la adquisición de valores y a favorecer los procesos de democratización y equidad; y, en un segundo momento como soporte para el desarrollo, al vincularla con la eficiencia de los procesos productivos y la competitividad (UNESCO, 1996).

El informe destaca la forma en que se relaciona la educación con la sociedad, al valorar la importancia de la calidad educativa y su contribución a la productividad, en esta perspectiva, la educación es concebida como uno más de los insumos para la producción; insumo que posee el mismo carácter que las inversiones económicas, como tal, pide regirse por los criterios de rentabilidad y rendimiento que son empleados en las actividades económicas.

El conocimiento se convirtió –en las últimas décadas–, en el principal factor productivo, y ello, no solo es una falta ética, sino un error económico, postergar las políticas sociales que tiendan a la expansión de las posibilidades de ampliar el capital humano para generar recursos flexibles e incorporar el progreso técnico a los procesos productivos. Esta concepción soslaya aspectos cualitativos, al centrarse en lo cuantitativo y, aunque no precisa las formas de educación, se privilegian los estratos más altos de la sociedad, manifestándose un alto grado de desigualdad, marginación y exclusión.

Los problemas de identidad y su vínculo con lo político, conllevarían a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocerían los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades, pero sin una sólida voluntad política, para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad, la escuela y la diversidad, con una marcada limitación de la justicia, orientada más hacia el ofrecimiento de oportunidades y no a garantizar los derechos humanos.

La estrategia educativa propuesta y su relación con las necesidades del crecimiento y desarrollo económico, tiene implicaciones en otros ámbitos, como se manifestó entre la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia y la publicación de los informes: *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura* (UNESCO, 1997) y *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996). Ambos documentos, además

de ser congruentes con los postulados de las Conferencias y Foro señalados, destacan entre otros, porque pautaron el trayecto de las reformas educativas y la concepción compensatoria de las políticas públicas para la inclusión.

La contribución social de la escuela consistiría –según estas reuniones– en ofrecer las oportunidades para que: el individuo acceda a competencias para el aprendizaje y a sostener una oferta educativa para que el individuo la adecue a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes.

El proceso de la globalización en el ámbito de las políticas sociales de los Estados Latinoamericanos, estableció el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales. La orientación de las recomendaciones del desarrollo humano, la cultura y la educación por parte de los organismos multilaterales en el contexto de la exclusión y la marginación, emergieron frente a un mundo que cambió para mantener el principio de incluir a los excluidos de siempre y a los grupos vulnerables, en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas socioculturales y en nombre de la interculturalidad, la inclusión y la paz (Bello, 2014).

La nueva dinámica de la educación para el cambio social y el desarrollo, mantuvieron la perspectiva respecto a que el individuo adquiera conocimientos, saberes, valores y actitudes; además de los medios para aprender a aprender y la resolución de problemas. Sin embargo, en cuanto a la cobertura estableció la atención de la educación, la expansión del sistema y el acceso equitativo de la población con relación a su condición de género, edad y vulnerabilidad, en programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y la ciudadanía.

El marco discursivo entre el vínculo educación y desarrollo, se proyecta como una de las ecuaciones del éxito de los países desarrollados; y ante las grandes desigualdades y la polarización social existentes en América Latina, se manifiestan esfuerzos por ampliar la cobertura y la matrícula, elevar los niveles educativos y responder a las necesidades de crecimiento económico, como una de las medidas para superar la pobreza.

La educación es considerada un elemento importante, por medio de ella, se pretende transitar hacia la equidad social y a la gobernabilidad democrática, por ello, el Banco Mundial derivó de su propuesta económica, una orientación hacia la educación, para garantizar el acceso a un nivel mínimo de educación (competencias básicas). La reforma se presentó como un factor fundamental para el desarrollo de aptitudes, destrezas, y creatividad que tendería a traducirse en competitividad. El conocimiento es el elemento central del paradigma; juega un papel relevante en la inclusión, integración, solidaridad y movilidad social y es un componente esencial del orden democrático, esto implica – discursivamente -- que la base de la democracia no solo es la economía, sino también la aplicación más intensiva del conocimiento, la información y la comunicación.

Desde la perspectiva de las instancias supranacionales, la cultura se equipara con el conocimiento, y juega un papel sumamente importante; entendida como el conjunto de informaciones organizativas y reglas generativas; como capital técnico cognitivo que cumple funciones de conservación, multiplicación y complejización del saber; como capital organizativo contribuye a construir, integrar y operar reglas de organización social, normas y modelos de conducta; como parte de ella. Estas instancias ubican a la educación como una arista de la cultura. La educación entonces, se reduce a una función social institucionalizada que permite la integración colectiva de los individuos en términos de conservación, mantenimiento y desarrollo de la sociedad. La tendencia conduce a la generación de condiciones -ya existentes en los países desarrollados-, considerando su incorporación al sistema mundial ya estructurado.

La política educativa tuvo una orientación hacia la expansión de la cobertura, con el propósito de universalizar la educación. El sistema educativo exhibía un crecimiento en la educación básica que ejerció presión hacia los siguientes niveles educativos debido a la demanda por su expansión y el ingreso irrestricto como factor de movilidad social.

c) Diálogo ante las tensiones de la inclusión

Los efectos difusores del proceso globalizador en el ámbito de las políticas sociales, propiciaron la alineación temática del desarrollo humano, la cultura y la educación, establecieron el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales para la inclusión como finalidad de la cohesión social en el contexto de la exclusión y la marginación. Las miradas disruptivas diversas emergen en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas, frente a un mundo que cambió para mantener el principio organizador vigente, incluir a los excluidos de siempre y a los nuevos marginales.

La apertura a la alteridad y a la otredad, es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocer en el entorno social y educativo valores y pretensiones de universalidad, especificidad y singularidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. La coexistencia social y escolar no expresa necesariamente una condición multicultural.

La experiencia multicultural modifica radicalmente nociones centrales como inclusión, igualdad, diferencia y libertad. No solo necesitamos el reconocimiento a los "otros" al interior de las comunidades, requerimos impulsar el diálogo entre la interculturalidad y la inclusión.

La interacción entre grupos en el ámbito social y escolar, discurre sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación. Este marco, se alimenta, ajusta, actualiza o define permanentemente y, desde él, se delimita el juego de relaciones entre grupos. La sociedad y las

escuelas se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades o en procesos de acercamiento-distanciamiento que de los sujetos sociales que parecen irreconciliables.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión” en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal.

Hablar de inclusión en una sociedad excluyente, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de legitimar y defender en un marco de desigualdades. La democracia planteada en términos formales, no es suficiente. No basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión escolar (Bello, 2010).

La conformación y organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exacerban y solo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes.

El proceso histórico de los sistemas educativos y las escuelas, registró en el contexto y fundamento de la modernización, asignaciones como el progreso técnico y la democracia, que en principio, no responden a una misma lógica racional, pero que sin embargo, se complementan. ¿Cómo construir su complementariedad?, ¿cómo compaginarlos? ¿Armonizar el potencial de un saber-hacer científicamente racionalizado, con el potencial de un saber-ser valoralmente fundado?

Se desarrollaron políticas “específicas” para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en sus formas concretas en el diseño y su instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características de los diseños y acciones llevadas a cabo por la política social y educativa, en el contexto de la diversidad y las características socioeducativas y lingüistas de la población, las cuales manifiestan grados de marginación, exclusión y desigualdad y las Comisiones Internacionales (UNESCO, 1996), (UNESCO, 1997) entre otras, pregonaron e impulsaron un conjunto de recomendaciones, con el propósito de atender dicho dilema: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y, aprender a transformarse uno mismo y la sociedad.

Las políticas educativas nacionales recogieron dichas recomendaciones e impulsaron nuevas reformas. Daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se intentó “integrar” e “incluir” a grupos “vulnerables” a los sistemas educativos.

En el contexto de las nuevas reformas del sistema educativo, se impulsaron enfoques pedagógicos que se avocaron a esa atención de la diversidad e integración de las minorías o los diferentes.

Establecer el paradigma de la diversidad, la inclusión y el diálogo intercultural en el contexto sociocultural, implica generar escenarios que lo favorezcan frente a identidades, que se presentan en las demarcaciones culturales y tienden a su hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes y sus relaciones.

Se insistió en impactar “todas” las instituciones educativas en un ambiente incierto, en donde los normales se empezarán a sentir cercanos a aquellos que “no lo eran”. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración o la inclusión, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias.

Nos cuestionamos ¿quiénes somos?, ¿cuál es la matriz cultural que nos da sentido?, ¿qué nos identifica y nos diferencia? Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a los otros, a lo otro, lo que no es nuestro, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes, nuestra personalidad propia y nuestra expresión particular, donde la política, la economía, la educación y la sociedad han dado origen a las ideas de alteridad, soberanía y autonomía.

La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones. Al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración o inclusión, muestran argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación, que insiste en la coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo. Nuestra mirada hacia la “atención de la diversidad” impulsada desde los espacios institucionales, supone que, las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar (UNESCO, 1997). Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia, mostraron que no son suficientes como políticas culturales y educativas, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones. Es cierto que el proceso de reconocimiento de los diferentes, manifestó avances sociales, culturales y educativos y contribuyó a que emergiera la necesidad del diálogo entre estos. Sin embargo, también encubrió y legitimó procesos de discriminación y exclusión.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre la otredad y la alteridad. Para abordar la cuestión del diálogo y la convivencialidad, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención entre los otros, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que estos ámbitos, son tocados con la misma intensidad. Así, con el diálogo y la convivencialidad, se incrementan los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

Se vive en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana contruidos históricamente en torno a los Estados nacionales, por ello, es preciso articular la búsqueda de las identidades individuales y grupales, con la búsqueda del diálogo democrático de la sociedad. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura y la educación en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, a proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no solo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa.

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas,

porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son tocados por la globalización con la misma intensidad (García, 1999).

Existen consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las acciones sociales.

No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural, como lo traza el multiculturalismo; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa para la construcción del diálogo y la convivencia. El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no solo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores, insertarse en los escenarios del diálogo, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia.

Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema educativo ayer, han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad

educativa y cultural hoy, para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida.

Aspirar a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los cambios y transformación en la educación, no son únicamente medidas técnicas, operativas, o didácticas; los procesos de cambio, convivencia y diálogo, son irreversibles

La pedagogía de la convivencia, conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La pedagogía de la convivencia, ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que todavía está marcada como un proyecto inconcluso.

La reforma curricular ha cursado por diferentes momentos, desde la directriz de la política educativa, los actores del proceso educativo enfrentan la imposición institucional, las voces disruptivas de los docentes confrontan y resisten, asumen los cambios así como su responsabilidad de amplio espectro, marcada por la educación en el contexto de la inclusión y la interculturalidad. La escuela, perenne e incólume se adapta, así como los actores que le dan vida, para “continuar con la tarea de educar”.

La institución escolar es escenario de momentos constitutivos en su interior, los docentes articulan la necesidad de respuesta de una sociedad que deposita todo tipo de demandas en la educación, la escuela y los docentes. Ya sea en la normativa de la política pública o con propuestas propias, las voces emergentes de los maestros encuentran eco en prácticas ceñidas al marco institucional o como respuesta al contexto en el que se desarrollan, lo cierto es que gestan un proceso de interpelación y escucha, los docentes tienen frente a sí, el reto de contagiar a otros para establecer procesos de comunicación entre pares y relaciones dialógicas entre los actores del proceso educativo.

Referencias

- Bauman, Z. (2011). *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, México: Ed. FCE
- Bello Domínguez, J. y Salgado, R. (Coord), (2010). *Espacios interculturales en la América Latina del Siglo XXI*, México: Ed. Universidad Pedagógica Nacional
- Bello Domínguez, J. (2007). *Educación y Pueblos Excluidos*. México: Ed. Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Bello Domínguez, J. (2010). La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión, en Bello Domínguez, Velásquez, J., Velásquez, E. (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores
- Bello Domínguez, J. (2011). La Pobreza y Marginación de los Pueblos Indios en México frente al Desarrollo Sustentable en Quintero, M. y Fonseca, C. (Coord). *Dimensiones Económicas, Sociales e Institucionales del Desarrollo Sustentable*. México: Ed. Cámara de Diputados y Miguel Ángel Porrúa.
- Bello Domínguez, J. (2014). *De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión*. Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Tlaxcala, México, noviembre 2014.
- Bello Domínguez, J (2016c). Discriminar desde la palabra. Reivindicar desde su construcción. Diálogos desde la educación e inclusión en Camacho, J. et. al. (Coord) *Educación Especial. De la atención básica a la inclusión educativa y social*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos Editores.
- Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016a). Educación y políticas de inclusión en América Latina en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord) *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espíritu Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.
- Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016b). Educación Inclusiva o la Inclusión de los otros en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord). *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espíritu Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.
- Bello Domínguez, J. (2015). De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) *Educación Inclusiva. Una Utopía Posible*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.
- Bello Domínguez, J. (2015). Los Vulnerables y su Inclusión Educativa en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) *Educación Inclusiva. Una Utopía Posible*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.
- CEPAL. (1992). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro*. ONU/Ediciones, UNESCO/Correo de la UNESCO.
- Dietz, G., Et. Al. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ed. SEP-CGEIB.
- García Canclini, N. (1999). *La Globalización Imaginada*. México: Ed. Paidós
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana-UNESCO.

PNUD. (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> 22 mayo 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: Tailandia. 5 a 9 de marzo.

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Declaración de Salamanca, Salamanca España, UNESCO.

UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. México, ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.

UNESCO. (2000). *Reunión Mundial Educación en Dakar*, Senegal.

Sartre, J. (1963). Prólogo a la edición de *Los condenados de la tierra* Fannon, F. Ed. FCE

LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA: INNOVAR PARA ENSEÑAR

José Ignacio Herrera Rodríguez

Geycell Guevara Fernández

Universidad Nacional de Educación de Ecuador

Introducción

La educación inclusiva constituye un reto para todos los sistemas educativos, en la cual se garantiza una educación con calidad y equidad a lo largo de toda la vida (*Life Long Learning*), sin estar condicionada a razones de salud, procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectiva sexual o cualquier otra.

Según Susan Bray Stainback (2001) la educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria, de aprender de, y con, sus compañeros dentro del aula.

En una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente) (Pujolàs Maset, 2011, p. 17).

La escuela debe erigirse como un espacio de acogida para la diversidad con los recursos materiales y humanos que hagan falta... para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... (Conferencia de Salamanca UNESCO, 1994, pp. 59-60).

“Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés” (López Melero, 2011, p. 4). Una adecuada respuesta a la diversidad, que parta de una verdadera educación personalizada, significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos

materiales. Para ello, hay que tener en cuenta las características y necesidades de cada alumno y llevar a cabo distintos tipos de agrupamientos, poner en marcha distintas metodologías y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula (Pujolàs Maset, 2002).

Los avances en tecnología educativa y en las ciencias de la educación han hecho posible que el currículo se pueda personalizar y ofrezca una atención pedagógica más eficiente, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los estudiantes y responda, por tanto, a la diversidad existente en el aula.

Se asume a Florian (2010) cuando dice:

... la pedagogía inclusiva comienza con un cambio en el pensamiento pedagógico: de un enfoque que trabaja para la mayoría de los alumnos, además de proporcionar algo “adicional” o “diferente” para quienes experimentan dificultades (algunos), por un enfoque que proporciona oportunidades de aprendizaje ricas y que sean suficientemente accesibles para todos... (p. 28).

Sin dudas este cambio en la mentalidad de los docentes implica una ardua labor de sensibilización y compromiso con la tarea de abrir las puertas a la diversidad para dejarlas entrar a nuestras aulas.

Las dudas y temores de muchos docentes acerca de cómo organizar un aula inclusiva que trascienda los conceptos de educación especial y educación regular, muchas veces impiden que afloren soluciones creativas que respondan a los intereses y necesidades educativas de cada uno de sus alumnos. Por tal razón, en este trabajo se enfatiza en algunas estrategias que aplicadas creativamente pueden ayudarlos a trabajar con la diversidad en el marco de un aula inclusiva.

Estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad

Las prácticas educativas inclusivas no estarán completas si el docente no incorpora a su quehacer diario estrategias para la atención a la diversidad que permitan que el alumnado aprenda y socialice desde sus propias posibilidades, lo que exige alto nivel de creatividad pedagógica para poder encontrar la mejor respuesta a cada educando. Estas estrategias han de basarse en tres requisitos (Pujolàs Maset, 2011):

1. La personalización de la enseñanza: consiste en una serie de estrategias y recursos relacionados con la “Programación Multinivel”, o “Programación Múltiple”, en la que se utilizan múltiples formas de comunicar los conocimientos, de presentar actividades de enseñanza y aprendizaje

y de evaluar, ajustadas a las disímiles formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.

2. La autonomía de los alumnos (estrategias de autorregulación del aprendizaje).
3. La estructuración cooperativa del aprendizaje (p. 12-19).

Aunque estos requisitos pueden darse independientemente unos de otros, lo ideal será realizar propuestas didácticas que los integren dentro del aprendizaje cooperativo. A continuación, se reflexiona sobre diversas alternativas didácticas a tener en cuenta para trabajar con la diversidad en el aula inclusiva.

El diseño universal de aprendizaje:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, según sus siglas en inglés), es un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos; es decir, que asegura a todo el alumnado el acceso a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007).

El UDL sugiere objetivos, contenidos, métodos, técnicas, estrategias, medios de enseñanza y evaluaciones flexibles que permitan a los educadores atender la diversidad. Se fundamenta en tres principios que, a su vez, intentan responder a tres preguntas básicas enfocadas a que el currículo sea accesible a todo el estudiantado (CAST, 2011):

1. Proporcionar múltiples formas de representación.

Responde a la pregunta: ¿Qué aprendemos? Pretende buscar respuesta a los mejores modos y canales de percepción con que los alumnos comprenden e interiorizan la información que se les presenta, para ajustar lo más posible las formas de enseñar a las formas de aprender del alumno. Lo que tributa a un aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados para él.

2. Proporcionar múltiples medios de expresión

Responde a la pregunta: ¿Cómo aprendemos? Intenta responder a los múltiples medios con que los estudiantes se apropian de los contenidos de la enseñanza, aprenden, acceden al conocimiento y expresan lo que saben. Ofrece variadas opciones para la acción física, verbal y procura encontrar opciones para las funciones ejecutivas, a través de la estimulación del esfuerzo, del interés y de la motivación hacia una meta. Constituye una guía hacia el establecimiento efectivo de objetivos que apoyen la planificación y las estrategias de desarrollo; que faciliten la gestión de la información y

los recursos; y que mejoren la capacidad de seguimiento de los progresos. Tributa a un estudiante orientado a cumplir sus metas.

3. Proporcionar múltiples medios de compromiso

Responde a la interrogante: ¿por qué aprendemos? Proporciona múltiples medios de compromiso que respondan a los diferentes modos en que los alumnos se sienten implicados, interesados y motivados por el aprendizaje y a la autorregulación para aprender. Tributa a un estudiante motivado y decidido.

La enseñanza multinivel

La enseñanza multinivel supone la adecuación del currículum a las características personales de los alumnos (Pujolàs Maset, 2002); la instrucción multinivel (Schulz y Turnbull, 1984) es un proceso que se desarrolla a lo largo del currículo y permite al profesor planificar para todos los alumnos dentro de una misma clase, reduce la necesidad de impartir programas paralelos, logra trabajar metas individuales utilizando los mismos contenidos y estrategias docentes que conducen a individualizar la enseñanza, a flexibilizarla y a incluir a todos los estudiantes.

Los objetivos para la enseñanza multinivel deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos.
2. Involucrar a todos en la lección, con la formulación de preguntas que exijan aplicar diferentes niveles de pensamiento.
3. Admitir que se tendrán que ajustar los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes.
4. Dar a los estudiantes la oportunidad de elegir el método que utilizarán para demostrar si han comprendido el concepto enseñado.
5. Aceptar que los diferentes métodos utilizados tienen el mismo valor.
6. Evaluar a los estudiantes a partir de sus diferencias individuales.

Con el fin de desarrollar una lección que reúna esas condiciones, los profesores podrían utilizar los siguientes cuatro pasos como guía:

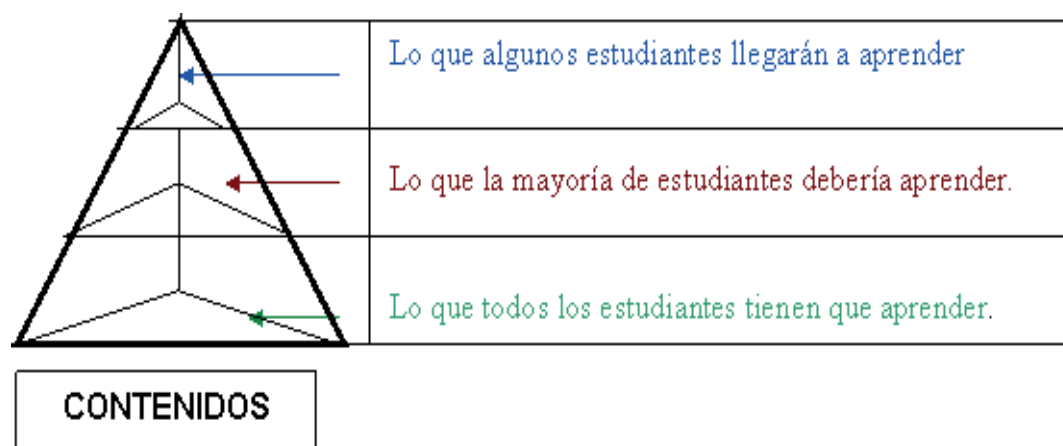
1. Identificar los contenidos más importantes. El primer paso es identificar los contenidos más importantes que deben aprender los estudiantes, los que no necesariamente deben ser idénticos para todos los alumnos ni deben coincidir con los previstos para el curso o nivel del grupo en cuestión, sino que pueden referirse, para un alumno en concreto, a las

competencias más generales que se espera que adquieran a lo largo de un período más amplio.

2. Determinar el método que utilizará el profesor para presentar la información. Una vez identificados los contenidos que deben aprender los alumnos hay que determinar las distintas formas a través de las cuales el profesor presentará la información y las tareas de enseñanza y aprendizaje. Se toman en cuenta los estilos de aprendizajes de los estudiantes, sus niveles cognitivos, si el estudiante va a participar de forma total o parcial en la actividad y el tiempo que utilizará para alcanzar los objetivos, etc. (Schulz y Turnbull, 1984). Los estudiantes que no puedan alcanzar los objetivos esenciales declarados, tienen otros objetivos específicos, que no les impedirán participar en las actividades con sus compañeros, pero no lo harán en el mismo nivel.

Schumm Vaughn, y Leavell (1994), desarrollaron el modelo de la pirámide para facilitar la tarea de selección y secuenciación de los contenidos en aulas donde se da la enseñanza multinivel. Se permite así a los docentes diseñar un currículo inclusivo y a la diversidad de estudiantes aprender en el marco del currículo general. Se adaptan los contenidos a los diferentes niveles académicos, capacidades, preferencias y aptitudes.

Uno de los principales componentes de la pirámide son los niveles de aprendizaje y los puntos de entrada. El cuerpo de la pirámide representa los niveles de aprendizaje y ayuda a los docentes a examinar el contenido y priorizar los conceptos de cada unidad, graduar su dificultad y establecer su secuencia.



Una idea clave es que todos los estudiantes son capaces de aprender, pero no todos aprenderán lo mismo, de la misma manera, ni todo lo que se incluye en un tema.

El primer nivel es la base, que consiste en la información esencial del contenido que se espera que aprendan todos los estudiantes.

La parte intermedia representa la información que le sigue en importancia, que será la que deben lograr la mayoría de los estudiantes, pero probablemente no lo logren todos. En la parte superior, se encuentra la información de ampliación, que completa los conceptos y datos básicos y que es más compleja, más detallada o extensa y que, posiblemente, solo la podrán lograr un número reducido de estudiantes (Schumm, Vaughn, y Leavell, 1994).

1. Determinar los métodos de práctica de los estudiantes. El tercer paso del proceso de la instrucción multinivel es determinar el método que utilizará el estudiante para mostrar que ha entendido el concepto enseñado, deben ofrecerse tareas basadas en diferentes estilos de aprendizaje, que requieran competencias cognitivas distintas y que admitan una participación parcial de los estudiantes con habilidades académicas muy limitadas, participar en las actividades de clase en función de sus objetivos específicos. Los estudiantes pueden trabajar en grupo para alcanzar los objetivos de su plan personal de aprendizaje. Estos objetivos podrían referirse a habilidades sociales o comunicativas.
2. Determinar el método a utilizar para evaluar a los estudiantes. Se consideran los distintos niveles de asimilación de la actividad y sus habilidades, en correspondencia con los procedimientos de evaluación. La evaluación debe ser lo más parecida posible a cómo el estudiante aprendió y considerar su nivel individual de aprendizaje. Se deberían evaluar las tareas de los estudiantes, concediendo el mismo peso a todos los modos de presentar la información y no otorgar al trabajo escrito un valor mayor que a la información presentada visualmente o a la obra artística. De esta forma, todas las contribuciones se valoran igual y se evita que el grupo subvalore a los estudiantes que no pueden escribir.

El aprendizaje cooperativo

Asumiendo a Pujolàs Maset (2011)

el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos. Se utiliza una estructura de la actividad tal que asegura al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar). Se potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno

se llevará hasta el máximo de sus posibilidades para que aprendan, además, a trabajar en equipo (p. 26).

De la definición de Pujolàs Maset (2011) se destacan los siguientes aspectos:

1. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
2. El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar.
3. No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un trabajo en equipo, sino de que estén organizados de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia para incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. Este enfoque facilita el aprendizaje, no solo en áreas netamente académicas, sino también para que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares, en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidades ante compañeros y supervisores. El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo.

En el aprendizaje cooperativo el estudiante trabaja en grupos de 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional por el docente que permite la consecución de un objetivo asignado para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor consiste en orientar y dirigir el proceso de construcción y transformación del conocimiento y de las interacciones entre los miembros de los distintos grupos.

Este enfoque promueve la interacción entre alumnos, en un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, se generan conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya.

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, el docente debe considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo de las actividades:

1. Clarificar los objetivos de la clase.
2. Delimitar la conformación de los grupos de trabajo.
3. Orientar la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada.

4. Supervisar las interacciones grupales, compartir ideas y materiales, intervenir cuando surja la necesidad y manejar el feedback como herramienta de refuerzo y apoyo.
5. Evaluar los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron.

Para Ferguson y Jeanchild (1991) las reglas para implantar técnicas de aprendizaje cooperativo son:

- Potenciar la heterogeneidad de las características de los alumnos en la confección de los grupos: Incluir, dentro de un mismo grupo, alumnos con diferentes capacidades de comunicación, con diferentes habilidades para la tarea. Cambiar el tamaño del grupo y sus miembros según las necesidades individuales de los alumnos y los objetivos de la clase. Es importante organizar los grupos y la duración de los mismos para que “todos trabajen con todos en alguna ocasión a lo largo del año”.
- Potenciar la interdependencia positiva: disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse. La disposición del aula debe facilitar al profesor su acceso a cada grupo y cada alumno, en el caso de que pidan ayuda de manera individual. Disponer los materiales y la información de forma que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes.
- Potenciar las interacciones entre los alumnos, a lo largo del desarrollo de la actividad: Se ha de asignar un rol a cada uno de los miembros de grupo: uno puede ser el encargado de recopilar la información, otro de organizarla y estructurarla, otro de plasmarla a través de dibujos y esquemas, otro de coordinar todo el trabajo, etc. Estos roles pueden ser rotativos entre los alumnos, de manera que todos hayan desempeñado todas las tareas a lo largo del curso. Enseñar a los alumnos a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos, al tiempo que aprenden sobre los demás.
- Potenciar los logros individuales: Combinar actividades que estén relacionadas o que se puedan realizar en períodos de tiempo similares y en el mismo lugar o en un lugar cercano. Los alumnos pueden trabajar en diferentes partes de una actividad conjunta o recibir diferentes tareas dentro del grupo y centrar la evaluación en comportamientos cooperativos y objetivos de aprendizaje individuales.
- Que los alumnos tomen conciencia que la tarea tiene una responsabilidad compartida que es preciso asumir y se potenciará la cooperación y la ayuda mutua en el seno del grupo. Destacar tanto los logros individuales como colectivos.

- Proporcionar ayuda para asegurar el éxito individual. Evaluar y controlar sistemáticamente los avances de cada alumno estimulando los procesos metacognitivos enseñando a cada alumno a evaluar su propio aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo

A diferencia del aprendizaje cooperativo el aprendizaje colaborativo ocurre cuando los estudiantes organizados en equipo se ayudan entre sí para aprender. También puede describirse como el proceso en el que cada miembro del grupo aporta su experiencia personal, información, puntos de vista, opiniones y trabajo con el propósito de ayudar a mejorar el aprendizaje de sus compañeros.

Resulta comprensible que cuando un miembro del grupo tiene más conocimientos que los demás, se puede aprender de él y los estudiantes más avanzados también se benefician de los menos avanzados en cuanto a la enseñanza escolar. Está bien documentado que, al dar una explicación, el expositor mejora sus conocimientos más que quienes reciben la explicación. Este mecanismo conocido en la literatura cognitiva como efecto de “autoexplicación” se refuerza en el aprendizaje colaborativo. Las condiciones que permiten que el aprendizaje colaborativo sea efectivo pueden agruparse en tres categorías:

- la composición del grupo de trabajo,
- las características de la tarea, y
- el medio de comunicación.

Las evidencias indican que debe existir una heterogeneidad “óptima”, es decir, se requieren diferentes puntos de vista para “disparar la interacción”, pero dentro de los límites del interés mutuo.

La efectividad de la colaboración varía también según el tipo de tarea. Algunas tareas dificultan la activación de los principios cognitivos, otras, en cambio, la facilitan. Algunas son claras y no dan oportunidad para desacuerdos o malos entendidos. Algunas son sencillas y requieren poca planeación y no despiertan la necesidad de la interacción entre los miembros del grupo.

En esencia, se pretende que los estudiantes sean calificados en función de su contribución individual al aprendizaje colectivo. Cada miembro del grupo de trabajo tiene una triple responsabilidad:

- participar activamente y estar comprometido con el trabajo de grupo,
- compartir equitativamente las cargas de trabajo, y
- ayudar a los otros miembros del grupo a demostrar capacidad y resultados académicos.

Los ambientes de enseñanza-aprendizaje colaborativos no eliminan el trabajo individual y, por ende, la responsabilidad individual que enriquece y fortalece la colaboración; la competencia, en tanto, se transforma en una herramienta ocasional para que los estudiantes valoren sus avances y aprecien sus logros individuales y grupales. Se adquiere conciencia que la mejora individual se fortalece al colaborar con otros, a su vez, cada nuevo logro individual genera nuevas posibilidades y aportaciones para enriquecer los resultados de sus equipos (Goikoetxea y Pascual, 2002).

Johnson y Holubec (1995) han diseñado una planificación de una actividad colaborativa en función de tres grandes etapas:

Etapla 1. Diseño inicial (antes de impartir la clase o la actividad diseñada). Se realiza antes de impartir la clase y contempla una caracterización general de la actividad, la determinación del funcionamiento de los grupos, la conformación de un entorno propicio para el aprendizaje y el proceso de evaluación.

Etapla 2. Desarrollo de la actividad colaborativa

En esta etapa se describe el mecanismo de la actividad a ser entregada a los estudiantes. La actividad se comunica de manera clara, detallada y por pasos.

Etapla 3. Comentarios y sugerencias de mejora

Una vez implementada la actividad se registran por escrito las observaciones y las recomendaciones de mejora. Es importante que los estudiantes participen en la retroalimentación de la actividad que se imparte.

La evaluación del rendimiento personal no solo se aplica individualmente, sino al grupo en su conjunto. De esa manera, todos saben cuáles son las necesidades académicas de los demás. Se trata de evaluar hasta dónde llegará el grupo o varios de estos en el logro de resultados e incluir criterios claros de evaluación; por ejemplo: rúbricas, lista de cotejo, etc.

Este punto trata de definir cómo se logrará que los integrantes de cada equipo o el grupo completo reflexionen sobre sus logros y su interacción como equipo:

- Individual: es a nivel personal y no se requiere compartir con los demás miembros del equipo o del grupo. El docente puede pedirlo a modo de reflexión mental o por escrito.
- En equipo: una vez realizada la reflexión individual, se pide a los integrantes de cada equipo que la compartan con sus compañeros.

- En grupo: una vez realizado cualquier ejercicio anterior (o ambos), el docente pide a algunos integrantes del equipo o grupo que compartan sus reflexiones con el grupo en pleno.

Aunque los términos cooperar y colaborar se utilizan indistintamente en la práctica diaria Pujolàs Maset (2011) aclara que:

cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa. Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar (p. 27).

Colaborar proviene del latín *colaborare, laborare cum*, que significa “trabajar juntamente con”. En cambio, cooperar proviene del latín *cooperare*, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro.

El aula invertida

El Aula Invertida, conocido en inglés como *flipped classroom* (Pierce, 2013), se concibe como una estrategia didáctica en la que “los estudiantes miren la clase del docente en la casa y hagan la tarea en el aula” (Rosenberg, 2013).

Flipped classroom es una expresión inglesa que, literalmente, puede ser entendida como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”. Este nuevo término sirve para definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del “aula invertida”: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y a la inversa.

El aula invertida, aula volteada o modelo invertido de aprendizaje, es una propuesta que se basó en las implicaciones de los estilos de aprendizaje en el aula que promueven un ritmo personalizado de desarrollo y un aprendizaje autodirigido, lo que promueve los diferentes tipos de aprendizaje de la diversidad de estudiantes al permitirle al estudiante elegir el mejor método y espacio de aprendizaje adaptado a su ritmo.

La didáctica del aula invertida pretende invertir los momentos y roles de los docentes y estudiantes en el aula (contenidos extraclase, tareas en el aula), donde las lecciones que ofrece el profesor pueden ser recibidas por el estudiante fuera del aula de clases haciendo uso de herramientas multimedia, etc) para acceder al contenido de aprendizaje, de manera tal que las actividades para

aplicar los conocimientos se realicen en clase a través de la colaboración y la cooperación (Talbert 2012; Lage, Platt y Treglia 2000).

Las acciones didácticas que sostienen el aula invertida no depende exclusivamente de la tecnología, aunque sí favorecen su aplicación y el éxito se asocia más con la actitud que el docente adopte frente a la enseñanza y en cómo se percibe y se concibe a sí mismo en un ambiente de aprendizaje donde el estudiante debe trabajar y aprender por cuenta propia desde sus ritmos, estilos y sus inteligencias.

En la didáctica del aula invertida el éxito radica en la forma que el docente orienta a sus estudiantes las tareas para trabajar de manera independiente o un equipo fuera del horario de clases las que pueden concebirse a partir del libro de texto, trabajo por proyectos, resolución de problemas, pequeñas investigaciones, consultas por internet, observación de videos, etc., y pueda elegir aquella que más se ajuste a sus inteligencias y estilos de aprendizaje

El trabajo en el aula, el docente lo reserva para el seguimiento de las tareas, en un primer momento lo dedica a ofrecer ayuda, aclarar dudas y reforzar lo aprendido, en un segundo momento se realizan actividades de aplicación de los conocimientos adquiridos tomando en cuenta los diferentes niveles de asimilación de la actividad y se introducen situaciones experimentales, se revisan en pequeños grupos las respuestas para llegar a un consenso y prepararse para las exposiciones y con ello evaluar el proceso de formación de competencias adquiridas.

El docente debe ser un experto en la conducción del trabajo grupal, mientras él hace un seguimiento personalizado a un estudiante o a un grupo de ellos, el resto puede ir avanzando con la tarea, organizando estrategias de presentación, compartiendo las experiencias de trabajo en los pequeños grupos u ofreciendo *peer instruction* (instrucción de pares) (aprender por compañeros, pues ellos tienen más facilidad para explicar los conceptos recién aprendidos a sus iguales), *learning by teaching* (aprendo enseñando), *learning by doing* (aprender haciendo), debates, estudios de casos, gamificación (aplicar situaciones lúdicas en entornos nos destinados al juego). De esta forma, los alumnos estudian los contenidos por sí mismos, colaboran entre compañeros de manera presencial o en comunidades en línea.

Una vez aclaradas las dudas, llega el momento de realizar las actividades de consolidación del contenido, en las cuales se pueden organizar sesiones de trabajo cooperativo o colaborativo, resolución de problemas y tareas creativas que requieran la presencia y el asesoramiento del profesor, que marquen los diferentes ritmos para cada alumno según sus capacidades y mejoren el ambiente de trabajo en el aula, gracias al rol activo de cada estudiante.

El aula invertida como estrategia didáctica general permite conducir el proceso de enseñanza aprendizaje en un aula diversificada. Este proceso puede transcurrir de diversas formas:

1. Los estudiantes debaten sobre lo que aprendieron en pequeños grupos y comparten las dificultades que encontraron, toman apuntes y se auto-corrigen. El docente evalúa el trabajo que los estudiantes hicieron fuera del aula
2. El docente mantiene sesiones con sus alumnos de manera individual o en grupos y formula interrogantes que conduzcan a desequilibrios sociocognitivos para debatir en el marco del aula.
3. El docente hace un repaso del material que los estudiantes vieron en la casa resumiendo los puntos principales.
4. Los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos fuera del aula resolviendo situaciones problemáticas o casos y el docente ofrece apoyos inclusivos haciéndoles comentarios sobre su desempeño.
5. En un ambiente de aprendizaje altamente inclusivo los estudiantes pueden estructurar ayudas entre iguales, explicándoles a sus compañeros lo que aprendieron.

Dentro de las condiciones de higiene escolar que debe primar para la aplicación de la estrategia didáctica del aula invertida se deberá tomar en cuenta la edad de los niños, no es recomendable su uso en grupos de niños menores de siete años, ya que el trabajo autónomo requiere cierto grado de independencia y autorregulación, que en estas edades aún no se logra. Tener en cuenta las técnicas que se utilizarán en clase, la carga horaria que asignarán al trabajo fuera del aula para que no interfieran con las horas de esparcimiento del estudiante.

Metodología del aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos se orienta hacia la realización de un proyecto o plan siguiendo el enfoque de diseño de proyectos. Las actividades se orientan a la planeación de la solución de un problema complejo; el trabajo se lleva a cabo en grupos; los estudiantes tienen mayor autonomía que en una clase tradicional y hacen uso de diversos recursos.

La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito,

resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

La definición de lo que se va a lograr, al igual que los componentes y los productos que se trabajan en el proyecto, permiten hacer modificaciones continuas y mejoras, que se irán incrementando durante su desarrollo. Cuando el alumno se enfrenta a un problema o tarea que constituye un desafío, utiliza su propio conocimiento, habilidades y experiencia adquirida en trabajos anteriores. Este modelo plantea el trabajo en equipos y en la medida que se suman estas variables, se alcanzará un enfoque sistémico del problema.

Un proyecto tiene restricciones de tiempo, por lo tanto, se deben tomar decisiones sobre la administración del tiempo. El equilibrio entre el tiempo que se le dedicará a cada tarea garantiza un nivel de calidad del proyecto como un todo. Uno de los objetivos en una típica lección de Aprendizaje Basado en Proyectos, es lograr que los alumnos aprendan a tomar las decisiones necesarias para alcanzar un nivel adecuado de calidad con las restricciones de tiempo existentes.

Generalmente, se puede asignar el mismo proyecto a estudiantes que tengan trayectorias académicas y habilidades diferentes. Los alumnos construyen nuevos conocimientos y habilidades sobre los conocimientos y habilidades que ya poseen. Realizan investigaciones empleando múltiples fuentes de información, tales como: internet, libros, bases de datos en línea, videos, entrevistas personales y sus propios experimentos.

Aún si los proyectos se basan en el mismo tema, es muy probable que distintos alumnos empleen fuentes de información diferentes.

Las evidencias de aprendizaje como resultado de esta estrategia didáctica fueron el diseño y desarrollo de un producto que otros estudiantes pueden ver o utilizar.

El producto puede ser escrito o interactivo. Los alumnos pueden presentar los resultados de sus proyectos en clase como informes o carteles. Otros proyectos pueden realizarse fuera de la escuela como escenificaciones, publicaciones o ferias. Una evidencia de aprendizaje fundamental es el portafolio del estudiante, ya que en él se concentran los cursos realizados, consulta a expertos, documentos revisados, proyectos y productos entregados. Las TIC se pueden utilizar como medio para difundir e integrar los productos.

En el Aprendizaje Basado en Proyectos el docente actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría en la medida que realizan sus investigaciones. Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen descubrimientos e informan sobre sus resultados. El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información.

El profesor busca, y actúa, en los llamados “momentos para el aprendizaje”. Lo que con frecuencia implica reunir toda la clase para aprender y discutir sobre una situación específica (tal vez inesperada) que un alumno o un equipo

de alumnos ha encontrado. Tiene la responsabilidad final por el currículo, la instrucción y la evaluación.

El profesor utiliza las herramientas y la metodología de la evaluación real, y debe enfrentar y superar el reto que impone el que cada alumno esté construyendo su nuevo conocimiento en lugar de estar estudiando el mismo contenido de los demás estudiantes. Aprende junto a sus alumnos dando ejemplo de que el aprendizaje debe ser durante toda la vida.

La evaluación debe ser real e integral. Este tipo de evaluación, algunas veces, se denomina “valoración de desempeño”, y puede incluir la evaluación del portafolio del estudiante. En la evaluación holística, se espera que los estudiantes resuelvan problemas complejos y realicen tareas que también lo son. El énfasis se hace sobre las habilidades de pensamiento de orden superior.

De la misma forma que el contenido curricular, el Aprendizaje Basado en Proyectos es auténtico y del mundo real, la evaluación en referencia es una medición directa del desempeño y conocimiento que tiene el alumno de ese contenido. Los estudiantes comprenden claramente las reglas de la evaluación, que está orientada y dirigida hacia las evidencias de aprendizaje desarrolladas durante el proyecto.

Los estudiantes aprenden a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros (aprenden a dar a sus compañeros retroalimentación efectiva y constructiva). El maestro debe asegurarse que los estudiantes entienden lo que están haciendo, por qué es importante y cómo los van a evaluar. Los estudiantes deben ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a usar. Estas características del Aprendizaje Basado en Proyectos, debe centrarse en el aprendizaje y contribuye a que el alumno se motive y se comprometa activamente. Para ello, se requiere de un alto nivel de motivación interna y de compromiso en función de que el modelo sea exitoso.

Es importante hacer la distinción entre retroalimentación (evaluación formativa) y valoración (evaluación sumativa). Durante el proyecto, los estudiantes pueden recibir evaluación formativa (retroalimentación), de ellos mismos, de sus compañeros, de sus maestros y de otras fuentes. Esta retroalimentación ayuda al estudiante a comprender cómo se realiza un producto final de buena calidad.

Mientras algunos profesores usan la información de la evaluación formativa para calificar al estudiante, otros solamente utilizan el producto final como base para la evaluación. Al estudiante, por lo regular, se le evalúa tanto por el desarrollo del proceso como por el producto final. No se debe olvidar que un buen ambiente de aprendizaje permite al estudiante experimentar, esto es, ensayar cosas que pueden no dar buen resultado. Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar esa conducta de ensayo y error en lugar de castigarla.

Los alumnos deben participar en el desarrollo de la evaluación y tener una comprensión plena sobre esta. Así aprenden a evaluar su propio trabajo.

Además del logro de los objetivos propios de las materias, con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos se contribuye a desarrollar habilidades intelectuales como: análisis-síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, investigación y metacognición, entre otras. También, se mejora la capacidad de trabajar en equipos y las habilidades para el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.

Entre los pasos para la implementación de una actividad en el Aprendizaje Basado en Proyectos, se encuentran:

1) Inicio

- Definir el tema del proyecto, el programa, las metas parciales y los métodos de evaluación.
- Identificar los recursos y los requisitos previos. Programe una clase para discutir: ¿Cómo definir y desarrollar un proyecto complejo?, ¿cómo los estudiantes obtendrán el nuevo conocimiento para realizar el proyecto?, ¿cómo se van a adquirir los nuevos conocimientos y habilidades que son necesarias para el trabajo con las TIC?,
- Establecer los objetivos del proyecto.
- Conformar los equipos.
- Discutir la frecuencia y el sitio de las reuniones.

2) Actividades iniciales de los equipos

- Planeación preliminar. Se comparten conocimientos sobre el tema y se sugieren posibles proyectos para el equipo.
- Establecer tentativamente lo específico que debe ser el proyecto.
- Profundizar el conocimiento.
- Especificar tentativamente el plan de trabajo. Dividir el proyecto en componentes y asignar responsabilidades.
- Retroalimentación por parte del profesor. Esta es una meta parcial clave.
- Revisar el plan en base a la retroalimentación.

3) Implementación del proyecto

- Asegúrese de que los estudiantes completen las tareas y metas parciales, una por una. El plan de trabajo debe dividir el proyecto en una secuencia de tareas, cada una con su programación y metas.
- Con la aprobación del profesor, los equipos ajustan continuamente la definición del proyecto.
- Los miembros de los equipos toman parte en el aprendizaje colaborativo y en la solución cooperativa de los problemas.

- Se hará una autoevaluación y una evaluación mutua entre los miembros de los equipos. El profesor también evalúa y da retroalimentación.
 - Avance hacia la terminación. Un proyecto tiene como resultado final un producto, una presentación o una interpretación dirigida a una audiencia específica.
- 4) Conclusión desde la perspectiva de los estudiantes
- Revisión final. Completar el proyecto y pulir el producto, la presentación o la interpretación final.
 - Evaluación final. Se presenta el trabajo terminado en la forma acordada. Por lo general, toda la clase participa y junto con el profesor, ofrece retroalimentación constructiva.
 - Cierre. Individuos y equipos analizan sus productos, presentaciones o interpretaciones finales, apoyándose en la retroalimentación recibida.
- 5) Conclusión por parte del profesor
- Prepárese para el cierre. Facilite una discusión y evaluación general del proyecto en la clase.
 - Haga un registro de sus notas. Reflexione sobre el proyecto: sobre lo que funcionó bien y sobre lo que se debe mejorar para la próxima vez que lo use en una clase.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Esta estrategia se origina en la Universidad de McMaster, Canadá, en los años sesenta y consiste en proporcionar un problema sin resolver a los estudiantes que constituya un reto, donde apliquen los conocimientos o conciben soluciones alrededor de los contenidos aprendidos y fundamenten la posible solución. Lo que permitirá a los estudiantes adquirir e integrar nuevos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Barrows, 1986).

Según Moust, Bouhuijs y Schmidt (2007); Schmidt (1983), citado en Vizcarro y Juárez (2008) las etapas del Aprendizaje Basado en Problemas son las siguientes:

Etapas 1. Aclarar conceptos

Se trata de aclarar conceptos asociados al problema que resulten difíciles o vagos, de manera que todo el grupo comparta su significado.

Etapas 2. Definir el problema

Es un primer intento de identificar el problema. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, se puede volver sobre esta primera definición si se considera necesario.

Etapa 3. Analizar el problema

En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que podrían ser útiles. Esta fase tiene más énfasis en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).

Etapa 4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior.

Una vez que se ha generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que hay entre ellas.

Etapa 5. Identificar resultados de aprendizaje

En este momento, es oportuno identificar el o los resultados de aprendizaje que cubren el problema. Es decir, cuál es la orientación pedagógica que este tendrá.

Etapa 6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual

En esta fase, los estudiantes investigan y estudian la información que les falta.

Etapa 7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe

La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

Existen distintos tipos de ABP, los cuales están determinados por dos variables: el grado de estructuración del problema y el grado de dirección del docente (p. 14-15).

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Maastricht (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008)

Paso 1. Leen el caso o situación problemática

Identifican y aclaran conceptos presentes en la situación problemática con el objetivo de comprenderla. El secretario de cada grupo ayuda a los estudiantes que están sin entenderse tras la discusión.

Paso 2. Se pasa a definir el problema o problemas a ser discutidos

¿Qué cuestiones plantea? El secretario de cada grupo anota una lista de problemas.

Paso 3. Se analiza el problema usando frecuentemente la técnica de lluvia de ideas

¿Qué posibles explicaciones podemos sugerir en base a nuestro saber previo? El saber previo se recuerda, se explora, se definen sus límites, se categoriza y reestructura. Se buscan las causas profundas a los problemas. El secretario registra la discusión.

Paso 4. Se revisan los pasos 2 y 3, y se intentan formular soluciones al problema

¿Qué hipótesis o soluciones se nos ocurren? Se discuten las posibles explicaciones y soluciones. Se realiza un inventario de las soluciones propuestas y se identifica qué información necesitamos para la resolución del problema.

Paso 5. Se identifican resultados de aprendizaje que cubre el problema

Se acuerdan planes de acción que incluyan el reparto de responsabilidades, agenda de puesta en común y tipos de recursos que se utilizarán para obtener información. En este paso, el docente se asegura que el plan de búsqueda esté completo y que los resultados de aprendizaje identificados sean pertinentes para resolver el problema.

Paso 6. Búsqueda de información y estudio personal

Los estudiantes buscan información relativa a los resultados de aprendizaje. La estudian y la resumen para comunicársela a sus compañeros. Desarrollan habilidades y aprenden autónomamente.

Paso 7. Discusión y reunión de la información

Cada estudiante presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y relevancia. Finalmente, se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos. El docente valora evalúa el aprendizaje y el trabajo de los grupos (p.60).

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Hong Kong

Para Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008), este modelo contempla las siguientes fases:

1. Fase de análisis. En la **primera fase**, y dentro de la clase, se constituyen grupos de cinco estudiantes. Luego, el docente reparte hojas con la versión escrita del problema para que los estudiantes realicen los siguientes pasos:

identificar hechos y palabras claves del problema, subrayando los que son más importantes, definir el tipo de problema y justificar su decisión. Los estudiantes desarrollan los tres primeros pasos y presentan sus respuestas al profesor. Este último realiza comentarios didácticos sobre el tema y el problema, confirmándoles si corresponde la validez del planteamiento del problema y la solidez de la justificación.

2. Fase de planteamiento de la investigación que consiste en una tutoría que contempla estos pasos: identificar los resultados de aprendizaje y establecer los temas de los mini-proyectos de investigación a asignar a cada miembro.

3. Fase de investigación y estudio. Se realiza a través del trabajo individual y los estudiantes buscan información, la estudian y se la comunican a sus compañeros. Cada estudiante responde por lo que se le ha asignado y el grupo elabora un informe escrito y se prepara para su presentación oral.

4. Fase de presentación oral del informe. Se ejecuta a través del trabajo en grupo, en una clase completa y se presenta en plenario el trabajo realizado por cada equipo. El docente y el resto de los estudiantes del aula se retroalimentan acerca de la presentación realizada, a manera de evaluación, se declaran las fortalezas y las debilidades del trabajo (p. 62).

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Alcalá

Para Prieto et al. (2008), el modelo se resume en la sigla AIRE que contiene cuatro fases:

La actividad se inicia presentando por escrito un problema real o verosímil a un grupo, que se resolverá en varias sesiones con el apoyo de un tutor.

Análisis. Los estudiantes analizan el problema, activan su saber previo y lo comparten dentro del grupo. Deben definir qué conocimientos necesitan para resolver el problema, preparar un plan de acción y repartirse el trabajo.

Investigación. Los estudiantes investigan por su cuenta y obtienen información de fuentes diversas, estudian, comparten, discuten y construyen conocimientos.

Resolución. Con la nueva información analizan nuevamente el problema, lo resuelven y preparan un documento o presentación oral, que servirá para transmitir su solución.

Evaluación. Los miembros de cada grupo comunican la solución al docente y al resto de la clase. En esta fase también se evalúan a los estudiantes, al profesor y al problema.

La co-enseñanza

La co-enseñanza como estrategia didáctica se origina en los Estados Unidos de América y se ha extendido en algunos países para consolidar la colaboración y evitar la exclusión en las aulas. Se sostiene en la colaboración de dos o más profesores que crean un equipo de trabajo, según sus perfiles profesionales para enseñar juntos en un aula, planifican en conjunto el reparto de tareas a desarrollar dentro del grupo con los alumnos que lo requieran y las actividades para la evaluación (León, 2012).

Existen diversas modalidades de apoyo a grupos interactivos cuando hay dos o más adultos dentro del aula:

1. Enseñanza por secciones o grupos rotativos: a través de esta opción el alumnado puede rotar por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades diversas, como se mencionó previamente, esta modalidad podría utilizarse cuando se trabaja la estrategia de talleres o rincones dentro de un aula.
2. Enseñanza simultánea o paralela: en esta modalidad se divide a los alumnos de la clase en dos grupos, de tal forma que cada profesor trabaja con un grupo el mismo contenido al mismo tiempo o ambos profesores enseñan con distinto contenido simultáneamente.
3. Enseñanza alternativa: en esta modalidad se divide la clase en dos subgrupos que trabajan contenidos o habilidades específicas; mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás.

Cada día toma más fuerza el uso sistemático de dos profesores en el aula, como mecanismo para ofrecer apoyos inclusivos en el marco del aula diversificada. El trabajo colaborativo de dos docentes con un grupo de estudiantes ofrece también oportunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional a los implicados en el proceso.

Los rincones

La estrategia del trabajo por rincones consiste en dividir el espacio del aula en distintos espacios físicos, denominados rincones en los que hay materiales específicos donde los alumnos llevan a cabo tareas manipulativas, investigan, desarrollan su creatividad y autonomía y realizan proyectos que responden

a sus distintos ritmos e intereses. Esta estrategia permite trabajar de forma simultánea distintas actividades a diferentes grupos y a alumnos individuales.

Según Laguía y Vidal (2008) los rincones de actividad: facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos; al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosar, (...) sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa. Este tipo de organización favorece la adaptación a los distintos intereses, ritmos de aprendizaje y diferencias de cada niño o niña, en definitiva, procura una educación más individualizada a la vez que permite la interacción del alumnado (p. 17).

El trabajo por rincones, según Martín Torres (2008):

- Potencia la necesidad y ganas de aprender de los niños.
- Ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a valorar sus avances, a aceptar errores, a continuar trabajando y a no rendirse fácilmente ante las dificultades.
- Favorece la autonomía del niño y le ayuda a ser responsable con el material y en el trabajo, exigiéndole y creándole la necesidad de un orden.
- El niño o niña aprende a organizarse, a planificar el trabajo, saber qué quiere aprender y qué camino ha de utilizar para conseguirlo.
- Facilita el seguimiento individual y constante por parte del maestro/a de los progresos y dificultades del niño.
- Ayuda a compartir, a comunicarse, a discutir y a respetar las ideas de los otros, a aprender de los compañeros y a aceptar su ayuda (p. 2).

En primer lugar, se debe elegir cuál va a ser la función que se le va a dar a los rincones, dependiendo de los objetivos que se persigan (Laguía y Vidal, 2008):

-Los rincones como actividad complementaria al curso: en este caso, los rincones tienen un tinte claro de juego al finalizar la tarea, es decir, son utilizados como una manera de estructurar el juego libre cuando los alumnos han terminado las actividades que llevan la carga curricular.

-Los rincones como contenido específico: dentro de los rincones se programan actividades curriculares en las que los alumnos, a través de la manipulación y la libertad (programada) de acción, aprenden y desarrollan los contenidos curriculares.

Esta estrategia exige una planificación y organización diaria para poder lograr los objetivos propuestos, así como una distribución del aula dividida en espacios bien diferenciados para que los alumnos sean capaces de concentrarse en su tarea y tengan el máximo espacio disponible para poder desarrollarla tomando en cuenta el grupo de alumnos y las actividades que se van a realizar. Es importante que esta distribución sea lo más fija posible, ya que de esta manera se favorece la autonomía de los alumnos.

Las temáticas de los rincones se van adaptando a los intereses cambiantes de los alumnos, aunque el espacio físico es preferible que permanezca igual. Así mismo, es importante que el espacio sea flexible para que haya zonas en las que se pueda trabajar en grupo cuando sea conveniente.

Los rincones han de tener una temporalización permanente dentro del programa de actividades del aula, son muchas y muy variadas las maneras de organizar el tiempo dedicado a los rincones: desde los rincones como tarea principal, en la que el alumno elige el rincón en el que desea participar y el tiempo que le quiere dedicar, hasta los rincones que tienen un tiempo muy determinado dentro del horario escolar.

Para que los alumnos trabajen en los distintos grupos (pequeño grupo, gran grupo, trabajo individual) hay que tener en cuenta el número de alumnos que podrán trabajar en un rincón. Dependiendo de las características del rincón, o de las actividades planteadas, un rincón podrá admitir un número de alumnos más elevado que otro, lo cual influye también en la duración del tiempo de trabajo en los rincones.

Tan importante como el tiempo y el espacio son los materiales para el correcto funcionamiento del rincón. Estos materiales han de estar adaptados a las necesidades educativas de los niños. El rincón debe tener un número suficiente de materiales, ya que si hay demasiados materiales los alumnos no se concentrarán por el alto número de estímulos, pero si hay pocos materiales no todos los alumnos podrán trabajar a la vez y se aburrirán.

El material que se deposite en el rincón ha de tener una clara finalidad didáctica y tiene que favorecer la consecución de los objetivos propuestos para las actividades. El material puede provenir de tres fuentes diferentes (Laguía y Vidal, 2008): la familia, las tiendas de materiales didácticos y la imaginación.

Los alumnos deben ser partícipes del proceso de nutrir de material un rincón, deben aprender a compartir y cuidar el material que tienen a su disposición para que adquieran una responsabilidad.

Presentar de forma atractiva la temática del rincón influye en las decisiones de los alumnos a la hora de ir a un rincón u otro, así como en su motivación. Además, cuanto más visual sea el material utilizado para la decoración los alumnos asimilarán mejor el contenido del mismo y los temas tratados en él.

Para obtener unos resultados óptimos en esta metodología, las actuaciones del maestro son claves. El profesor es el encargado de elegir las actividades, el material y la organización y de ello depende en gran medida el éxito de la estrategia.

Durante el tiempo de rincones, el papel del docente es el de guía en la realización de la actividad, dejando de lado el papel de profesor-instructor y ayudando a sus alumnos a que sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. El grado de libertad que el profesor permita en la clase influirá también en las actividades de los alumnos, de tal manera que, si el profesor es flexible, los alumnos gozarán de un equilibrio entre normas y libertad.

También es importante que el maestro escuche las opiniones y gustos de sus alumnos, para de esta manera, adaptarse cada vez más a sus intereses. Uno de los principales procesos que tiene que llevar un profesor en el trabajo por rincones es el de evaluación. Para evaluar los rincones se deben tomar en cuenta tres factores:

- **Alumnos:** Es esencial partir de los intereses de los alumnos para determinar qué rincones llevar a cabo en el aula, así como saber en qué nivel de aprendizaje se encuentran. Para ello es fundamental la observación e interacción previa con el alumnado para orientar las tareas de los rincones en una determinada dirección. Durante el tiempo de trabajo, la observación del alumnado reportará datos sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje, si los materiales son adecuados, así como si las actividades planteadas son atractivas para los niños.
- **Profesor:** También es conveniente hacer una autoevaluación de la actitud del profesor en lo referente a los rincones.
- **Rincones:** se deberá hacer una evaluación de los rincones y sus actividades teniendo en cuenta tanto las observaciones del profesor como las opiniones de los alumnos. Se centrará en puntos como la dinámica y funcionamiento, la adaptación de los alumnos a dicha dinámica, la idoneidad de las actividades o el horario de realización de los rincones.

Al finalizar una actividad conducida a través de la estrategia de los rincones, será conveniente reflexionar en plenario acerca del trabajo que cada alumno y cada grupo ha realizado ese día.

Los planes de trabajo personalizados

Para personalizar el aprendizaje, los docentes tienen que presentar los contenidos de la enseñanza, de manera que despierten el interés de los estudiantes y les resulten valiosos, comprensibles y pertinentes. Se trata de una

ardua empresa que requiere estrategias, dedicación, una gran capacidad de reflexión, revaloraciones constantes y atención al detalle. Esta manera de personalizar el aprendizaje puede llevarse a cabo con pocos recursos y un gran número de estudiantes.

¿Qué es el aprendizaje personalizado? El aprendizaje personalizado consiste en prestar especial atención a los conocimientos previos, las necesidades, las capacidades y las percepciones de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una formación centrada en el alumno.

Poner al alumno como protagonista de sus aprendizajes es una forma de reconocer que la labor del docente no debe limitarse únicamente a transmitir contenidos, sino que los docentes deben trabajar de cerca con sus alumnos para asegurarse de que han comprendido esos contenidos y que pueden avanzar a la próxima etapa del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje personalizado es una manera de entender la educación que requiere ciertas estrategias y que debe llevarse a la práctica con empeño, rigor y minuciosidad.

Los planes de trabajo constituyen una estrategia didáctica propuesta por Celestin Freinet que consiste en dividir en partes la tarea y hacerla más familiar, es decir, establece un plan de trabajo (con la ayuda del maestro o de los compañeros), el maestro, por su parte, entra en el juego y respeta íntegramente el contrato regular representado por el plan de trabajo. El plan de trabajo da al niño autonomía en el uso del tiempo de la jornada, da la oportunidad –debidamente orientados por el profesor– de determinar, por una parte, los objetivos que quieren alcanzar, y a qué nivel son capaces de alcanzarlos, con relación, por supuesto, a los contenidos que se están trabajando en clase y a las actividades de aprendizaje.

Esto supone que, aun trabajando sobre los mismos contenidos, no todos los alumnos han de hacer exactamente lo mismo (las mismas actividades, los mismos ejercicios, los mismos problemas) ni exactamente al mismo nivel de dificultad. Las capacidades generales que se pretenden desarrollar en los estudiantes a lo largo de un ciclo y de una etapa educativa, se pueden desarrollar, de hecho, desde vías diferentes o no plenamente coincidentes, sin necesidad de separar al alumnado en función de estas vías.

Las tutorías entre iguales

En la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula inclusiva los docentes deben saber utilizar la colaboración y la cooperación. Si bien son diversos los tipos de tutorías que pueden desarrollarse, se considera pertinente

referirse a un tipo particular: las tutorías entre iguales como herramienta de aprendizaje.

Uno de los métodos de aprendizaje cooperativo es la tutoría entre iguales, basada en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo de tutor o tutorado), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor (Duran y Vidal, 2004).

La tutoría entre iguales como interacciones entre parejas de personas, pertenecientes a grupos sociales similares, que aprenden enseñándose, pero que ninguna de ellas actúa como profesor profesional de la otra (Topping y Ehly, 1998).

De la definición de tutoría entre iguales, se desprende que ambos alumnos aprenden. El tutorado por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero tutor, y el otro por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado, que les permitirá un nivel más profundo de dominio del contenido.

En las situaciones de tutoría entre iguales, las interacciones que se diseñan entre las parejas de alumnos han de conseguir que ambos alumnos, tanto tutor como tutorado, aprendan. El éxito de la tutoría entre iguales -y del aprendizaje cooperativo en general-, reside en que los alumnos más capaces no se perciban como «donantes», sino que también aprendan y tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen oportunidades de aprender. (Duran y Vidal, 2004). Esto implica pensar el aprendizaje en términos de bidireccionalidad, donde en ambas partes se producen procesos subjetivantes sostenidos por las motivaciones y los afectos.

Por lo tanto, si la tutoría entre iguales proporciona oportunidades de aprendizaje para ambos alumnos, si a partir de las diferencias entre los miembros de las parejas se diseñan interacciones en la que todos aprenden, es necesario que estas prácticas estén dentro del currículo: en horas de clase y en un marco evaluable.

En las relaciones tutor-tutorado, los códigos lingüísticos marcados por la cercanía etaria fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje entre pares y propicia un intercambio de información que tributa a la definición de trayectorias innovadoras para estimular el desarrollo de los estudiantes, tanto del tutor como del tutorado.

A manera de conclusiones

Los retos de trabajar con la diversidad de estudiantes en el marco de un aula inclusiva exigen dotar a los docentes de herramientas organizativas y metodológicas para conducir con éxito los procesos de enseñanza aprendizaje con

enfoque personalizado, con alto grado de autorregulación personal y aprovechando las potencialidades de la actividad grupal.

En la base de tales herramientas se encuentra el conocimiento de las barreras que impiden los aprendizajes de los sujetos, el saber gestionar procesos de cooperación y colaboración e identificar las inteligencias presentes entre los estudiantes, estas premisas permitirán con alto nivel de creatividad e innovación poner en marcha estrategias para atender a la diversidad en el aula inclusiva.

Dentro de las estrategias para la atención a la diversidad en el aula inclusiva son de gran valor, entre otras: los diseños universales para el aprendizaje, la enseñanza multinivel, el aula invertida, los aprendizajes cooperativos y colaborativos, los aprendizajes basados en proyectos, los aprendizajes basados en problemas, la co-enseñanza, el aprendizaje por rincones y los planes de trabajo personalizado, la tutoría entre iguales entre otros.

Referencias

- Barrows, H.S. (1986). *A Taxonomy of problem based learning methods*. Medical Education, 20: (p. 481-486).
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakeeld, MA: Author.
- Duran, D., Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- Ferguson, D.L. & Jeanchild, L. A. (1991). *About How to Implement Curricular Decisions*. En Stainback, S & Stainback, W. Currículo considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul Brookes.
- Florian, L. (2010). *La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?* En Rev. The Phychology of Education Reviev, Vol. 34. No 2. (pp.22-29).
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo. (L'original és del 1969, i aplega dues obres anteriors del C. Freinet: L'école moderne française, de 1945, i Les invariants pédagogiques, de 1964).
- Giné, C. y Font, J. (2007). *El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo*. En Bonals, J. & Sánchez-Cano, J. (coord.) *Manual de asesoramiento pedagógico*. Barcelona: Editorial Grao. pp. 879-914.
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Educación XX1, 5, (pp. 227-247).
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Laguía, M.J. & Vidal, C. (2008). *Parte I: Los rincones como estrategia metodológica*. En M.J. Laguía, C, Vidal. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona, España: Grao, pp.13-27.
- Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), (pp. 30-43).
- León, M.J. (2012) *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. En Rev. Innovación educativa, nº 21: (pp.37-54).
- Martín Torres, J. (2018). *Organización y funcionamiento de rincones en Educación Infantil*. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JOSEFA_MARTIN_1.pdf
- Pierce, R. (2013). *Student performance in a flipped class module*. In R. McBride, & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Informal Technology & Teacher Education International Conference 2013*. Chesapeake, VA: AACE. (pp. 942-954).
- Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. & Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4, en García Sevilla, J., op. cit., (pp. 55-78).
- Pujolàs Maset, P. (2011). *Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Ponencia de Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. UNESDOC: OREALC/
- Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Rosenberg, T. (2013). *Turning Education Upside Down*. Recuperado de: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/09/turning-education-upside-down/>
- Schultz, J.B. & Turnbull, A.P. (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Newton, Massachusetts: Allin & Bacon, Inc

Schumm, J.S., Vaughn, S., & Leavell, A.G. (1994). Planning Pyramid: A framework for planning for diverse students' needs during content instruction. *The Reading Teacher*, 47, (pp. 608-615).

Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". A Suports. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, (pp. 26-31).

Talbert, R. (2012). *Inverted classroom*. *Colleagues*, 9(1), Article 7. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>

Topping, K., Ehly, S. (1998): *Peer assisted learning*. Mahwah, NJ / Londres. Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales) 1ª ed.) Madrid: UNESCO

Vizcarro, C. & Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?. En García Sevilla, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Ed. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. (pp.17-36).

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Gabriela Guillén Guerrero. Phd.
Universidad Nacional de Educación

Daysi Flores
Universidad Nacional de Educación

Resumen

El presente capítulo aborda el uso de las TIC como un catalizador para dinamizar los escenarios de aprendizaje en la búsqueda de una educación inclusiva, pensando en la diversidad de estudiantes en el aula de clase e intentando evadir y superar aquellas barreras de aprendizaje que dificultan el transitar académico. Pero así como encontramos estas barreras, aparecen herramientas que pueden favorecer la construcción de una escuela para todos, que ayude a que la diversidad tenga cabida en las aulas. Por tanto, se abordan temas trascendentales como las TIC en los procesos formativos que representan un salto cualitativo en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Mirando las posibilidades pedagógicas del modelo TPACK como propuesta holística para integrar las TIC en la formación inclusiva.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un rol fundamental en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje, por su capacidad de propiciar nuevos escenarios de formación. La Fundación Telefónica (2016) refiere su uso a una vía de integración y una palanca de cambio que logra una renovación pedagógica en los sistemas educativos. Martínez y Heredia (2010) mencionan la trascendencia de las tecnologías dejando de ser un apoyo didáctico para convertirse en un catalizador de nuevas prácticas que atiendan a la diversidad de estudiantes en espacios amigables, libres, flexibles, atractivos y estimulantes a los nuevos requerimientos, pensando en una formación crítica y holística.

Sin embargo es importante reflexionar sobre la manera como las TIC se insertan en los procesos educativos actuales ¿Son eficientes y eficaces? En realidad no hay una receta que refiera a la forma de integrar las TIC en la educación, pero sí existen principios que mencionan sus posibilidades y la intención de conciliar una educación inclusiva que mueva espacios educativos de calidad y rezague prácticas tradicionalistas que limitan las experiencias positivas de los protagonistas educativos (estudiantes- docentes). Almenara y Cejudo (2008) señalan algunas posibilidades:

- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje
- Eliminación de las barreras espacio-temporales para la interacción entre el profesor y los estudiantes
- Incremento de las modalidades de comunicación
- Potenciación de escenarios y de entornos interactivos
- Favorecer el aprendizaje independiente como el colaborativo
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización
- Permitir nuevas modalidades de organizar la actividad docente
- Potenciar la movilidad virtual de los estudiantes
- Romper los clásicos escenarios de formación
- Crear entornos diferenciados adaptados a las características cognitivas de los estudiantes, a sus estilos de aprendizaje y a sus inteligencias múltiples.

En este sentido aparece la búsqueda de nuevos enfoques educativos como acertadamente lo indica Mas, Lara-Navarra, Gros, López, y Xarles (2007) “modelos de formación adaptados a una sociedad compleja, interdependiente, no jerarquizada y en constante evolución” (p. 3).

A la luz de estas ideas es fundamental detenernos un momento y pensar ¿a qué nos referimos con educación inclusiva? A lo largo de la historia se concibe a la educación inclusiva como una evolución de la educación especial y que simplemente es una forma mejorada de este enfoque, es decir, una forma de atender las necesidades educativas especiales. Entendiendo a la educación especial como un modelo médico-biológico que busca diagnosticar y se centra en el individuo, en su déficit o enfermedad; este modelo considera que las dificultades a las que se enfrenta el sujeto se originan en su incapacidad interna y que los profesionales tienen que intervenir para generar en el individuo una rehabilitación.

Sin embargo, el enfoque en el que nos posicionamos difiere epistemológicamente de la educación especial, ya que miramos a la educación inclusiva desde la idea de que todos somos diferentes y que esas diferencias deben ser valoradas y atendidas en el aula, es decir no se centra únicamente en las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no la discapacidad. Así,

concordamos con Echeita y Ainscow (2011) que entienden que “la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (p. 32).

La educación inclusiva, entonces, busca lograr la “presencia, participación y éxito” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33) de cada uno de los miembros de un grupo social, superando las desigualdades que pudieran existir, tales como origen étnico, género, religión, capacidad, entre otros. No se queda únicamente en el análisis de las necesidades de un grupo específico y generando un proceso de segregación, al contrario plantea la educación desde una visión de eliminación de barreras que pudieran estar impidiendo el aprendizaje a cualquier estudiante.

Así, desde hace algunos años, en el Ecuador se busca promover procesos que garanticen el acceso y la calidad de la educación en los diferentes niveles, a través de una formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos garantizando la unidad en la diversidad ecuatoriana. Con ello una serie de normativas como la Constitución de la República que señala la importancia de ir priorizando la educación como un proceso de calidad y calidez que posibilite la accesibilidad educativa en los diferentes niveles con un desarrollo holístico, participativo, intercultural, democrático, incluyente y diverso (Asamblea Constituyente, 2008).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se generan principios generales como fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que rigen las decisiones y actividades educativas como la universalidad, educación para el cambio, libertad, igualdad de género, educación para la democracia, atención prioritaria, flexibilidad, motivación, entre otros; fundamentando la búsqueda de una educación inclusiva que reconozca los derechos de los ciudadanos, así como satisfacer las necesidades de aprendizaje individual y social, con el fin de fortalecer la identidad cultural.

Por su parte el Plan Nacional para el Buen Vivir del Ecuador o Sumak Kawsay señala: “... el tránsito hacia una sociedad de la información y la comunicación pero considerando el uso de las TIC” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p.21).

Con este breve antecedente, reflexionemos sobre la necesidad de cambiar de paradigmas y los requerimientos actuales que aparecen en torno al uso de las TIC en la educación, que además respondan a las normativas ecuatorianas.

Debido a las implicaciones de cambiar de modelo, la educación inclusiva debe ser vista como un camino a recorrer -como un proceso de cambio organizacional- que incluya a todos los actores educativos y al sistema en general; es importante la participación de los generadores de políticas educativas, de los maestros, padres de familia, estudiantes y demás, así como también es

importante el análisis de los documentos rectores del proceso educativo. Sin embargo, a pesar de que todo este involucramiento es necesario, quien tiene un poder de cambio mayor es el docente y es quien puede intervenir de manera más directa para generar una verdadera educación inclusiva.

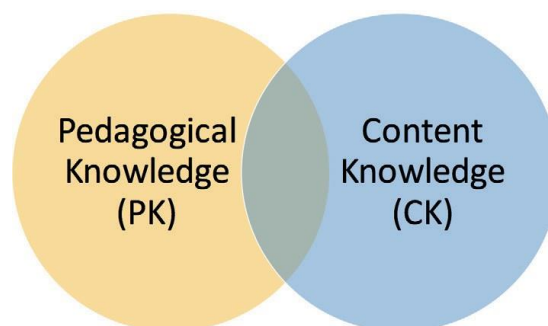
Por tanto es necesario repensar la integración de las TIC y su vinculación con la educación, buscando la armonía de un proceso educativo que conlleve a fortalecer las habilidades, conocimientos y actitudes de los actores educativos -sobre todo los docentes- y justificando el abordaje del uso de las TIC. En este capítulo intentaremos abordar un proceso metodológico basado en el modelo TPACK que contribuya a integrar un proceso dinámico, flexible e interactivo de las tecnologías en los procesos educativos, pensados en responder a la diversidad de estudiantes en el aula de clase. Favoreciendo una perspectiva pedagógica que no considera el uso de la tecnología como una panacea sino como un elemento que los docentes deben poner en juego para generar procesos pedagógicos inclusivos.

Modelo TPACK

En este sentido abordaremos la metodología del modelo TPACK de Koehler y Mishra (2008) que plantean tres componentes básicos en la planificación de un acto educativo: conocimiento del contenido curricular –*content knowledge*– (CK), conocimiento pedagógico –*pedagogical knowledge*– (PK) y conocimiento tecnológico –*technological knowledge*– (TK) desde un enfoque de educación inclusiva.

Para comprender este modelo tenemos que analizar su origen, el mismo que fue planteado por Shulman (1986) a través del modelo PCK (*Pedagogical Content Knowledge*). A través de este modelo el autor analiza los diferentes conocimientos que un docente debe dominar para generar correctos procesos educativos. En la Figura 1 podemos ver el esquema básico de este modelo.

Figura 1. Modelo PCK de Schulman



Fuente: Elaboración propia, basado en Shulman (1986)

Las categorías que Shulman (1986, citado en Valverde, Garrido & Fernández, 2010) plantea los conocimientos:

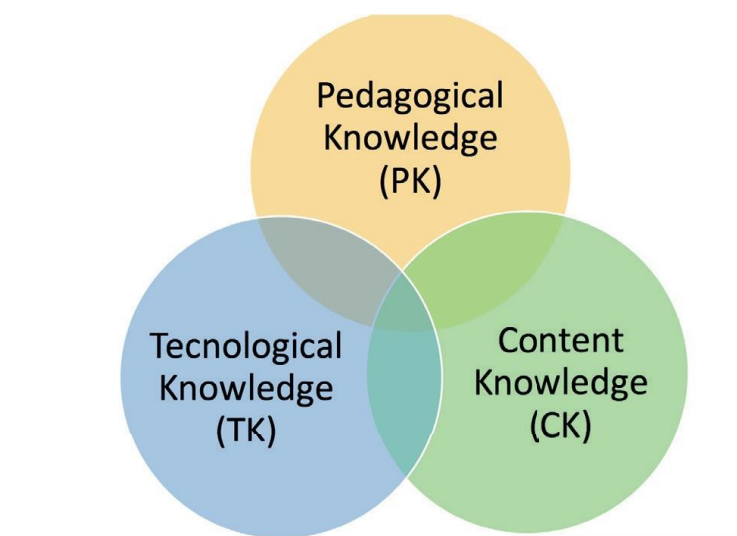
- a. Conocimiento del contenido curricular: el qué enseñar del currículo
- b. Conocimiento del contenido didáctico-pedagógico: que abarca las estrategias de organización y gestión del aula
- c. Conocimiento del currículo: centrado en los materiales y programas del oficio docente
- d. Conocimiento didáctico del currículo: donde interacciona el contenido y la pedagogía, en un actuar propio del docente
- e. Conocimiento del grupo de estudiantes: desde sus características personales
- f. Conocimiento de los contextos educativos: que analiza el grupo de clase, el espacio institucional y comunitario, así como las culturas del entorno
- g. Conocimiento de los objetivos, valores educativos y finalidades del acto educativo.

Es decir, este modelo nos plantea una visión integral del acto educativo, donde los docentes generen análisis profundos de las características del entorno, del grupo, del contenido y donde pongan en acción los conocimientos pedagógicos necesarios para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes -considerando que la enseñanza es una actividad compleja-. De ahí, surge la posibilidad de pensar en un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de estudiantes en el aula de clase, logrando consolidar un proceso donde todos aprendan independientemente de sus condiciones.

Si profundizamos en las categorías analizadas, pensamos ya en los requerimientos no solo del docente sino también en las necesidades de los estudiantes; por tanto el acto mismo de pensar en las características personales de los estudiantes propicia una nueva visión de las interacciones en el aula de clase y las nuevas dinámicas que surgirán. Donde ya no se respondan únicamente a las interrogantes del docente sino se plantee un proceso de enseñanza centrado en las necesidades del estudiante.

Con base en este modelo, los autores Koehler y Mishra (2008) plantearon la incorporación de la tecnología, generando el modelo TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) -al que, para facilitar su lectura, añadieron una A, quedando así el nombre del modelo como TPACK- (Figura 2), integrando las posibilidades de la sociedad digital y del conocimiento, aprovechando las ventajas de los recursos y herramientas digitales que viabilizan el desarrollo de nuevas competencias.

Figura 2. Estructura TPACK y sus componentes de conocimiento



Fuente: Koehler y Mishra (2008)

La incorporación de la tecnología en este modelo genera varios pares de conocimientos y una triada que superan el análisis inicial de Shulman, como por ejemplo el Conocimiento de la tecnología y el contenido curricular (TCK), el conocimiento de la Pedagogía y la Tecnología (TPK) y el Conocimiento de la pedagogía, el contenido curricular y la tecnología (TPCK).

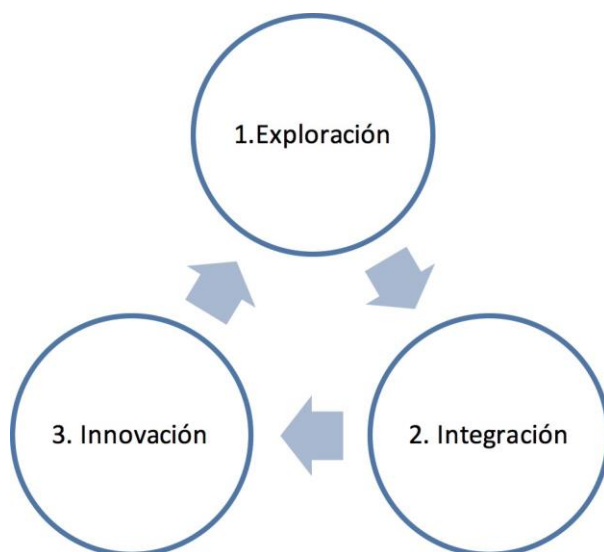
Los factores a tomar en cuenta para este cambio se centran en tres categorías: referidos a infraestructura y organización, a buenas prácticas de inclusión y al trabajo con las familias (Masferrer & Peñalver, 2008), los mismos que pueden ser apoyados directamente desde las instituciones y desde sus equipos directivos e implementados por los docentes. Dentro de este marco analizaremos el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que favorezcan la educación inclusiva, pero considerando que estas serán un apoyo únicamente si se las incorpora de una manera concreta y eficaz (Cabezas, 2016).

Que la incorporación de las TIC se realice de manera correcta pasa por abordar este proceso de manera integral, es decir que no simplemente se aplique la tecnología a un acto educativo que puede realizarse sin esta, sino que tenga un verdadero sentido pedagógico y que potencie el aprendizaje a través de la interacción de la tecnología, la pedagogía y el contenido curricular (Valverde, Garrido, & Fernández, 2010). El modelo TPACK busca un abordaje integral de las TIC, considerando que no solamente se está transformando a profundidad el significado de la educación sino que la tecnología se ha constituido en una de

las mejores herramientas para adaptarse a los cambios, permitiendo adecuarse a los nuevos requerimientos de la sociedad actual.

Sin embargo, no se debe olvidar tomar en cuenta las dimensiones fundamentales, como: el ambiente, la interacción, la tarea, las estrategias y los recursos que forman parte importante de la integración de las TIC en los procesos de formación para dar paso a escenarios de aprendizaje innovadores, de acuerdo a tres momentos (Figura 3):

Figura 3. Momentos al integrar las TIC



Fuente. Elaboración propia

Como refiere la Figura 3, la exploración es la primera fase donde el profesor indaga para descubrir la utilidad de las diferentes tecnologías que se pueden integrar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dando paso a la integración como una situación formal, estructurada y con un objetivo claro que evidencie diversas oportunidades en la formación de los estudiantes, propiciando una innovación de pequeña o gran escala.

En este sentido, analizaremos qué implicaciones tiene cada conocimiento para la educación inclusiva proponiendo una innovación educativa:

1. Conocimiento del Contenido Curricular (CK)

Es importante, en el ejercicio docente, el conocimiento de los contenidos curriculares del área que se enseña, es decir las teorías, conceptos, ideas, etc., que se manejan en la asignatura. Considerando la importancia de los

conocimientos conceptuales en los diferentes niveles educativos como la base principal donde se asienten los futuros aprendizajes y conocimientos.

Sin embargo, cuando hablamos de educación inclusiva, el manejo y elección de los contenidos tiene mucho peso, ya que estos vienen cargados de un sentido epistemológico en cada uno de los niveles curriculares: macro, meso y micro. Así, si tenemos un enfoque de educación inclusiva que pretenda formar estudiantes que busquen un cambio y justicia social (Jiménez & Montecinos, 2018), la selección de contenidos debe reflejar ese enfoque y así complementar el proceso de aprendizaje pensado desde el modelo TPACK.

Por tanto, en este apartado la pregunta esencial es ¿Qué enseñar?

2. Conocimiento pedagógico (PK)

Probablemente este tipo de conocimiento es en el que se enfoca más la formación docente, ya que aborda los procesos o métodos de enseñanza y aprendizaje. Desde el enfoque de la educación inclusiva este conocimiento es indispensable, ya que se enfoca en comprender a los estudiantes -sus capacidades y fortalezas-, el entorno en el que se realiza la acción formativa y la organización escolar -las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran presentarse en el entorno-, las estrategias didácticas o métodos de enseñanza aplicados -sobre todo métodos activos y colaborativos- y las técnicas de evaluación que acompañen claramente a los métodos aplicados. Este conocimiento se debe basar en las teorías del desarrollo humano y, con base en su plena comprensión, en la aplicación de estas en los estudiantes (Valverde, Garrido, & Fernández, 2010). El despliegue de estos conocimientos pedagógicos es importante, sobre todo en un momento en el que los docentes pueden encontrarse frente a aulas más diversas en términos culturales, lingüísticos, étnicos y religiosos y donde los cambios se suceden vertiginosamente.

Los postulados pedagógicos necesarios para la educación inclusiva deberían partir de aquellos manejados en la pedagogía activa, así como de la pedagogía crítica. Estos llevarían a generar propuestas que se adapten a las diversas realidades del contexto y de los estudiantes, así como a buscar conformaciones sociales más justas y adaptadas a las necesidades sociales (Calvo, 2013).

Se señalan algunos aspectos fundamentales como:

- Identificar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes como una forma de pensar y repensar nuevas estrategias de aprendizaje.
- Pensar en la armonización de los elementos curriculares los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación.
- La flexibilización de la educación.
- La claridad del objetivo o intención de porque enseñar, entre otros.

La pregunta esencial a responder en este apartado es ¿Cómo enseñar? y ¿cuándo enseñar?.

3. Conocimiento tecnológico (TK)

El conocimiento tecnológico, a diferencia de los otros dos, está en un cambio continuo y exponencial. Que un docente posea conocimiento tecnológico no pasa únicamente porque conozca diversas herramientas tecnológicas sino, sobre todo, porque sea capaz “de aplicarlas, de modo productivo, al trabajo y a su vida cotidiana; saber reconocer cuándo las tecnologías de la información pueden ayudar o impedir el logro de una meta y saber adaptarse continuamente a los cambios en estas tecnologías” (Valverde, Garrido, & Fernández, 2010, p. 218). Es importante entender que este conocimiento nunca está terminado, sino que es necesario –más que los otros dos- una formación y preparación continua que permita entender la tecnología y aplicarla al proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad el uso de recursos y herramientas digitales puede llegar a convertirse en un proceso intuitivo; mientras más veces está frente al computador revisando las opciones que brinda el recurso, más hábil puede llegar a convertirse. Además hay que considerar la inestabilidad, de la que hablan Valverde, Garrido, & Fernández (2010) en torno a las TIC, por no existir un conocimiento estable y duradero debido a los avances a ritmos muy acelerados, que implica ser un aprendiz continuo.

Pero pensar la integración de recursos y herramientas digitales como un proceso más formal y educativo requiere de un proceso de reflexión. ¿Por qué utilizar este recurso y el otro no?, ¿qué ventajas se atribuye a los recursos seleccionados?, ¿contribuye acertadamente al proceso pedagógico que requiero?, ¿cuánto se adapta a los requerimientos y necesidades del grupo de estudiantes?, entre otros.

Autores como Valverde et al. (2010) plantean que se puede integrar el uso de las TIC a través de diferentes estrategias pero que, sobre todo, el docente debe conocer cuándo la aplicación de las TIC favorece el aprendizaje y cuándo puede estar impidiendo el logro de una meta y adaptarse rápida y continuamente a estas necesidades.

En este conocimiento es fundamental responder a las siguientes interrogantes: ¿qué tecnologías específicas contribuyen en lo que quiero enseñar?, ¿conozco la manera de cómo y en que emplearlas?, ¿son accesibles al uso de la comunidad educativa?, entre otros.

Aplicación del modelo TPACK

No existe una receta que permita integrar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo como se ha analizado es importante el dominio de cada uno de los conocimientos (curricular, pedagógico y tecnológico) con el fin de que el docente pueda aplicarlos en el momento necesario. En el conocimiento tecnológico, sería ideal llegar a dominar el FITness (cercano al concepto de conocimiento tecnológico), que fue una propuesta del Comité para la Alfabetización en Tecnologías de la National Research Council (1999). Este concepto habla de que los docentes deben llegar a manejar de manera tan fluida las TIC como para saber cuándo aplicarlas y sobre todo hacerlo de manera productiva y acertada a la vida cotidiana.

Con el dominio de los tres conocimientos, el docente podrá entender la diversidad presente dentro de su aula, identificar las barreras que puedan estar limitando el acceso al aprendizaje, cuáles son las necesidades específicas de sus estudiantes, así como las mejores herramientas -tecnológicas o no- para favorecer el aprendizaje de todos en el aula de clase. Finalmente, podrá evaluar a sus estudiantes, basándose en las características propias de cada uno, tanto de manera individual como conjunta.

Existen una serie de experiencias y prácticas innovadoras que vislumbran la importancia que actualmente el modelo TPACK tiene en los procesos formativos de los diferentes niveles educativos. Así, podemos mencionar algunas experiencias en torno a lo propuesto anteriormente (Tabla 1).

Tabla 1. Referencia de propuestas TPACK y educación inclusiva

Tema	Propuesta	Resultado	Autores
Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC	Se busca la vinculación entre los diferentes tipos de conocimiento, constituyéndose en una línea de investigación, diagnóstico y reflexión sobre la formación del profesorado.	La incorporación de estas al desarrollo profesional de los docentes se ve afectado por elementos tan peculiares como los diversos tipos de conocimientos que estos poseen.	Cabero, J; Marín, V; Castaño, C (2015)
Aplicación del Modelo TPACK para fortalecer el razonamiento lógico en los procesos de enseñanza de las Matemáticas en el grado undécimo del Colegio Distrital	El fortalecimiento del razonamiento lógico matemático en los estudiantes, a través del desarrollo de capacidades en el análisis y la resolución de problemas matemáticos enfocados en el tema de determinantes.	Contribuye a propiciar un ambiente de formación dinámico en el que los estudiantes pueden resolver los ejercicios, obtener los resultados y socializarlos con sus compañeros, generando espacios de reflexión y discusión.	Lasso, R (2018)

Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Matemáticas	Análisis del impacto del modelo TPACK durante el diseño de la Unidad Didáctica Lógica de Predicados considerando el uso del software Raptor, los videos YouTube y la red social Facebook.	Afirmar que el modelo TPACK representa una alternativa para mejorar el proceso educativo a través de los conocimientos tecnológicos, disciplinares y pedagógicos, mejorando el rendimiento académico.	Salas-Rueda, R. (2017).
La adquisición del conocimiento base del docente en Ciencias Sociales a través del modelo de enseñanza y Aprendizaje TPACK en la formación inicial del Profesorado con tecnología	La consecución del conocimiento base del docente utilizando la Metodología activa y cooperativa, empleando la tecnología Google Earth.	Confirman la consecución del conocimiento base del docente en su nivel de preparación, concretamente: el Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK); el Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) y el Conocimiento Didáctico de la Tecnología (TPK).	Gómez, I. (2016).

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las propuestas ha permitido identificar cómo el modelo TPACK se integra de forma eficaz en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto desde procesos de investigación como en la formación del profesorado. A pesar de que se evidencia la falta de propuestas que sean pensadas en una educación inclusiva, donde se atienda a la diversidad y se responda a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, con nuevas propuestas curriculares y didácticas flexibles, esta información nos permite generar una primera base para sentar la importancia del docente y sus iniciativas en el uso de la tecnología como un elemento esencial generador de nuevas prácticas educativas. Estas afirmaciones tendrán que probarse más adelante en torno a la inclusión educativa en los diversos niveles educativos.

Por tanto no podemos obviar la importancia del modelo TPACK en su propuesta del conocimiento tecnológico que responde a las actuales necesidades de competencias docentes con una mistura y la necesidad principal de integrar el conocimiento pedagógico -de cómo enseñar- y el conocimiento curricular -qué enseñar-.

Ejemplo de una planificación del modelo TPACK:

Conocimiento curricular	Conocimiento pedagógico	Conocimiento tecnológico	Actividades con Modelo TPACK
Uso de los símbolos de conectividad en la lógica de los predicados.	- Conocimientos de estructuración del contenido. - Identificar el símbolo de conectividad "negación". - Identificar el símbolo de conectividad "Y". - Identificar el símbolo de conectividad "O". - Conocimientos de barreras para el aprendizaje y la participación. - Identificación de las barreras de acceso a la información. - Identificación de barreras de expresión de los conocimientos. - Identificación de barreras idiomáticas, etc. - Conocimiento de identificación de la diversidad en el aula. - Identificación de estilos de aprendizaje. - Identificación de inteligencias múltiples. - Identificación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes.	Sitio web Software Raptor Videos YouTube Red social Facebook	Actividad 1: El estudiante identificará el uso de los símbolos de conectividad (negación, Y, O) de manera oral o escrita a través del software Raptor, los videos de YouTube y la red social Facebook.

Fuente: Elaboración propia

En este pequeño ejemplo se puede observar cómo el docente debe tener un manejo amplio de los tres tipos de conocimientos, lo que le permitirá generar ambientes y experiencias de aprendizaje sólidos que satisfagan las necesidades de todos sus estudiantes. La incorporación de las TIC permite generar entornos de aprendizaje personalizados para cada estudiante o para un grupo de estudiantes que compartan características o que, por el contrario, se complementen en las mismas.

Conclusiones

Partiendo de que el aprendizaje y la enseñanza son actividades complejas y, que desde un enfoque de educación inclusiva debemos valorar y atender la diversidad presente en el aula, es importante que los docentes posean profundos conocimientos pedagógicos y curriculares; sin embargo, atendiendo a los requerimientos de la sociedad actual -denominada sociedad del conocimiento- es importante que se incorpore el conocimiento tecnológico, el mismo que complementa el trabajo del docente y que le permitirá ampliar las opciones de atención a la diversidad que ya existían.

De esta manera, las acciones de formación inicial y continua de los docentes

deben superar la limitación de pensar en el docente como un transmisor de información y analizar que las buenas prácticas educativas con TIC son complejas y abordan variadas dimensiones. Más allá de los análisis pedagógicos que el docente debe realizar para plantear sus procesos de enseñanza, requiere analizar también las posibilidades tecnológicas para enriquecer su práctica. La aplicación del modelo TPACK en educación inclusiva va más allá de la simple suma de los conocimientos (ya que potencia las posibilidades pedagógicas que tiene el docente, si no incorpora los recursos tecnológicos adecuados), así como de la simple inserción de la tecnología en los procesos educativos, sin una debida reflexión de los conocimientos pedagógicos y curriculares.

Referencias

- Almenara, J. C., & Cejudo, M. C. L. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía* (pp. 42–2).
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución Del Ecuador. *Constitución Del Ecuador*, 218. Recuperado de: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- Cabezas, S. (2016). *Entornos aumentados de aprendizaje*. En UNESCO, Educación Especial e Inclusión Educativa (págs. 27-34). Santiago: Gráfica Andros.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), (pp.1-22).
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo* (pp. 26-46).
- Fundación Telefónica. (2016). *Prepara tu escuela para la sociedad digital*. (F. Telefónica, Ed.). Madrid.
- Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*. (pp. 1-21).
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. En AACTE, *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp.3-30). New York: Routledge.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Martínez, R., & Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase. *Revista Mexicana de Investigación Educativa: RMIE*, 15 (pp. 371–390).
- Mas, X., Lara-Navarra, P., Gros, B., López, J., & Xarles, G. (2007). *Los contenidos digitales multiformato: una propuesta para el aprendizaje 2.0*, (1) (pp. 1–7).
- Masferrer, I., & Peñalver, A. (2008). *Factores que favorecen una escuela inclusiva*. En I. Bo, D. Gispert, S. Ros, C. Alonso, A. Peñalver, M. Martí, & M. Sanz, *Educación desde la discapacidad* (págs. 105-112). Barcelona: Laboratorio Educativo.
- National Research Council. (1999). *Being Fluent with Information Technology*. Washington, D.C.: National Academic Press.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional Para el Buen Vivir. *Senplades*, 10,15,25. Recuperado de: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf)
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Valverde, J., Garrido, M., & Fernández, R. (2010). *Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC*. *TESI*, 11(3) (pp. 203-229).

MODELOS DE ATENCIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA. CAMINO HACIA LAS BARRERAS

Liliana Durán Cruz
Escuela Normal de Especialización

Resumen

Es innegable la evolución que se ha producido en la atención educativa de la discapacidad bajo la propuesta de diversos modelos que abarcan desde el apoyo diferencial hasta la inclusión de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas visiones impactan en los escenarios escolares cuando los maestros intentan aceptar bajo propuestas organizativas de la política educativa a los grupos vulnerables que son desdibujados por la sociedad, aquellos niños y niñas que hablan *diferente*, se mueven *diferente* o piensan *diferente*, quedando de manifiesto que no es suficiente integrarlos a las escuelas regulares sin hacerlos partícipes del desarrollo curricular.

La educación requiere de nuevas propuestas que promuevan la construcción del ser a partir de planteamientos éticos enfocados a la igualdad de oportunidades que constituyan la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. En esta lógica, surge en México el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) que establece la posibilidad de contribuir para generar una educación fundamentada en el respeto a las diferencias.

Sin embargo, existen contradicciones en su planteamiento que se contraponen con el discurso inclusivo y enfatizan el trabajo con los *diferentes* y no con las *diferencias* presentes en el aula. Por ello, es necesario mirar más allá de la identificación de barreras que precisan por parte del maestro especialista la instrumentalización a través de parámetros e indicadores para dar pauta a la intervención.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, modelos educativos, MASEE.

La educación especial y la atención a la discapacidad

La educación especial en México tuvo un crecimiento importante a partir de los años setenta, cuando se creó la Dirección General de Educación especial (DGEE), hecho que significó un hito importante en la integración de las personas con discapacidad y fue parteaguas para transformar la visión educativa.

Desde este marco, el término de educación especial se vinculó invariablemente con una educación limitada dirigida a los alumnos con impedimentos físicos o cognitivos, situación que obstaculizó su inserción y participación en la sociedad. Haciendo mención a Echeita (2007), la refiere como una “forma enriquecida de la educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos y materiales pedagógicos [...] para remediar cierto tipo de deficiencias” (p. 21).

Sin embargo, como lo refiere Barton, (2008):

Afirmar que las personas con discapacidad están oprimidas implica afirmar una serie de puntos adicionales. En el nivel empírico, significa afirmar que, en general, puede considerarse a las personas con discapacidad como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición inferior a la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad. También implica afirmar que esas desventajas están relacionadas de manera dialéctica con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esa situación (p.37).

Si bien, dicha percepción se inclinó hacia un esquema disfuncional, predominando con ello una visión clínica bajo un modelo de atención terapéutico, previsto de apoyos diferenciados y colmados de estructuras aisladas caracterizadas por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos disminuidos bajo una visión fragmentada para atender etiquetas provistas desde protocolos de atención que partían de diagnósticos de niños subnormales y deficientes donde

las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se considera a esta última como un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que solo le pueden acarrear daños y prejuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina (Bautista, 2002, pp.32-33).

La concepción de discapacidad fue dirigida a cierto tipo de alumnos que referían un “hándicap”², situación que les colocó en desventaja con el promedio del resto de los niños normales.

Someter juicios de valor hacia las personas con discapacidad con respecto a sus capacidades, confirió un hecho retrogrado que les confinó a permanecer invisibilizados sin tener la posibilidad de mostrar, descubrir y desarrollar sus potenciales.

Desde la perspectiva reduccionista, era evidente un énfasis exagerado en la figura del otro, de tal forma que se concibió a la persona con discapacidad como “[...] un sujeto maléfico que aterroriza, para depositar allí el origen y las explicaciones de todos los conflictos” (Skliar, 2008, p. 84).

Por ello, y como lo refiere (Skliar, 2008), “[...] este sujeto es el resultado de un conjunto complejo de operaciones políticas, lingüísticas, educativas y culturales” (p. 28) que consistieron en:

- a. Disolver la manifiesta heterogeneidad del espacio social
- b. Condensar en una única figura –de uno o varios rostros, de una o varias voces– una serie de antagonismos culturales
- c. Nombrar el componente amenazador que aleja la posibilidad de cualquier perplejidad
- d. Enunciar el/los nombre/s de un culpable para obtener una cierta sensación de orientación.
- e. Reducir a/ en un objeto, es decir, objetualizar toda la complejidad y toda la conflictividad de la experiencia humana (p. 84).

Como consecuencia, la propuesta del modelo clínico-terapéutico no resultó una opción factible para que los niños asumidos como disminuidos, resurgieran en plenitud para la conformación de un ser integral.

La Educación Especial, intentó apoyar a los niños llamados *diferentes* a través de conformarlos en grupos similares, donde existiese un lenguaje común, una cultura de silencios y prácticas reducidas a las limitaciones, mismas que fueron resueltas para recibir terapias psicológicas, de aprendizaje, médicas, físicas y emocionales y con ello, brindarles la oportunidad de ser, pero con sus iguales y en lugares especiales donde no alterasen la dinámica de los *normales* bajo ninguna circunstancia.

En ese discurso, la presencia de la discapacidad se desdibujó bajo el rostro de la invisibilidad; a pesar de sus carencias, ellos tenían algo que expresar, algo

2 Término que se introdujo en el campo de la Educación Especial para referirse a las desventajas ocasionadas por las deficiencias, por las que una persona es colocada en situación desigual en el juego social.

que decir y mucho que compartir fuera de un espacio socavado por especialistas, mismos que tenían la intención de hacerlos funcionales dentro de su entorno, ajeno a la participación en ambientes heterogéneos.

Ante estas prácticas de exclusión se mantuvo

[...] una necesidad de matar (física y concretamente) y “matar” (simbólica y metafóricamente) al otro. Ahora el otro ya no es, solo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención [...] de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro “yo” contiene. [...] El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también ante su sola desaparición); es un juego—más que doloroso—de presencias y de ausencias (Skliar, 2008, p.86).

El problema de educar de forma especial, fue uno de los obstáculos que no permitió trazar una constitución humana con distintas miradas que enriquecieran la presencia de lo diverso. La contrariedad consistió, en que los niños *diferentes* fueron sujetos a permanecer bajo una mirada paralizada que segregó y descalificó sus nombres e identidades.

No obstante, al ser cuestionada la visión de Educación Especial por diversas organizaciones y comunidades, orilló a que fuera motivo de atención para reestructurar y replantear el propósito educativo que se tenía en ese momento debido a la diferenciación en sus prácticas, culturas y políticas que olvidaron buscar el bien común y la educación basada en contextos no restrictivos.

Desde esta perspectiva, surgen en el mundo voces a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclaman una educación equitativa, independientemente de las condiciones físicas y cognitivas. Esto obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales, culturales y económicas.

Históricamente se congregaron en foros nacionales e internacionales organismos para convenir propuestas educativas con la finalidad de integrar a las personas con discapacidad a espacios escolares donde los niños *diferentes* que en algún momento fueron resquebrajados en su participación fuesen parte de la sociedad para aprender juntos en espacios regulares.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y promulgada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948, presenta un creciente interés por abordar la situación de personas con discapacidad desde un matiz integral, específicamente como sujetos con derechos. Así, en la Conferencia realizada en Jomtien, Tailandia (1990), se propone un cambio significativo en el enfoque de la educación como

proceso social y político de los derechos en todos los individuos con la finalidad de asumir la propuesta de una educación para todos.

Dentro de sus elementos esenciales se introduce el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje para referir a aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que las personas necesitan para vivir con dignidad y autonomía e incluso para seguir aprendiendo. Esto obligó a que cada país tuviera que ser responsable de garantizar el acceso universal a la educación para los diferentes sectores de la población (UNESCO, 1990).

Por su parte, en la Conferencia Mundial, sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca España (1994), se buscó garantizar el derecho primordial a la educación básica de los niños y niñas, particularmente los que presentaban discapacidad. Lo anterior con el propósito de alcanzar un nivel aceptable acorde a sus limitaciones en su aprendizaje.

Fue necesario tomar medidas para asegurar a este grupo de personas con sus diversas categorías y, en igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo, de tal forma que pudiesen acceder a las mismas oportunidades que el resto de la población infantil (UNESCO, 1994).

En virtud de este evento, se establecen acuerdos fundamentales que van a ser eje rector en las prácticas educativas de nuestros días. Con ello, se forjan oportunidades de aprovechar dichas iniciativas y se hace énfasis sobre el principio de integración educativa en la Declaración de Salamanca (1994: IX)

reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos [...] escuelas ordinarias con esta orientación que representen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora: además proporcionando una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejorar, en definitiva, la relación y eficacia del sistema educativo (Punto 2).

Ante las disposiciones y planteamientos mencionados, fue importante analizar la pertinencia y eficacia de una *Educación para todos*, aunque la propuesta se enfocó a satisfacer necesidades básicas y se llevaron a cabo acciones dirigidas a concretizarlas, fue importante fortalecer los esfuerzos y propósitos para empezar a transformar la educación especial.

La escuela, punto de acceso para la Integración Educativa

La decisión de integración, abrió un camino visible y prometedor para fortificar la cualidad de empezar a reconocer que existe una diversidad educativa, en esta lógica, la importancia y el impacto que tuvo desde el momento que se erigió como una bandera de cambio llevó a la transformación en la educación

que aceptó e integró a los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro de las escuelas y aulas regulares.

Es por ello, que, a partir de 1993, se implementan en México las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la presencia de los maestros de apoyo para favorecer la integración a los espacios regulares de niños y niñas en condiciones desfavorables tanto físicas como cognitivas.

Bajo este argumento, la presencia crucial que concreta tanto la integración de USAER y de los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad al contexto educativo regular, confieren con su sola presencia una revolución de ideologías y supuestos que provocaron una ruptura de esquemas y prejuicios para ser reestructurados y reorganizados en función de una atención y apoyo fundamentados en la aceptación de los niños con discapacidad retomando con ello el valor de la igualdad de oportunidades.

En este sentido, se considera que un alumno con necesidades especiales, con o sin discapacidad presenta dificultades para acceder al currículo de su grado escolar en relación con sus compañeros de grupo, lo cual le pone en desventaja ante un sistema escolar normado por la homogeneidad de aprendizajes y saberes.

Al referirnos al modelo de integración educativa nos enfrentamos a la categorización de conceptos, etiquetas y diagnósticos clasificados a partir de una mirada parcelada desde el marco normativo de la política educativa. Esta postura se aleja del verdadero fin educativo que es aprovechar las diferencias como oportunidades de aprendizaje en el aula.

La presencia de los maestros de apoyo, en su momento constituyó una oportunidad para enriquecer el trabajo de los docentes frente al grupo, para promover el trabajo conjunto y contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. En este sentido, las relaciones que establecieron (educación especial y educación regular), fueron el eje de las principales acciones que determinaron el curso de la intervención pedagógica en contextos integradores.

La presencia de educación especial en las escuelas regulares, generó en los maestros de grupo un tumulto de expectativas hacia el apoyo proporcionado, al rendimiento académico de los niños *especiales*, a la aceptación por parte de los alumnos *normales* para con los *desiguales* y a la influencia del entorno acompañada del apoyo familiar.

Así, la teoría y las propuestas que fundamentaron los propósitos de integración, comenzaron a volverse relativos, debido a las ideas equivocadas que asumieron los maestros frente al grupo (al responsabilizar al maestro de apoyo de los aprendizajes de los niños con discapacidad), situación que conllevó a que solo fueran integrados físicamente en las aulas regulares pero olvidados para hacerlos partícipes en el desarrollo de la malla curricular, de su grado. A su vez,

los maestros de apoyo desde la propuesta del modelo de integración enfatizan desde esta postura que la discapacidad requiere de diagnósticos y apoyos especiales para satisfacer las necesidades particulares a través de la mirada de diferentes especialistas que intervendrán desde una visión casuística a la que es reducido el alumno.

Es innegable que empieza a prevalecer la falta de acuerdos por parte de educación especial y educación regular para generar una conciencia ética en la comunidad educativa encaminada a hacer parte de la misma al alumno *especial*, es decir, solo se le observa a lo lejos, a distancia, con cierta precaución y muy poco deseo por descubrir sus necesidades y más aún la forma de dar respuesta a ellas. Ante esto y como cita Borsani (2008), con mención a Gurman, (1993), se concibe al alumno como “[...] un cuerpo hecho de partes, de partes que se especializan y de especialistas de partes del cuerpo” (p. 33).

Esta idea concuerda, con la actitud y actuar de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el alumno integrado, ya que se le concibe como un ser fragmentado, divisible y coaccionado, que difícilmente logrará algo por sí mismo, hecho que limita su participación en un ambiente normado y homogéneo de pensamientos, manifestaciones sociales y afectivas. Las contradicciones anteriores dan pie a una controversia al cuestionar las siguientes condiciones:

¿Para qué integrar a los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad a una escuela regular si existen escuelas especiales para dar respuesta a sus necesidades?, ¿Cuál es el propósito de generar un curriculum abierto si los niños con discapacidad aprenden mejor a través de una enseñanza diferenciada?

¿La integración de las personas con N.E.E. es un medio estratégico para lograr la educación básica para todos, ante el entorno de lo heterogéneo?, ¿Es la integración básica una estrategia para promover la equidad y la democracia en las políticas, culturas y prácticas excluyentes, o solo es la intención de insertar a un espacio físico regular a los alumnos con discapacidad, sustentado bajo el discurso de la política educativa?

Este tipo de preguntas sugieren en gran medida la imposibilidad de concretar o dimensionar una educación para todos en igualdad de derechos y oportunidades debido a que la integración educativa no logra trascender como una propuesta de respeto a las diferencias, ya que se reduce esta propuesta únicamente a la acción de insertar físicamente al alumno a la escuela regular, por ello:

es relevante señalar que integración social no necesariamente equivale a integración escolar. Un niño puede adaptarse a un lugar físico, a la dinámica de una institución, puede permanecer a determinado grupo y hasta compartir con

él actividades de tipo social, pero esto no necesariamente implica poder aprender sistemáticamente con los otros Borsani, (2003, p. 117).

Si bien, el acceso de alumnos que no estaban considerados en las escuelas regulares y que eran escolarizados en centros especiales, bajo la propuesta integracionista lograron insertarse a escuelas normales. Pero, ¿qué sugiere o qué impacto sostiene el concepto de integración dentro del contexto educativo?

Se define a los niños y niñas con necesidades educativas especiales como aquellos que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para lograr los fines y objetivos educativos (SEP, 2002, p. 24).

En lo que respecta a USAER, la atención se encaminó a brindar ayuda a través de las aulas de apoyo, este tipo de atención incluyó orientación a los padres de familia, así también a los maestros frente al grupo.

El apoyo brindado se caracterizó por ser individualizado y realizado en momentos concretos y aislados al grupo de clase que originaron en el niño con discapacidad y/o N.E.E la ausencia de aprendizajes con sus compañeros, debido a que se le extraía de su aula regular para recibir terapia de lenguaje, aprendizaje o psicológica.

En cuanto a la finalidad de este tipo de ayuda, por una parte, resultó ser más bien remedial, es decir, se ocupó de reeducar y rehabilitar las discapacidades o el déficit bajo una mirada unilateral, todo ello en un contexto excluyente. Referente a la acción del maestro de apoyo fue evidente el papel de especialista que asumió, aquel que se encuentra fuera del aula para atender al sujeto en sesiones periódicas y fijas.

En lo que respecta a la relación del maestro de apoyo con los profesores de grupo se mostró asimétrica, USAER fue visto como el equipo de especialistas encargados de hacer acciones individualizadas bajo un trabajo fragmentado y un currículum cerrado.

Ante estas características, fue evidente que este modelo de atención a la discapacidad y las N.E.E fue primordialmente casuístico, ya que era fundamental el diagnóstico (dislexia, hiperactividad, discapacidad intelectual, retraso psicomotor, etc), para brindar los apoyos específicos de aprendizaje al niño, el cual se basó en prejuicios y expectativas limitadas en el desarrollo del sujeto en relación con sus compañeros de clase.

Esta disgregación entre educación regular y educación especial promovió la discapacidad como un problema a resolver y como obstáculo que retrasa el desarrollo normal del currículo.

Los maestros y las escuelas integradoras se olvidaron de generar en colaboración ambientes de respeto y convivencia entre las diferencias de pensamiento, aprendizaje e identidad. Compensar las desigualdades físicas y cognitivas por el término de necesidades educativas especiales es tratar finalmente de establecer formas de un currículum paralelo y de adecuaciones curriculares individualizadas.

Este hecho llevó a realizar finalmente una planeación paralela enfocada en los déficits; priorizando la propuesta curricular adaptada de cada alumno con N.E.E. con o sin discapacidad, siendo ésta, la principal herramienta de la maestra de apoyo para acompañar los procesos escolares de los estudiantes que lo requerían. El trabajo entre docentes continuó excluyendo y, a pesar de los propósitos planteados:

[...] las experiencias integrativas realizadas no han podido detectar la existencia de un proyecto educativo con sentido de continuidad, que refleje un eje articulador identificador, un compromiso institucional más allá de las personas concretas que la conforman en un determinado momento (Borsani, 2008, p. 21).

Con las etiquetas, se siguen diferenciando las capacidades y a las personas, pues los docentes invisibilizan a los alumnos en su conformación máxima y esencial del Ser. En este sentido, las relaciones establecidas entre docentes (especial y regular), tendrían que ser el eje rector de las principales acciones para determinar el curso de prácticas de igualdad y equidad.

Uno de los motivos de que no se haya avanzado en este camino educativo de comunión dialógica, ética y colaborativa entre educación especial y educación regular es quizá, debido en gran parte a que cada sistema educativo tiene lineamientos que lo rigen, mismos que están alejados de la esencia integral del ser y que fueron señalados por sus organismos y sistemas, esto suscita que entre los maestros no trascienda el arte de saber acompañar emociones y aprendizaje.

Al respecto Imbernón (2005) refiere lo siguiente:

[...] debido a que no se ha escuchado la voz propia de aquellos que viven la educación intensamente, por supuesto con excepciones y matices, [...] hay voces situadas en un segundo o tercer nivel que son las que opinan sobre ello, voces que analizan y proponen la enseñanza desde puntos alejados de la realidad de las escuelas y, a veces, voces con relatos poco humanizados, plenos de una gran cantidad de racionalidad técnica y de normatividad absurda, imbuidos en una supuesta objetividad (p. 8).

En el trayecto y ambigüedad de los paradigmas educativos que pretendieron aceptar al *anormal*, no existió la valoración de la diversidad. Por su parte, educación especial se concentró en las carencias y sus tratados, por otro lado, educación regular cumplió con el papel de educar para formar seres homogeneizados que asistían a la escuela para aprender conocimientos.

Con lo expuesto, se intentan analizar las contradicciones o dificultades que surgen en la realidad educativa confrontándola con el discurso teórico para tratar de reubicar y reestructurar las funciones que deben ir encaminadas a asumir las responsabilidades educativas no de manera desarticulada sino a partir de un trabajo colaborativo y participativo en el cual prevalezca la comunicación y queden excluidas las etiquetas para con los *diferentes*.

¿Es posible pretender terminar con un sistema de educación paralelo para promover el respeto a la diversidad?

Educación Inclusiva: Discurso o posibilidad para aprender entre las diferencias

En la lucha por erradicar las prácticas excluyentes por parte de la sociedad hacia las minorías con discapacidad y/o alguna dificultad socio-cognitiva, se replantea y propone un nuevo modelo de atención para la diversidad. Las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en la temática de atender a la heterogeneidad de niños que asisten a las escuelas con el fin de aprender juntos en un ambiente de convivencia e igualdad y sin discriminación desde la propuesta de la Educación Inclusiva.

Arnaiz (2003) señala que:

[...] la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que las han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar (p. 150).

La educación inclusiva, plantea una serie de retos con miras para arribar a una sociedad inclusiva, donde ningún alumno quede excluido o fuera de las escuelas regulares. Ante este planteamiento Ainscow (2001) menciona algunos principios de la inclusión:

- La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos.
- La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa.
- La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños.
- Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones realmente valoradas (p. 61).

Replantear la atención para la diversidad y no solo para la discapacidad, exige resignificar conceptos, propuestas, estrategias y visiones para valorar la heterogeneidad de presencias e identidades que converjan desde procesos incluyentes.

En palabras de Essomba (2006), la inclusión es:

Concepto estrechamente ligado al de integración, pues en cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad. Inclusión es más que integración. La integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la inclusión hace referencia a todo el alumnado (p. 43).

Las escuelas constituyen hoy día, espacios caracterizados por la heterogeneidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más plural. Los estudiantes son más diversos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad cognitiva. Actualmente, el contexto escolar se muestra como un escenario policromático y complejo, mismo que se debe aprovechar y enriquecer para diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante ello, la sociedad, las escuelas regulares y los maestros frente al grupo se cuestionan ¿para qué modificar prácticas de educación diferenciada que resultan viables para los niños con discapacidad por propuestas inclusivas que brinden respuesta educativa a la diversidad?

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth, T., Ainscow, M, 2002, p. 6).

La democracia no es reconocer al otro como diferente para considerar la posibilidad de ser y estar en un espacio escolar; antes bien, implica respetar los derechos humanos que por ley le corresponden y hacerlos valer, esos derechos en igualdad de oportunidades para participar en este caso en procesos de aprendizaje y convivencia. La pluralidad de saberes e identidades, significan que hay que movilizar las prácticas escolares, que hay que reconstruir elementos pedagógicos a partir del enfoque inclusivo que se plantea.

Siendo así,

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los “buenos” y de los “malos” estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente (Gimeno, 2000, p. 89).

La encrucijada para la educación consiste en cómo incluir a las personas con discapacidad, que de alguna manera *alteran* para muchos la dinámica escolar.

¿Existen propuestas profundas para aceptar en los espacios escolares a dichos grupos, o solo es una intención de la política educativa para caminar de manera discursiva con los avatares de la sociedad?

Bajo esta mirada, surge en México, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2009), y posteriormente en su última versión el (MASEE, 2011) este último es el modelo que apoya actualmente la propuesta de las políticas educativas para impulsar el desarrollo de prácticas inclusivas a través de un trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular.

En este contexto de políticas, se articula el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Junto con lo anterior y bajo los principios de la educación inclusiva, se inscribe y se alinea la política de la Dirección de Educación Especial (DEE) quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. Esta es una razón fundamental para presentar el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011, p. 10).

Por su parte, en el MASEE se establece:

[...] un modo de sentir, de pensar y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez, un compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco educativo. Nos convoca y anima a la reflexión continua y permanente, a la mejora de nuestras prácticas

educativas e implica, un reto que requiere de la participación comprometida de todos (SEP, 2011, p. 11).

Con la propuesta del MASEE (2011) la educación especial se reestructura no solo en sus lineamientos y filosofía, sino también en la visión del Maestro de Apoyo como se le conocía en USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) con el Modelo Integracionista; ahora, Maestro Especialista bajo la concepción de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) desde la perspectiva inclusiva.

La UDEEI es un servicio educativo especializado que, en colaboración con docentes y directivos de las escuelas, garantiza el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo debido a que su acceso, permanencia, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentra obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares. Es por ello que, a través de la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a padres, madres de familia y/o tutores, se asigna un maestro especialista por cada escuela de Educación Básica (SEP, 2018, p. 117).

El proceso de atención de la UDEEI a través de la propuesta del MASEE, (2011) implica desde su planteamiento teórico gestar prácticas dialógicas con los actores pedagógicos que se suscriben a la comunidad educativa (directivos y docentes) para gestionar la atención de los niños que enfrentan BAP con o sin discapacidad en los contextos, con la finalidad de posibilitar a los niños en atención por el maestro especialista a participar en los procesos de aprendizaje y convivencia con sus iguales.

Barreras para el aprendizaje y la participación: ¿Necesarias para la atención a la diversidad?

El planteamiento de barreras para el aprendizaje y la participación se basa en el modelo social de la discapacidad, el cual se refiere a las limitaciones o restricciones que enfrentan los alumnos en la interacción con su contexto escolar, áulico y socio-familiar (Booth, T., Ainscow, M. 2002).

Dicho concepto de BAP

se adoptó en el Índice de Inclusión para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las

instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2011, p. 28).

Las barreras tienen que ser examinadas bajo una visión holística, esta implica una superación de paradigmas que minimizan o reducen la identidad del otro, es decir, la comprensión del otro y sus procesos para constituir una nueva sinergia donde acontecen nuevas relaciones que respeten la integridad de las diferencias.

Asumir el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación como eje vertebral de la Educación Inclusiva, es el punto nodal para eliminar y/o disminuir las situaciones y condiciones que gestan actitudes de rechazo y discriminación de los profesores, padres de familia y los propios alumnos y alumnas, hacia aquellos sujetos considerados “distintos”, por tener características específicas de cultura, etnia, de género, físicas o cognitivas (SEP, 2011, p. 45).

Es importante dejar de ver al alumno que enfrenta barreras como un ser fraccionado, aquel que precisa atención de especialistas que lo ven disminuido en su conformación intelectual, motriz y/o social; continuar en esa dinámica solo promueve concebir las barreras como obstáculos y problemas adheridos al niño que las enfrenta. Para Booth y Ainscow (2002) las BAP permiten clarificar la propuesta inclusiva ya que según el planteamiento de Echeita (2007) son:

Un concepto nuclear respecto a la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja. Mientras que con el concepto de necesidades educativas especiales (y aun reconociendo que tiene algunos aspectos positivos) se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en la que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos (p. 112).

Con base a este sustento, ¿cuáles serían las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con o sin discapacidad en las escuelas regulares? ¿Qué tipos de apoyos requieren los alumnos que enfrentan BAP?

En relación con las estrategias de apoyo que ofrece el MASEE, 2011 se especifica que se tienen que realizar ajustes razonables para incluir a los niños con discapacidad en el desarrollo curricular de su grado, de tal forma que no

se caiga en una atención diferenciada. Con base a lo anterior, se plantea que los ajustes razonables son:

[...] 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 (SEP, 2011, p.30).

Bajo esta visión:

Los ajustes razonables realizados en el contexto escolar, áulico y socio-familiar, impactan positivamente en las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela [...] y favorecen la accesibilidad en cuatro áreas básicas: La movilidad, la comunicación y la información, los bienes y servicios y las actitudes hacia la discapacidad (SEP, 2011, p. 76).

Sin embargo, es igual de importante gestar no solo ambientes, oportunidades y experiencias inclusivas para los alumnos con discapacidad sino también para aquellos alumnos que enfrentan BAP y que no están en una condición de discapacidad. Para ello, es pertinente en corresponsabilidad

[...] con la escuela, generar las condiciones para brindar una respuesta educativa diferenciada y pertinente, al asegurar una educación de calidad para todos. Para lograr esta educación para todos, [...] se requiere asumir la flexibilidad curricular como un recurso del apoyo. La flexibilidad curricular se logra al pasar del diseño al desarrollo, es decir, al traducirse en relaciones pedagógicas concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela. Con la flexibilidad curricular, se pretenden superar las problemáticas reconocidas en la operación de los servicios de educación básica y es una alternativa que enriquece la oferta de la escuela.

Hay varias condiciones para hacer flexible al currículo; la primera, se inicia con el reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. En este sentido, la flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconoce al desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula (SEP, 2011, p.133).

En este sentido y para el cumplimiento y diseño de los ajustes razonables y la flexibilidad curricular, la UDEEI plantea tres estrategias de intervención en conjunto con los maestros frente a grupo quienes tienen en sus aulas alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad, lo que implica que la UDEEI despliegue

[...] las estrategias de apoyo con la escuela regular **-asesoría, acompañamiento y orientación** en la escuela, en el aula y con las familias así como en la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de ajustes razonables, diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y, estrategias específicas- implica comprender cómo cada escuela y cada aula configuran una particular forma de gestión donde se construyen relaciones y se presentan niveles y capacidades de desarrollo específico. Conocer y comprender los contextos de la escuela y del aula es imprescindible para las estrategias de apoyo ya que posibilita actuar en consecuencia y emprender acciones significativas orientadas a la mejora del aprendizaje y a la reestructuración de sus políticas, culturas y prácticas (SEP, 2011, p. 134).

Con el análisis realizado referente a los Modelos de Atención a la discapacidad, se presenta la Tabla 1 para que se visualice el alcance evolutivo en relación a los procesos que asume el sistema de Educación Especial bajo distintas miradas.

Tabla 1. Perspectivas de Modelos Educativos

ELEMENTOS	EDUCACIÓN ESPECIAL	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Alcance	Personas con Discapacidad	Alumnos <u>con</u> Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad	Alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad. Población Prioridad.
Profesionales	Maestro en áreas de Educación Especial	Maestro de Apoyo y equipo paraprofesor (USAER)	Maestro Especialista (UDEEI)
Enfoque	Clínico-Terapéutico	Compensatorio	Holístico
Finalidad	Atender Déficits	Regularizar aprendizajes	Participación en el desarrollo curricular
Caracterización	Tipos de discapacidad	Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
Apoyos	Terapias individuales de lenguaje, rehabilitación y aprendizaje.	Adecuaciones Curriculares de acceso o metodológicas	Ajustes Razonables y Flexibilidad Curricular
Atención	Discapacitados	Alumnos Diferentes	Diversidad
Valoración	Diagnóstico Clínico	Evaluación Psicopedagógica	Reporte de valoración de contextos y BAP identificadas
Estrategia	Trabajo Individual	Trabajo Paralelo	Trabajo Colaborativo
Espacio	Escuelas Especiales	Aula de apoyo	Aula regular

Fuente. Elaboración propia considerando elementos específicos del Modelo de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011).

En este tenor evolutivo, el trabajo de la UDEEI se transforma y se enriquece de manera constante, tan es así que existen diversos manuales y propuestas que se desprenden del MASEE, (2011), con la finalidad de definir pautas de intervención acordes a las necesidades actuales de las escuelas, los niños y los padres de familia. Por ello, en el año 2017 surge desde la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, Coordinación de UDEEI, la Estrategia para Impulsar la Apropriación del Planteamiento de la UDEEI.

En este material se especifica a partir de momentos de intervención la identificación del alumnado desde la valoración de la situación inicial, retomando para ello la interacción que tiene el alumno en sus contextos como lo refiere el planteamiento del MASEE, 2011. El propósito cobra especial importancia ya que implica reconocer a aquellos alumnos que se encuentran en Situación Educativa de Mayor Riesgo y a la Población en Prioridad. La primera etapa comienza con la construcción de un diagnóstico aparentemente pedagógico que da la pauta para definir los casos de aquellos alumnos que están en situación educativa de mayor riesgo, dicha situación hace referencia a:

[...] que el derecho del niño, niña o joven, en la educación está siendo vulnerado, sin embargo, movilizándolo sus propios recursos, la escuela puede favorecer el avance educativo del alumno o alumna. [...] Dicha situación se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar (SEP, 2017, p. 8).

¿Desde esta perspectiva, los alumnos identificados están en mayor riesgo de qué o de quién? ¿Son las barreras las que impiden la inclusión educativa para aprender y convivir? ¿Es necesario clasificar alumnos vulnerables y óptimos?

En este sentido, dentro de la estadística que UDEEI y de manera específica que el Maestro Especialista también atiende, son las Poblaciones en Prioridad, es decir, “alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad” (SEP, 2017, p. 12), para favorecerlos mediante una atención especializada en colaboración con el maestro de grupo para favorecer sus procesos de aprendizaje y participación.

Sin embargo, “el que la UDEEI esté atenta, no significa brindar atención especializada a todos los alumnos y alumnas que formen parte de las poblaciones antes mencionadas” (SEP, 2017, p. 14). Por ello existen condiciones de vida:

que colocan al alumno o alumna en situación de vulnerabilidad, incluyen aquellas condiciones físicas, orgánicas, psicológicas, sociales, culturales y/o económicas de los alumnos (as), las cuales se deben considerar para brindar una respuesta

educativa pertinente, relevante y sin exclusiones. En el contexto de la UDEEI, dichas condiciones de vulnerabilidad no deben considerarse como BAP, ya que desde nuestro ámbito de acción y responsabilidad no podemos hacer algo para cambiarlas (SEP, 2017, p. 15).

Los maestros especialistas reconocen que el MASEE es su eje rector para intervenir en los casos de los alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad en los diversos contextos en los que interactúan, con ello, pretenden apoyar en la eliminación o minimización de las mismas. No obstante, es primordial para ellos, focalizar su intervención bajo el sustento teórico, político, legal y filosófico exclusivamente con aquellos grupos vulnerables en Situación Educativa de Mayor Riesgo, de tal suerte que puedan ingresar o no a la estadística de atención de la UDEEI.

Ante esta categorización y clasificación, ¿cómo concibe el MASEE, la UDEEI y el Maestro Especialista a la diversidad educativa?

La realidad que se vive al interior de los servicios de educación especial se enfoca en la identificación de BAP bajo instrumentos, parámetros e indicadores en la tarea de reconocer y diferenciar la situación educativa de mayor riesgo con base a las condiciones físicas, sociales, culturales, económicas, cognitivas y conductuales para posibilitar los apoyos por parte de la UDEEI de tal forma que se pueda generar un Plan de Intervención a través del análisis de las BAP de cada contexto.

En ese tenor, ¿La atención del maestro especialista puede garantizar las prácticas inclusivas en el contexto escolar? ¿Es suficiente la supresión del término Necesidades Educativas Especiales para generar inclusión al sustituirlo por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación?

Siendo así, ¿es realmente el MASEE una guía que fundamenta la atención a la diversidad y por consiguiente favorecedor de prácticas inclusivas, o únicamente se encarga de identificar cierto tipo de poblaciones vulnerables para que reciban atención especializada o en todo caso seguimiento a su condición?

Bajo este marco, el proceso para la identificación de BAP se da a través de la evaluación diagnóstica, observación, entrevistas y aplicación de formatos, de ahí que el proceso de trabajo se oriente desde las barreras para el diseño de estrategias específicas o diversificadas acordes a las necesidades presentadas; sin olvidar que todo ello se tiene que asumir a partir de un trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular, de ahí el impacto que se pueda lograr en la eliminación o minimización de las BAP.

Cabe destacar que existen estrategias específicas a las que hace referencia el MASEE (2011) que la UDEEI puede utilizar en su intervención:

1. Estrategias de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica.
2. Filosofía para Niños.
3. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA).

Sin embargo, no todos los maestros especialistas conocen su metodología debido a que no se les ha capacitado para ello, de tal forma que quedan sujetos a lo que ellos conocen o pueden construir desde su actualización profesional y formación docente. Esto llevaría entonces al maestro especialista a enfrentar barreras de conocimiento en su quehacer pedagógico en caso de que la estadística de atención esté conformada por niños que precisen ese tipo de estrategias.

Bajo esta lógica, los maestros de grupo siguen entendiendo que los maestros especialistas son los expertos, aquellos que conocen el manejo de la situación educativa de los niños con discapacidad y/o grupos vulnerables.

A través de su estructura organizativa, la UDEEI detona su operatividad con base en los procesos de atención que enmarca el MASEE (2011) y que se suscriben bajo la propuesta de los siguientes momentos:

1. Establecer la construcción del análisis contextual, mismo que implica recabar información relevante referente a dinámicas, ambientes y procesos de aprendizaje y participación considerados desde la evaluación inicial
2. Conformar la Planeación Pedagógica, de tal forma que se establezcan las formas y pautas de apoyo enfocadas desde un Plan Estratégico de Apoyo.
3. Impulsar la implementación de estrategias que favorezcan procesos de aprendizaje y participación, al tiempo que se brinda seguimiento en la sistematización de los apoyos a través de registrar en las Carpetas de Escuela y de Aula, las evidencias de los avances y áreas de mejora del alumno en atención especializada.
4. Generar una evaluación de los apoyos proporcionados durante el ciclo escolar para la mejora del logro educativo a través de la conformación de Informes bimestrales o informes finales de la evaluación de cada contexto.

El maestro especialista asume ese rol y cumple su función de dotar de estrategias al maestro de grupo para que este las implemente en el sentido de resolver la problemática que enfrenta el niño.

Dentro de los lineamientos que contiene el MASEE (2011), se estipula la sistematización de información e intervención de la UDEEI, dicha situación, implica que el maestro especialista se dé a la tarea de recuperar información relevante situada en los ambientes de aprendizaje, metodología de enseñanza,

interacción entre iguales, diálogo y participación entre el niño y el currículo, nivel de competencia curricular, estilos y ritmos de aprendizaje, etc., para determinar las pautas del apoyo a través de un análisis contextual.

Ante esta consigna, el maestro especialista ocupa espacios y tiempos considerables para asumir el cumplimiento no solo de tareas pedagógicas sino también de tareas administrativas enfocadas a requisitar formatos con la información obtenida de las BAP identificadas en los contextos, organizar carpetas individuales, grupales y escolar, así como redactar informes (iniciales, intermedios y finales de por lo menos veinte alumnos en atención) hecho que le aleja del verdadero propósito que es gestar en la práctica escolar ambientes de respeto, aprendizaje y participación con y desde la diversidad, reduciendo su participación a intervenciones aisladas y con poco impacto en las escuelas.

Con base a lo anterior, ¿cómo se asume el MASEE por parte de los maestros especialistas y maestros de grupo al interior de las escuelas regulares? ¿Se planea para una pedagogía basada en la diversidad o simplemente para proporcionar sugerencias, estrategias, métodos y técnicas que eliminen barreras de aprendizaje y que favorezcan la participación del niño en apoyo? si es así, ¿dónde queda gestar escenarios y comunidades de diálogo y convivencia entre las diferencias que enmarcan a la diversidad educativa desde una propuesta inclusiva e intercultural?

Skliar (2008) plantea cuestionamientos profundos referentes a la diversidad, mismos que permiten confrontar y repensar la concepción relativa a las diferencias para resignificar no solo el concepto mismo, sino la esencia y visión. ¿En qué medida enunciar la diversidad ofrece una perspectiva de cambio en la cultura, la política y en la estructura pedagógica que tiene el docente en relación al alumno que es invisibilizado por el currículo? ¿Se transforma la educación al discursar la inclusión que considera al excluido y oprimido?

Con ello, el sentido de lo diverso y ante las permanentes prácticas que discriminan, utilizar el concepto de diversidad sigue siendo: “[...] “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, “mucho mejor” que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad” (Skliar, 2008, p. 108).

La educación inclusiva para algunos colectivos escolares, es muestra evidente de un paso evolutivo en aras de erradicar las etiquetas; sin embargo, para la gran mayoría de la comunidad educativa, es una forma forzada de disfrazar a la discapacidad y las necesidades educativas especiales para aparentar que todos “somos iguales”.

La ambigüedad que se ha propiciado en la practicidad del MASEE (2011) e incluso del propio planteamiento inclusivo es motivo para reflexionar si en realidad las

pertinencias en sus propósitos son acordes a las necesidades y realidades de los niños/as, o sí las formas y mecanismos de apoyo que pretende, son viables para erradicar o minimizar las prácticas que excluyen al otro. Con ello es necesario replantear y como lo refiere Skliar (2008):

la inclusión no es simplemente una contra-cara, en cierto sistema de equivalencias de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros, No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro” (p. 138).

El planteamiento sobre la diversidad y su conformación han empezado a escucharse en los contextos educativos; sin embargo, aún no se ha logrado impactar en las prácticas docentes (regular/especial), en las cuales la propuesta inclusiva tenga relevancia en las prácticas docentes y en la comunidad misma, optando a limitarse en las *buenas intenciones* para transformar prácticas compensatorias, diferenciales y excluyentes que se esconden en discursos inclusivos.

Consideraciones finales

La presencia de distintos modelos de atención a la discapacidad, permiten tener claridad en el tiempo en relación a marcar pautas no solo conceptuales sino también procedimentales en la ardua tarea de lo que significa gestar ambientes de aprendizaje y participación con y desde la diversidad educativa; sin embargo, el referente continuo en la educación sigue enfatizando la existencia de dos tipos de niños, los clasificables y los normales.

A fin de dejar abiertas algunas posibles líneas de discusión en relación al MASEE (2011) y a los fines y contribuciones que intenta impulsar para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado que enfrenta barreras, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la trascendencia de identificar barreras para el aprendizaje y la participación a partir de una categorización de condiciones que tienen como fin etiquetar veladamente los déficits de los niños? ¿Cuál es la función del maestro especialista en el marco inclusivo cuando delimitan formas de intervención para apoyar únicamente a los grupos vulnerables y a la discapacidad, no así a la diversidad educativa?

¿Existe plena comprensión del planteamiento inclusivo y sus implicaciones en la práctica del maestro especialista? ¿Qué barreras existen en el sistema educativo que contribuyen a enfatizar la atención a la discapacidad y a los

grupos vulnerables bajo una visión de trabajo fragmentada y paralela entre el maestro especialista y el maestro frente a grupo? ¿La intervención diferenciada es ética bajo los principios de la educación inclusiva?

La diversidad en las aulas, aún no se aprecia como oportunidad y riqueza ya que implica importantes desafíos para los docentes, de tal forma que, mientras se permanezca en el continuo de homogeneizar aprendizajes y personas no se podrá arribar a la inclusión y a sus prácticas. En este sentido, se trata de empezar a transitar por una pedagogía que se adapte a los intereses y experiencias de los niños para forjar seres humanos libres de pensamiento, conscientes de la importancia que existe en el respeto a las diferencias.

En este sentido, no es suficiente identificar y eliminar BAP, la inclusión y sus fundamentos requieren trascender la atención especializada encargada al maestro especialista, ese experto que a los ojos ajenos es capaz de remediar y dotar de materiales y estrategias al niño en apoyo para que esté preparado y aprenda como el resto de sus compañeros.

No existe como tal en el MASEE (2011) una propuesta de convivencialidad entre las diferencias a partir de propuestas inclusivas e interculturales que promuevan un diálogo de saberes (comunitario y escolar) que ayuden a potenciar las capacidades, intereses, emociones e identidades de cada niño sin poner el acento en barreras que se tratan de encubrir como oportunidades.

Por tanto, de lo anterior se desprende que el reto de la inclusión no es posibilitar la presencia física del alumnado vulnerable a las escuelas regulares, como lo fue en su caso la integración. Antes bien, la propuesta consiste en confirmar las diferencias como una forma de enriquecer aprendizajes e interacciones y que la cuestión y preocupación deje de ser qué hacer con los vulnerables ante el hecho de estar presentes en un contexto común con los “normales”. Por el contrario, la ocupación redundante en saber de qué manera promover las diferencias para diseñar dispositivos y escenarios que no se concentren en la resolución de déficits y limitaciones.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid: CSIE.
- Borsani, M. (2008). *Integración o Exclusión. La Escuela Común y los Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar: organización institucional y necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- SEP (2002). *Calidad educativa y atención a la diversidad*. México: SEP.
- MASEE, (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, México: SEP.
- MASEE (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, México: SEP.
- (2017). *Estrategia para Impulsar la Apropiación del PTO de la UDEEI*. **México: SEP.**
- (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- UNESCO (1994). *Marco de acción de Dakar sobre educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España 7 al 10 de junio de 1994. París: UNESCO http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Nueva York: W.C.E.F.A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

ENTRE LA POLÍTICA PÚBLICA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LOS MODELOS DE ATENCIÓN

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Universidad Nacional de Educación de Ecuador

Introducción

De acuerdo a como ha ido evolucionando la política internacional a nivel de educación, se podría pensar que la realidad en los contextos educativos es muy distinta a la tradicional, en la que la presencia de dispositivos escolares vinculados con la trasmisión y la memorización habían sido característica esencial, así como la nula posibilidad de acceso a la escuela de los grupos vulnerables o históricamente excluidos; sin embargo, aún hay personas sin educación y siguen presentes en los sistemas educativos una serie de prescripciones y de estructuras rígidas que generan pasividad y que frenan la calidad anhelada, así como la transformación hacia una sociedad más equitativa. Las reuniones, foros y conferencias mundiales que se han desarrollado durante muchos años, proclaman a través de sus participantes que representan a centenares de países y organizaciones, una serie de declaratorias, principios, marcos de acción y lineamientos que en plazos determinados de tiempo se deben cumplir. Sin embargo, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 hasta el último Foro Mundial de la Educación de 2015, a las conclusiones a las que se llega es que los objetivos y metas no se han podido alcanzar por diferentes razones sociales, políticas y económicas que han ido caracterizando cada época.

Es importante reflexionar si estas políticas que no se ven reflejadas en la práctica educativa y que han tenido como fin alcanzar una educación que permita la igualdad de derechos y la realización del ser humano, están también influenciadas por una serie de representaciones sociales que hacen que frente a la diversidad se planteen modelos compensatorios, adaptativos, diferenciales o relacionados con el déficit, que terminan generando nuevas formas de exclusión.

Este capítulo tiene como objetivo analizar si las políticas que se han planteado a nivel internacional y nacional, se vinculan con los planteamientos de la educación inclusiva, es decir, con el derecho que tienen todos los seres humanos a una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje,

lo que implica que las ideas que se tengan sobre los grupos minoritarios como las mujeres, los pobres, las etnias, las poblaciones marginadas, las personas con discapacidad, entre otras, no pueden estar relacionadas con posiciones de poder que naturalizan la desigualdad y la discriminación a través del tiempo; en consecuencia, en un primer momento se reflexionará sobre algunas posiciones conceptuales que reflejan lo que es la educación inclusiva, en una segunda parte se revisarán algunos paradigmas y modelos que desde la política pública se han planteado para atender a la diversidad y por último se explicitarán de forma evolutiva políticas educativas internacionales y nacionales que buscan la educación para todos contraponiendo algunos argumentos importantes que cuestionen su intención.

Primera parte: algunas reflexiones sobre la educación inclusiva y la comprensión de las diferencias

La educación inclusiva surge como un aspecto importante de la política pública, porque plantea la posibilidad de integrar a grupos que durante mucho tiempo han sido excluidos, ya sea por su condición o por sus características que les hace diferentes a los demás, con la idea que esas diferencias se salen de la norma y por lo tanto deben ser consideradas inferiores o anormales. En este sentido, cada sociedad ha sido configurada idealmente por personas sanas, heterosexuales, blancas o mestizas, que a través de su presencia o de sus miradas permiten que el otro descubra su diferencia, generando un sistema de relaciones que provocan discriminación, borramiento de las historicidades, resistencias y modos de opresión (Cosgrove, citado en Díaz, 2011). En consecuencia, lo único que se ha hecho en el transcurso del tiempo es un cambio constante de nombres para caracterizar mejor a la diversidad, para Skliar (2005), el simple hecho de apuntar a los diferentes genera separación y disminución del otro y hace que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos.

Desde el origen de la sociedad, el dualismo ha sido una característica recurrente, todos los que no pertenecen a un grupo determinado son los otros de quienes hay que recelar; lo que implica según Hegel (citado en Beauvoir, 1949), que el sujeto se plantea oponiéndose, así por ejemplo, en la relación hombre/mujer, “la mujer es mujer en virtud de cierta falta de cualidades” (Aristóteles, citado en Beauvoir, 1949, p. 4); o la persona con discapacidad en relación a los demás, es un ser deficiente, que requiere de una atención centrada en las partes, zonas o aspectos dañados (Sánchez, citado en Aguilar, 2004). Para Skliar (2005) esta oposición binaria genera una cierta obsesión por los diferentes; consecuencia de un largo proceso de diferencialismo vinculado con actitudes de discriminación, la mujer es el problema en la diferencia de género, el negro es considerado el problema en la diferencia racial, el niño o el anciano

son el problema de la diferencia de edad, el sordo el problema en la diferencia de lengua; lo que ha implicado que existan miradas que atribuyen cualquier tipo de dificultad a la anormalidad, es decir a la presencia de patologías, desvíos o deficiencias que son contrarias a la normalidad, a la identidad única, ficticia y sin fisuras que se relacionan con la idea de lo normal corporal, lo normal del aprendizaje, lo normal de la sexualidad, lo normal del comportamiento.

La comprensión del ser humano no puede realizarse sin considerar su contexto, sus ideas, sus creencias, sus posibilidades de acceso a la cultura y a la educación; para Morín (1999) la distinción que se haga entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo imaginario y lo real, dependerá de si se lo asume desde una racionalidad crítica que se mantiene abierta a la discusión para evitar encerrarse en una doctrina, o desde una racionalización fundada sobre bases mutiladas o falsas que se niega a los argumentos, lo que implica una disociación y una serie de determinaciones relacionadas con el poder, la rigidez, la idealización, la división de clases y las jerarquías, las mismas que pueden llegar a naturalizarse generando la invisibilidad de los procesos de exclusión propios de este milenio, en el que se cree que se debe atribuir un status especial a un determinado grupo de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales como se lo hacía antes; sino que se acepta que están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, en una condición inferiorizada. Para Gentili (2003), se trata de una construcción histórica que hace que nadie vea nada, pero cuando se ve nadie dice nada, lo que ha hecho que se instaure una nueva forma de segregar incluyendo.

Es importante que frente a esta caracterización de las diferencias que se ha construido históricamente y socialmente, se analice lo que se define como educación inclusiva; para la UNESCO (2008), es el principio rector que refuerza el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y un acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad; lo que implica, reconocer al otro huyendo de adscripciones previas, y categorizadoras (Aguado, 2009), evitando los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias o que definen a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan (Aguado, 1999), lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, porque no únicamente es lograr la presencia en la escuela o la participación educativa; sino también el acceso al aprendizaje y sobre todo el desarrollo de las potencialidades de cada persona (UNESCO, 2005) a través de cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de los docentes, sistemas de evaluación y organización (Blanco, 2008); por lo tanto, esta nueva concepción epistemológica requiere romper con las relaciones verticales de poder que clasifica a los seres alumnos en general y a los alumnos en particular, para generar una horizontalidad en la que las diferencias sean las que permitan

construir espacios de encuentro y relaciones de confianza para alcanzar la presencia, participación y aprendizaje de todos quienes son parte del entorno educativo, teniendo como meta la realización personal y colectiva.

Segunda parte: modelos y marcos de referencia relacionados con la inclusión

En esta parte es importante retomar lo que se planteó anteriormente sobre el reconocimiento y la valoración de las diferencias presentes en todas las personas, pero que han sido asumidas por la sociedad y por la escuela desde un determinado patrón sociocultural que genera unas prácticas que mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades, porque se focalizan en las condiciones particulares de los individuos, en sus características o en situaciones específicas que les genera desventajas frente a los demás y porque se insiste en mantener estructuras jerárquicas de rasgos y valores. En este sentido, las diferencias culturales por ejemplo, deben considerarse, más como constructos dinámicos y relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos; al predominar lo segundo, estas identidades podrían ser utilizadas para reproducir un desigual reparto de poder y de recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, cultura, lengua u otras características (Lévi-Strauss, Skutnabb-Kangas, citados en Aguado, 1999).

Tratar a las minorías como especies en peligro de extinción (Vertovec, citado en Dietz y Mateos, 2011) y designar políticas orientadas exclusivamente a su conservación, genera un discurso esencialista de la diferencia, en el que la identidad se limita a ciertas características presentes o ausentes, que traen como consecuencia una ideología de supremacía grupal que justifica los privilegios de un culturalismo que apenas se diferencia del nuevo racismo; para Aguado (1999), el tratamiento diferencial, sea este asimilador, integrador, segregador, u otro, proporcionado desde los sistemas educativos y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las políticas públicas y genera una serie de respuestas educativas establecidas a través de paradigmas o marcos de referencia que se evidencian de varias formas, por ejemplo:

- A través de la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar sin que hayan sido reconceptualizados, lo que genera un paradigma de adición étnica.
- El fomento de una identidad cultural positiva que ayuda a los estudiantes de las minorías culturales a lograr los objetivos educativos.

- La atribución que se hace de los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna.
- El plantear que la principal causa de los problemas educativos de las minorías étnicas es el racismo, por lo tanto, los cursos específicos para profesores, la elaboración de materiales curriculares no racistas y los cambios en las normas de funcionamiento del centro son necesarios.
- El paradigma de la deprivación cultural que considera que muchos jóvenes de grupos minoritarios, se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales requeridas para el éxito en la escuela, por lo que es necesario que se generen experiencias de educación compensatoria de tipo conductual e intensivo.
- Asumir que los pobres resultados escolares de las minorías culturales se deben a sus características biológicas, por lo tanto, los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios.
- En el paradigma radical la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social, por lo tanto la escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación ya que desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social.
- El modelo asimilacionista asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional.

Los paradigmas descritos se han establecido en función de las características sociales y culturales, así, los modelos relacionados con el déficit han creado programas socioeducativos contra la pobreza y la marginación considerando las diferencias genéticas, ambientales y la deprivación cultural; los modelos diferenciales/adaptativos, fundamentan toda actuación educativa en las diferencias que existen entre grupos culturales, por lo tanto, hay que integrarles en programas para niños con problemas o necesidades específicas generados por no alcanzar las metas establecidas por el medio escolar. Los modelos educativos compensatorios en cambio, responden a un patrón educativo selectivo que no reconoce la diversidad humana o la define en términos jerárquicos, es decir hay unas formas de pensar, hacer o sentir que son superiores a otras (Aguado, 1999).

Para Dietz y Mateos (2011), la semantización de lo otro, se lo ha hecho mediante enfoques y modelos de educación intercultural, elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; pero también desde los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar

y que es necesario que se los identifique. Así tenemos la clásica educación asimiladora, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia estándares hegemónicos. En el caso de la educación compensatoria, introduce medidas diferenciales para apoyar al educando en su proceso de adaptación unidireccional, la diversidad se patologiza, por lo tanto, la heterogeneidad es el problema y la homogenización la solución; en cambio la educación pluralista, o planteada para biculturalizar o diferenciar, establece que todas las comunidades distintas tienen derecho a una educación específica. La educación para la tolerancia o para el entendimiento intercultural, propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado, el respeto mediante el desarrollo de valores, actitudes de solidaridad y comunicación humana hacia el diferente, victimizando a los grupos minoritarios de forma paternalista, al respecto, Borsani (2012) señala que la tolerancia a la diferencia ha generado una peligrosa cultura en la cual el poder es el que otorga al diferente un permiso o licencia para pertenecer a un grupo o institución. La educación que busca el empoderamiento del otro, propone la acción afirmativa y tiene como objetivo concienciar a los grupos oprimidos acerca de sus posibilidades de transformación, a través de cuotas de participación político-educativas que contrarresten la injusticia existente; en cambio, en la educación para la descolonización, a pesar de los cambios generados en las últimas décadas, el sesgo hacia lo indígena permanece y reaparece en el seno del discurso intercultural (Dietz y Mateos, 2011).

Mientras a nivel de educación o de políticas se insista en continuar con el proceso diferencial que categoriza, separa y disminuye algunas marcas identitarias, establecidas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales o anormales, se continuarán fomentando trampas culturales y educativas ya que la diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza y ese es el cambio paradigmático que aún no se ha hecho (Skliar, 2008). La educación inclusiva supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje necesario en las actuales organizaciones escolares; el reto es complicado porque la realidad se confronta con la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales, la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva del profesorado y la comunidad educativa (Ainscow, 2001). Por último, la diversidad en la sociedad y en las escuelas es una realidad socialmente ineludible y mientras las políticas públicas insistan en atender al otro, al diferente, al que vale menos, a aquel que no entra en los cánones y estereotipos de la normalidad, a ese alumno que habla, se mueve o siente diferente; las tensiones se exacerbarán insistiendo en la coexistencia y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo (Bello, 2015); en consecuencia, en la educación

es importante que las ideas y las miradas se encaminen a valorar las diferencias y a descubrir las potencialidades y riquezas de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas.

Tercera parte: el desarrollo de la política educativa internacional y nacional

Comprender los procesos de inclusión en la educación, implica hacer un análisis del tema de la exclusión que ha sido consecuencia de la globalización y de la política pública; las alteraciones políticas, sociales y económicas que se han derivado de las guerras que de diferentes formas y a diversas escalas se mantienen hasta la actualidad, incrementan la desigualdad, pobreza, desempleo y otro tipo de crisis; por otro lado, los países del primer mundo que constituyen un conglomerado económico financiero importante, tienen como potencia hegemónica a los Estados Unidos y establecen el marco de la economía a través de instituciones como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Estas y otras situaciones hicieron que se creen organizaciones internacionales y regionales que tuvieron como objetivo reconstruir los sistemas educativos, fomentar la cooperación y prevenir futuros conflictos, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, el Consejo Económico para América Latina y el Caribe CEPAL, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, entre otros; siendo la década del 90 la que generó una serie de aportes institucionales y acuerdos políticos que dan cuenta del papel central que desempeña la educación en el crecimiento y desarrollo socioeconómico de los países de la región (Rivero, 1999).

El Banco Interamericano para el Desarrollo (BID, 1997; 1998), plantea que el mayor obstáculo al crecimiento futuro de América Latina es el rezago educacional, un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998; citado en Rivero, 1999), establece que el mal reparto del ingreso es atribuido a la concentración de la propiedad sobre activos productivos: la tierra cultivable, el capital financiero, las patentes tecnológicas y la educación; de estos factores, en términos políticos, el educativo es el menos difícil de redistribuir, en consecuencia, un mayor nivel educativo de los padres y sobre todo de la madre, constituirá la manera más eficaz de impedir la reproducción intergeneracional de la pobreza. En este sentido, la CEPAL (1997) señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda en la región completar el ciclo secundario y cursar como mínimo 12 años de estudio. En una investigación patrocinada por el BID (1998) se llegó a determinar que el hecho de que los hijos de padres pobres

terminen sus estudios de secundaria, se utiliza como umbral para determinar si se romperá o se perpetuará el ciclo de la transmisión de la pobreza (León, citado en Rivero, 1999).

Con estos antecedentes y con el objetivo de mejorar los niveles de equidad en los sistemas educativos, la UNESCO y la UNICEF han generado una serie de espacios de amplia cobertura, con la finalidad de establecer marcos de acción, lineamientos, acuerdos, o políticas internacionales que hacen que las personas encuentren en la educación una oportunidad para el desarrollo personal y social; lo que inicia históricamente con la posibilidad de garantizar el acceso universal a la escuela a través de la escolaridad mínima obligatoria que permite en varios espacios geográficos, aprobar un cierto número de años y obtener un certificado que proporciona mejores lugares en el mercado laboral. Las políticas públicas según Winchester (2011), son soluciones específicas relacionadas con los asuntos públicos, orientando la gestión de un gobierno y justificando su intervención; si le sumamos las intenciones de los organismos internacionales, se tendrá como consecuencia, un sinnúmero de estudios y documentos que plantean como principio más importante, la igualdad de oportunidades educativas, pero también, el ajuste a las tendencias de desarrollo económico y social a través de criterios relacionados con la calidad, la vinculación del trabajo al campo de la educación y la internacionalización de las políticas educativas.

En este sentido, el primer hito lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la misma que plantea que toda persona tiene derecho a una educación que tenga por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto y las libertades fundamentales. Posteriormente, el informe Warnock (1987), considerado como el primer modelo para la educación especial, determina que ningún niño deficiente al margen de la gravedad de su dificultad puede ser considerado ineducable, por lo tanto, la educación se constituye como un bien al cual todos tienen derecho, estando entre sus fines aumentar el conocimiento que se tiene del mundo en el que se vive, para en lo posterior encontrar un trabajo y dirigir su propia vida; para los deficientes más graves, la educación pretende ayudarles a superar sus dificultades una por una; lo que implica el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial, para lo cual se adopta el concepto de necesidad educativa especial, refiriéndose a todo niño que requiere algún tipo de ayuda, independientemente de su duración o gravedad; en consecuencia, se sustituye la clasificación de los niños de acuerdo a sus deficiencias para categorizarles según sus necesidades educativas, elaborándose para este fin, un perfil detallado que permita tomar decisiones a nivel escolar.

Después del derecho a la educación se establece el derecho a aprender como una condición previa del desarrollo humano, evidenciado en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (UNESCO, 1985), en

la cual se recomendó tomar las medidas necesarias para seguir ampliando las actividades de educación para esta población, basándose en conceptos como la educación permanente, el desarrollo integral de la personalidad, la participación activa en la vida económica, social y cultural; así como las necesidades particulares de determinados grupos como las mujeres, jóvenes, personas de edad, minorías, trabajadores migrantes o poblaciones amenazadas por el hambre, grupos desfavorecidos, entre otros.

En 1990, en Jomtien (Tailandia), la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, estableció que habían insuficiencias presentes en los sistemas de educación de todo el mundo, por lo tanto, urgía impulsar la enseñanza primaria, la erradicación del analfabetismo de los adultos y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desatendidos:

Los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación, así como las personas impedidas. (UNESCO, 1990, p.5)

Frente a quienes se mantienen desigualdades en materia de educación, así como la discriminación en sus posibilidades de aprendizaje. Al referirse a los impedidos, el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU, 1982), hace referencia a quienes presentan alguna deficiencia o incapacidad y pueden acceder a una enseñanza dentro del sistema escolar normal, solo cuando pedagógicamente sea factible.

Esta declaratoria mundial analiza también el hecho de que a pesar de haber transcurrido años de la declaración universal de derechos humanos, aún un número grande de niñas no habían accedido a la escuela, el analfabetismo funcional había crecido, niños y adultos no completaban la educación básica y si lo hacían no adquirían los conocimientos y capacidades esenciales, a esto habría que sumar que las diferentes sociedades no contaban con la determinación necesaria para hacer frente a problemas relacionados con la decadencia económica, el rápido incremento de la población, las guerras, violencias y degradación del medio ambiente; en consecuencia, la estrategia fue establecer objetivos intermedios y medir los progresos conseguidos, asumiendo la movilización de capacidades humanas, organizativas y financieras para expandir la asistencia a la primera infancia sobre todo a niños pobres, desasistidos e impedidos; acceder a la educación primaria o del nivel básico; reducir el analfabetismo de los adultos; mejorar los resultados de aprendizaje y adquirir conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor.

En la concepción de las políticas se estableció que para mejorar las condiciones de la escolaridad, se debían plantear estrategias centradas en los que aprenden y en el proceso de aprendizaje, en el personal y en los planes de estudio, en la evaluación del aprendizaje, en los materiales didácticos y en las instalaciones. Además, generar programas de capacitación para los educadores que incluyan incentivos para la consecución de resultados; fomentando la equidad a través de medidas especiales, para que las niñas, las mujeres y otros grupos desasistidos continúen el ciclo de la educación básica hasta alcanzar un nivel de aprendizaje aceptable; los incentivos y ayudas se amplían también para las familias, quienes son vitales para el éxito de las actividades de educación; se requiere prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales en los países más pobres, a través de prácticas de asistencia que permitan encontrar medios de ayuda eficaz para los programas de educación básica; se debe también generar actividades innovadoras y concentrar el financiamiento para satisfacer las necesidades de aprendizaje de grupos desasistidos como es el caso de mujeres, campesinos, pobres, analfabetos adultos o impedidos. Se pondrá atención en suprimir barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y a las niñas beneficiarse de los programas normales de educación; apoyo financiero para programas de educación para refugiados, así como para personas que viven en territorios ocupados o han sido desplazados por la guerra u otras calamidades, considerando acciones que preserven su identidad cultural (UNESCO, 1990).

Es evidente la evolución en cuanto al concepto de educación que se genera desde 1948 con el derecho universal a la educación, posteriormente con el derecho a aprender en 1985 y en 1990 con la educación centrada en el que aprende; sin embargo, también se ha pasado de una clasificación por deficiencias a una categorización de acuerdo a las necesidades educativas que se presentan sobre todo en los grupos desatendidos y en los impedidos, a quienes se les plantea la posibilidad de estar en el sistema escolar normal siempre y cuando sea factible desde una perspectiva pedagógica.

La integración de todos los grupos que hasta el momento habían sido excluidos y que se los determina de forma muy específica: las niñas y mujeres, los pobres, niños de la calle y niños que trabajan, las poblaciones de zonas remotas y rurales, los nómadas y trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, desplazados por la guerra, pueblos sometidos a algún régimen de ocupación y las personas impedidas; es considerada a través de un trato equitativo que incluye medidas especiales, incentivos, prácticas de asistencia y acciones que preservan su identidad cultural; lo que implica la generación de modelos diferenciales que reconocen a los grupos desasistidos desde una mirada integradora que se contrapone a lo que la educación inclusiva establece.

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (España, 1994), se inspiró en el principio de integración y planteaba que las escuelas debían atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales, pero también a los más vulnerables y necesitados, para ello se requería impartir enseñanza a todos dentro del sistema común de educación, lo que se podía convertir en la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora. Se establece como principio rector que las escuelas acojan:

A todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; además a niños discapacitados y niños bien dotados, a quienes viven en la calle o trabajan en poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales, de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, p. 6)

Con el término necesidades educativas especiales, se hace referencia a todos los niños cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, dando por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a cada alumno y no mantener la mentalidad de que lo que sirve a nivel educativo para uno, sirve para todos

La política se centra en reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, pero en centros integrados; lo cual debe formar parte de los planes nacionales de educación para todos. Se sugiere que los progresos sean evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades matriculados y beneficiados de las escuelas ordinarias. Entre las directrices a ser consideradas para estos fines, se plantea en primer lugar, la flexibilidad de los programas de estudio, para lo cual se debe ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes; recibiendo apoyos adicionales en lugar de seguir otro programa de estudios, así se dará a todos los niños la misma educación pero con la ayuda adicional que se requiera, las mismas que pueden ser a nivel técnico o tecnológico; además se debe incluir una evaluación formativa que permita conocer el dominio de aprendizajes alcanzados, determinar dificultades y ayudarlas a superar. En segundo lugar, la gestión escolar es clave, para ello los administradores y directores deben ser capacitados para que puedan plantear los procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad, sin olvidar la conformación de equipos docentes y personal de apoyo. Por último, la información e

investigación a través de la difusión de ejemplos de prácticas acertadas e investigaciones pertinentes es esencial.

Para que las escuelas integradoras tengan éxito, se requiere de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños menores de 6 años, para quienes se deben desarrollar programas de atención que fomenten su desarrollo físico, intelectual y social, impidiendo que se agraven las condiciones invalidantes; además, se deben diseñar cursos especiales con opciones realistas para las personas con discapacidad, más aún si son niñas, para que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales. No se puede olvidar la importancia de la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad, ya que una actitud positiva propiciará una integración escolar y social adecuada que logre vencer los prejuicios, generando mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades (UNESCO, 1994).

Con esta declaración se refuerza la visión de integración, al plantear que todos deben estar dentro del mismo sistema educativo y que las diferencias humanas son normales, estando presentes en los niños que tienen necesidades educativas especiales, relación que se vincula con los grupos más vulnerables, discapacitados y bien dotados para quienes es importante la igualdad de oportunidades en la educación, evidenciándose a través del número de niños con discapacidad matriculados en la escuela, a quienes se les asegura el éxito siempre y cuando sean identificados y evaluados antes de los seis años; para ellos se establece como obligación, cursos especiales con “opciones realistas” asumiendo con imaginación su potencial y sus posibilidades de desarrollo.

Además, en la preparación que se realice de los docentes se plantea enseñarles a evaluar las necesidades especiales y a adaptar los programas de estudio, inculcando una orientación positiva hacia la discapacidad; lo que implica un modelo que clasifica y que compensa a través de medidas diferenciales que llevan a la patologización de la discapacidad, generando frente a ellos una identidad positiva que difícilmente propicia igualdad de condiciones. Lamentablemente el planteamiento de ofrecer a todos los niños la misma educación pero con la ayuda adicional que se requiera, a través de equipos docentes, personal de apoyo y otras opciones, se sintetiza únicamente en las adaptaciones que se hacen a nivel curricular.

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en el año 2000 en Dakar (Senegal), partió de una evaluación en cuanto a los avances realizados desde Jomtien (1990) y consideró información relacionada con la atención realizada por los gobiernos a las necesidades educativas básicas de cada nación, llegando a determinar que habían más niños escolarizados por el aumento duplicado del número de matriculados en las escuelas; así también la expansión de la educación de la primera infancia aumentó en un 5%, pues se evidenció mayor

conciencia mundial en relación a la importancia de la educación y protección durante los primeros años, variando de ser casi universal en algunos países y regiones, a prácticamente inexistentes en otros. La presencia de menos niños fuera de la escuela se hizo presente en algunas regiones del mundo, pero el elevado crecimiento demográfico y otros factores hizo que para algunos países sea difícil, lo que indica que la ambición de Jomtien en este sentido, es razonable; sin embargo, el analfabetismo de adultos seguía siendo un problema importante en países menos adelantados en los que las dos terceras partes son mujeres.

Algunos países han logrado reducir disparidades en la distribución de oportunidades educativas entre hombres y mujeres, discapacitados, minorías étnicas, medios urbanos, zonas rurales y niños que trabajan, pero es importante considerar que en relación a la calidad de la educación pueden persistir para las personas residentes en comunidades pobres, rurales y remotas, o pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones indígenas quienes han registrado pocos avances o ninguno durante el último decenio; pudiendo llegar a concluir que ninguno de los objetivos específicos de Educación para Todos se ha alcanzado íntegramente, por lo que en este Foro las estrategias se plantean en torno a cuatro amplios temas como la equidad y calidad, la utilización eficaz de los recursos, la coordinación con la sociedad civil y el fomento de la educación para la democracia (UNESCO, 2000).

Tabla 1. Los seis objetivos de la EPT

Objetivos de la Educación para Todos
1. Atención y educación de la primera infancia 2. Enseñanza primaria universal 3. Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos 4. Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos 5. Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación 6. Calidad de la educación
La iniciativa de Educación para Todos surge a partir del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en el año 2000, con el fin de alcanzar la educación básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos. Los seis objetivos planteados deben alcanzarse antes de 2015.

(UNESCO, 2000) Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1-ch1-es.pdf>

Con esta visión más precisa en la que se destacan los logros y las carencias en materia de educación, se elaboró un plan básico para acciones futuras, reflexionando sobre el hecho de que un mejor acceso reflejado en objetivos cuantitativos, si no se acompaña de altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no tiene sentido. Por lo tanto, para mejorar la calidad y la

equidad de la educación se planteó considerar la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, en particular del internet; así también, superar los obstáculos para la educación de las niñas por ser una de las mejores inversiones a nivel de sociedad, ya que permite el aumento de los ingresos familiares, la disminución de las tasas de fecundidad, el mejoramiento de la salud y nutrición de las familias y la repercusión en las generaciones subsiguientes; es importante considerar que los avances hacia estos objetivos han sido lentos, por lo que era necesario crear entornos educativos propicios, ampliando la definición de calidad, se sugiere que la educación sea atractiva para las niñas haciendo de los espacios escolares lugares físicamente seguros, ya que el acto educativo puede ser considerado un instrumento de igualdad y emancipación para las mujeres. Las escuelas atractivas proponen orientación psicopedagógica, servicios sanitarios y de nutrición, actividades extraescolares, pero también “políticas especiales como los programas de acción positiva para responder a las necesidades de determinados grupos de estudiantes, como los miembros de pueblos indígenas o los que tienen necesidades especiales, físicas o de aprendizaje” (UNESCO, 2000, p. 21).

En este Marco de Acción se destaca el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos, para ello la preocupación por la capacidad integradora ha evolucionado desde incluir a quienes tienen necesidades educativas especiales, hasta poner en tela de juicio las políticas y prácticas que propician la exclusión, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan llegar a todos los niños; al respecto no existen datos sobre una educación integradora lograda en gran escala, pero es evidente que aún hay docentes que dudan que la integración pueda funcionar, por lo tanto, es importante cambiar no solo las prácticas, sino también los valores, las creencias y las actitudes. Se plantea la posibilidad de dar a la educación primaria un carácter universal y gratuito, así como la ampliación del acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia, ya que en los países subdesarrollados muy pocos niños menores de cuatro años asisten a los mismos, por lo tanto, al promover la alfabetización funcional de los padres, se lograría que se comprenda la importancia de los años preescolares. Es importante elaborar el contenido de la educación básica que permita moverse hacia sociedades más abiertas y democráticas, lo que implica ir más allá de los programas de estudios académicos, dando importancia a otros componentes esenciales como el arte, la cultura y la creatividad, lo que generaría una ecología del aprendizaje, es decir aquel que tiene lugar continuamente en todas las actividades y a lo largo de toda la vida, reforzando la paz, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos. Se requiere también ayudar a los docentes a través del perfeccionamiento profesional que les permita ir más allá del dictado de clases y el aprendizaje de memoria, propiciando una nueva idea sobre la función del docente, ya no es el

transmisor de conocimientos sino el facilitador del aprendizaje que escucha, comparte e inventa formas de educación; no puede dejarse de lado la evaluación de los logros del aprendizaje, la misma que puede convertirse en el instrumento que permita distribuir con mayor eficiencia los escasos recursos, localizando los grupos de población rurales y de otra índole que tienen necesidades especiales (UNESCO, 2000).

Se plantea también, que se requiere utilizar eficazmente los recursos educativos y fomentar la cooperación con la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales, la promoción de la salud pública y reproductiva, así como la integración social mediante la educación bilingüe y en lengua materna, pues hay información que demuestra que la enseñanza en una lengua que no sea la propia es ineficaz y contribuye a la repetición y deserción escolar. Se pone especial interés en la posibilidad de incluir a los excluidos, si bien se han realizado avances notables, sin embargo, aún hay millones de niños privados de posibilidades educativas por una amplia variedad de razones, por lo tanto, comprender las causas del problema es un requisito previo para encontrar soluciones, hay que encontrar el modo de conferir visibilidad a los niños excluidos, porque tienen necesidades propias que podrían ser resueltas con enfoques alternativos como programa de becas escolares o pagos a las familias pobres para que mantengan a sus niños en la escuela en lugar de mandarlos a trabajar (p. 29). Se incluye también una visión renovada para un plan de acción mundial decenal que permita la alfabetización de todos, considerando que es un problema estructural que no se puede tratar con eficacia si no va acompañado por serios esfuerzos para resolver las causas de la pobreza en los planos local, nacional y mundial. Por último, la promoción de una educación para la democracia y el civismo es crucial, porque los sistemas educativos a través de actividades pedagógicas podrían lograr este fin, no solo transmitiendo conocimientos, sino también promoviendo actitudes, comportamientos y valores mucho más profundos (UNESCO, 2000).

Hay aspectos importantes de este foro que se relacionan con la necesidad de cambiar no solo las prácticas, sino también los valores, creencias y actitudes de los docentes, lo cual plantea una concepción diferente a nivel de enseñanza, pero también una idea distinta del aprendizaje, ya que no se genera únicamente en el aula de clase, sino en todas las actividades y a lo largo de toda la vida. Además, el mejor acceso a la educación debe reflejarse en objetivos cuantitativos que vayan acompañados de calidad y equidad, considerándose como una inversión social la educación de las niñas, a quienes hay que ofrecer espacios seguros que permitan su emancipación; así como políticas especiales a través de programas de acción positiva tales como becas escolares o pagos a las familias pobres para “determinados” grupos de estudiantes como los indígenas, los que tienen necesidades especiales, físicas, del aprendizaje y poblaciones rurales.

Para evitar la repetición y la deserción escolar se requiere educación bilingüe y en lengua materna, así como la visibilización de los niños excluidos por tener necesidades propias que podrían ser resueltas con enfoques alternativos, lo que implica la generación de un modelo compensatorio que jerarquiza y que plantea una educación pluralista que permite diferenciar a los distintos, empoderar a las mujeres quienes siguen siendo un grupo oprimido que necesita posibilidades de transformación a través de medidas especiales, por lo tanto, se continúa con una visión integradora que obliga a los grupos minoritarios a adaptarse a las condiciones planteadas por quienes al ser mayoría, determinan las características que deben prevalecer en una sociedad que sigue homogenizando.

En relación a la política nacional y siguiendo un orden cronológico en cuanto al tiempo, la Constitución de la República del Ecuador (2008), establece entre sus deberes primordiales garantizar sin discriminación alguna el derecho a la educación, planteando que es un deber ineludible e inexcusable del Estado a lo largo de la vida; establece que debe estar centrada en el ser humano, garantizando su desarrollo holístico, siendo participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. El Estado es el responsable de promover el diálogo intercultural, siendo la educación universal, laica en todos sus niveles y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior, garantizando el derecho de las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural. En relación a las personas con discapacidad, se establece atención preferente para su plena integración social, así como para su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad, señalando que los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial una educación especializada, cumpliendo normas de accesibilidad y sistema de becas que respondan a las condiciones económicas de este grupo. Para las personas con discapacidad intelectual se crearán centros educativos y programas de enseñanza específicos; el Estado adoptará créditos y rebajas o exoneraciones tributarias, así como becas de estudio en todos los niveles de educación.

También se establecen los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, planteando que forman parte del Estado ecuatoriano, entre sus derechos se encuentran el desarrollo y fortalecimiento de su identidad, el sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social, no siendo objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación, además la necesidad de desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, establecido para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. En relación al régimen del Buen Vivir, se

plantea que el Estado debe fortalecer la educación pública y la coeducación, garantizando que los centros educativos sean espacios democráticos de derechos, convivencia pacífica y de detección temprana de requerimientos especiales; erradicando todas las formas de violencia y el analfabetismo. El sistema de educación intercultural bilingüe utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; además, en los currículos de estudio de manera progresiva se debe incluir la enseñanza de al menos una lengua ancestral; así como también la financiación de la educación especial, fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre y cuando cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades (Constitución del Ecuador, 2008).

La caracterización que realiza la Constitución de la República a la educación constituida como un derecho a nivel nacional, coincide con las declaratorias internacionales en el sentido de garantizar el desarrollo holístico a través de una educación centrada en el ser humano, con aspectos esenciales como la democracia, la interculturalidad, la inclusión, la equidad de género, la justicia, la solidaridad, la paz, la calidad y la calidez; pero, con modelos diferentes para la educación de las personas con discapacidad y para las comunidades, pueblos y nacionalidades, ya que en el primer caso requieren la incorporación en el sistema de educación regular con trato diferenciado y con programas especiales y para el segundo grupo con un sistema de educación intercultural bilingüe propio que preserve su identidad, además de la integración en el currículo nacional de al menos una lengua ancestral, lo que implica la adopción de modelos adaptativos con medidas diferenciales que refuerzan la visión de integración a través de una educación específica, lo cual no coincide con los planteamientos de la educación inclusiva.

En el Ecuador, en el año 2012, se expide el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el mismo que establece los niveles de gestión del sistema nacional de educación, los estándares e indicadores de calidad educativa y de evaluación, las modalidades del sistema nacional, niveles y subniveles educativos, lo relacionado con la organización de las instituciones educativas, autoridades, departamentos, padres de familia, proyecto educativo, evaluación del aprendizaje y del comportamiento, entre otros aspectos. Una de sus partes tiene relación con las Necesidades Educativas Especiales y plantea que se puede acceder al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a un establecimiento especializado o la inclusión en uno de educación escolarizada ordinaria. Se define que los estudiantes con necesidades educativas especiales son aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permita acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición, estando por un lado las no asociadas a la discapacidad, como las dificultades específicas de aprendizaje, las situaciones de vulnerabilidad o la dotación superior; y

las asociadas a la discapacidad como la intelectual, física-motriz, auditiva, visual, mental, multidiscapacidades y trastornos generalizados del desarrollo. Se plantea que las personas en situación de vulnerabilidad deben tener trato preferente para la matriculación en establecimientos educativos públicos. Por otro lado, se establece la normativa para el sistema de educación intercultural bilingüe, que está sujeto a la rectoría de la autoridad educativa nacional y que comprende las políticas y normas de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador que utilizan un idioma ancestral; en este sentido, la interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo, que valora la diversidad cultural y respeta a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas, integrándolo en el currículo nacional y en los textos escolares a través de su propia Subsecretaría.

Esta ley que organiza todo lo que se hace a nivel de educación en el país, incluye todo un apartado para las necesidades educativas especiales, empieza explicando que cuando un estudiante presenta una necesidad requiere apoyos o adaptaciones a nivel educativo y para especificar si están asociadas o no a la discapacidad, las Unidades de Apoyo a la Inclusión, que son parte del modelo de gestión del sistema educativo ecuatoriano, a través de los diagnósticos refuerzan la visión de que son las características biológicas de estas personas, las que les hace diferentes a los demás; para las personas en situación de vulnerabilidad se plantea la necesidad de un trato preferente a través de modelos compensatorios. En relación con la normativa para la educación intercultural bilingüe, se propone un modelo que biculturaliza y diferencia, planteando un tipo de educación específica para este grupo, contraponiéndose a la idea de no clasificar a las personas por sus características o necesidades específicas.

Retornando a la política internacional, en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (Corea, 2015), se reconocen los esfuerzos realizados en pro de la Educación para Todos, pero se observa con gran preocupación que aún se está lejos de haberla alcanzado. Este Marco de Acción se fundamenta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (PNUD, 2012), los mismos que se plantean como un llamado universal a la adopción de medidas que permitan hacer frente a la pobreza extrema y al hambre, a la amenaza del cambio climático, a la posibilidad de mejorar la salud, fomentar la paz y las sociedades inclusivas, ampliar la enseñanza primaria a todos los niños entre otras prioridades; a través de orientaciones y metas claras que deben ser adoptadas por todos los países; el objetivo 4 plantea lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, bajo la convicción de ser uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible; por lo tanto, esta agenda es planteada con una visión inspirada en una concepción humanista y del desarrollo, basada en

los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. La inclusión y la equidad son la piedra angular, centrando los esfuerzos en los más desfavorecidos especialmente en aquellos con discapacidad, además se reconoce la importancia de la igualdad de género y la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos. Las metas que se plantean cumplir hasta el año 2030 están en relación con la terminación de la enseñanza primaria y secundaria; con la posibilidad de que el acceso sea en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres; mejorando las competencias de lectura, escritura y aritmética, a través de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible; eliminando las disparidades de género y garantizando el acceso en condiciones de igualdad para las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad; aumentando de esta forma el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias necesarias para acceder a un trabajo decente (UNESCO, 2015).

La agenda sobre educación que engloba el ODS 4 es amplia, integral, universal, ambiciosa, llena de aspiraciones y se inspira en una visión de educación que transforma la vida de las personas, las comunidades y las sociedades, sin dejar a nadie rezagado, retomando los aspectos inacabados de los objetivos de la Educación para Todos, con el mismo enfoque humanista de la educación y el desarrollo que se mencionaba en el Marco de Acción de Dakar. Es importante señalar que al aprobar la Declaración de Incheon, se fijó un único objetivo renovado de educación que se centra en la inclusión y equidad para brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, redoblando los esfuerzos para llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad; es decir:

Todas las personas sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y jóvenes en situación de marginación o discriminación deben acceder a la educación. (UNESCO, 2015, p. 25)

Se analizó también, el peligro generado al concentrarse en el acceso a la educación sin prestar la debida atención a determinar si los alumnos están aprendiendo y adquiriendo competencias pertinentes, lo que hace que al seguir con lo habitual, la educación de calidad no se haga realidad; lo que implica cambiar las prácticas vigentes, movilizar esfuerzos y recursos a una velocidad sin precedentes.

El concepto de educación que incluye esta declaración plantea que contribuye a un nuevo modelo de desarrollo que va más allá de un enfoque utilitarista de la educación, el factor inclusivo es crucial para facilitar el diálogo intercultural y promover el respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia. Por ende, es crucial crear sistemas educativos más resilientes y con mayor capacidad para atenuar los conflictos, las crisis y promover la paz; al lograr una educación de calidad, según plantea este Marco de Acción, se podrá erradicar la pobreza porque se ayuda a las personas a conseguir trabajo y a incrementar sus ingresos, además se logra igualdad entre hombres y mujeres y una plena participación social y política de las niñas y mujeres a quienes hay que empoderarlas económicamente; se puede también mejorar la salud de las personas y salvar la vida de millones de madres y niños, reducir la malnutrición y promover la inclusión de las personas con discapacidad (UNESCO, 2015).

Tabla 2. Las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4-Educación2030)

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos	
7.	Terminar los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria.
8.	Acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia.
9.	Acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
10.	Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
11.	Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
12.	Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
13.	Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible.
a.	Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, teniendo en cuenta las cuestiones de género, entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
b.	Aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, sobre todo a nivel de la educación de tercer nivel.
c.	Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados.

(UNESCO, 2015). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

En la meta relacionada con asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, de forma gratuita, equitativa y con calidad, es necesario adoptar políticas y leyes que garanticen 12 años de educación gratuita, pero también examinar los planes de estudio que deben estar adecuados al contexto, con recursos asignados de forma equitativa, promoviendo el aprendizaje y la enseñanza en la primera lengua o la hablada en el hogar.

En relación a la segunda meta, se debe generar la atención y educación para la primera infancia, detectando de forma temprana discapacidades con la posibilidad de intervenciones oportunas, pero también, poniendo los cimientos del aprendizaje que favorezca el bienestar de los niños y su preparación progresiva para el ingreso en la escuela primaria, logrando hitos en el desarrollo a nivel de salud, nutrición, lenguaje, cognición, en el área social y emocional; es importante al menos un año gratuito y obligatorio con políticas y leyes que lo garanticen, así como con la profesionalización adecuada del personal.

En la meta que plantea el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, con niveles superiores de educación insuficientes, es fundamental reducir los obstáculos a través de posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida a través de la educación terciaria garantizada por políticas y programas adecuados que pongan de relieve la función investigativa.

En la meta que plantea aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, el acceso a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional juega un papel muy importante porque promueve oportunidades y las diversifica, sin embargo será necesario que se desarrollen aptitudes cognitivas y no cognitivas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, que puedan aplicarse en diversos sectores profesionales, lo que permitirá reducir la disparidad y adaptarse a las necesidades y contextos cambiantes del mercado de trabajo y la sociedad.

La meta cinco, relacionada con la eliminación de las disparidades de género en la educación y el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas en situaciones de vulnerabilidad, se plantea que las políticas deben transformar los sistemas educativos para que no solo se quede en el acceso, sino también tengan en cuenta la participación y el éxito de todos los estudiantes; entre los grupos vulnerables que requieren una atención particular y estrategias específicas figuran las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y los pobres; se establece la necesidad de garantizar políticas educativas y planes sectoriales, así como la preparación de presupuestos; en contextos en los que los niños se vean desfavorecidos, es necesario centrar en ellos medidas específicas, además los planes

de estudio y los libros de texto, la formación y supervisión de los docentes deben estar exentos de estereotipos de género, promover la igualdad, la no discriminación, los derechos humanos y una educación intercultural; por otro lado, se requiere reunir datos de mejor calidad sobre los niños con discapacidad, catalogando las distintas discapacidades e imposibilidades y evaluando su nivel de gravedad, con esta información se formularán programas y políticas adecuadas.

La alfabetización tanto de hombres como de mujeres sigue siendo una de las metas por cumplir a la que se suman las nociones elementales de aritmética; los programas y metodologías que se empleen deberán corresponder a las necesidades y situaciones de los educandos, lo que implica emprender programas de alfabetización bilingües e interculturales, en los que también se incluyan la matemática básica y las TIC.

En la última meta se establece la necesidad de que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible que permitan responder a los problemas de tipo social, político, económico y ambiental, consecuencia del mundo globalizado; por lo tanto, serán necesarios conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que requieren los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial; se sugiere promover un enfoque interdisciplinario para integrar la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial en todos los niveles y en todas las formas de educación (UNESCO, 2015).

Entre los medios de aplicación se determina la necesidad de instalaciones educativas adecuadas, entornos seguros y libres de violencia, así también el aumento del número de becas que permitan brindar oportunidades a jóvenes y adultos que de otra manera no podrían costear la continuación de sus estudios, por lo tanto se debe priorizar a los jóvenes de medios desfavorecidos o a las niñas y mujeres para realizar estudios en los ámbitos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Por último se debe aumentar la oferta de docentes calificados a través de políticas que hagan más atractiva la profesión docente, mejorando las condiciones de trabajo, garantizando prestaciones de seguridad social y asegurando que los sueldos sean comparables a otros que requieren calificaciones similares, deben adquirir aptitudes tecnológicas adecuadas y ser capacitados sobre cómo responder a las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos (UNESCO, 2015).

En esta última declaratoria, se vuelve a plantear la necesidad de garantizar el acceso en condiciones de igualdad para las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad en quienes hay que centrar medidas específicas; se insiste en que a las niñas y mujeres hay que empoderarlas económicamente; la detección temprana de discapacidades y

la intervención oportuna siguen siendo necesarias, estas medidas específicas continúan reforzando un modelo diferencial, sobre todo porque para las personas con discapacidad siguen siendo necesarios los diagnósticos que deriven a programas que permitan alcanzar las metas educativas; además, se recurre a modelos compensatorios que apoyan a los más vulnerables en el proceso de adaptación, con una educación que busca el empoderamiento de aquellos grupos cuyas características les hace diferentes a las mayorías.

Conclusiones

La política educativa internacional permite analizar como al derecho a la educación de 1948, se fueron añadiendo una serie de factores que responden a la evolución y cambios generados en la sociedad, aspectos positivos como el que ningún niño independientemente de su discapacidad se quede fuera del sistema escolar, o que el derecho a aprender sea un concepto que requiera ser profundizado en el transcurso del tiempo, han sido importantes. Sin embargo, la primera declaración que se hace a nivel mundial relacionada con la Educación para Todos en 1990, plantea como política la inclusión de todos los grupos que a través de la historia habían sido excluidos, mujeres, campesinos, pobres, analfabetos adultos o impedidos; para quienes se plantearon medidas especiales que evidencian que son grupos que requieren modelos diferenciales. Posteriormente, a través del principio de integración, se establece la atención a todos los niños, considerando como punto de partida la evaluación que se les haga para determinar si tienen necesidades educativas especiales y por lo tanto, si requieren adaptaciones curriculares, lo que implica la continuación de un modelo clasificatorio y compensatorio.

Apesar de que la Declaración de Salamanca planteó la posibilidad de ofrecer opciones curriculares que estén de acuerdo con las capacidades e intereses de los niños, recibiendo apoyos adicionales o diversificando las opciones educativas; a nivel nacional, la Ley Orgánica de Educación Intercultural plantea que las ayudas son únicamente para quienes tienen necesidades educativas especiales y los apoyos se evidencia a través de las adaptaciones curriculares diseñadas para estos grupos, lo que implica la necesidad de ampliar las visiones y por lo tanto generar prácticas diferentes en las que los grupos minoritarios, ricos en cultura y diversos en valores, lenguas y estilos de vida, al igual que los grupos mayoritarios sean parte de entornos educativos que respeten todas estas características.

Alrededor de las declaratorias y las reuniones que se han realizado a nivel mundial y que han sido el fundamento para las políticas educativas nacionales, existen una serie de informes de seguimiento, directrices y guías que se han presentado en los últimos años y que tienen como objetivo asegurar la inclusión, la equidad y los derechos básicos a nivel de educación. Es importante que a

todas estas intenciones que buscan la calidad de la educación, se incorporen transformaciones que rompan los dualismos y las categorizaciones que se mantienen sobre lo que la política considera como grupos minoritarios, pero que a nivel social no son más que un sinnúmero de diferencias que estarán presentes siempre y que deben ser consideradas en el momento de generar aprendizajes que permitan una convivencia armónica y para toda la vida.

Este capítulo concluye como en muchos cuentos en los que al final se escribe “esta historia continuará”, primero porque la próxima reunión que realice la UNESCO en el 2030 revisará el avance que se ha tenido en relación al cumplimiento de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4; luego por las modificaciones constantes que se generan en la política pública nacional, vinculada a los cambios de gobierno y a sus posiciones ideológicas que dejan como un aspecto secundario las necesidades de la educación; y por último, porque si bien hay avances significativos en la concepción que se tiene de la enseñanza y del aprendizaje, también esa transformación tiene que realizarse en la posición epistemológica de la educación inclusiva y en la práctica que se genere de la misma.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. EDITA: Secretaría General Técnica–Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid.
- Aguado, T. (2009). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación*. En Educación Intercultural, perspectivas y propuestas. Programa ALFA, Comisión Europea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Asamblea Constituyente (2011). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Siglo Veinte. Buenos Aires.
- Bello, J. (2015). *De la pedagogía correctiva a la pedagogía de la inclusión. Educación Inclusiva: Una utopía posible*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Vol. 1, (pp. 85-94).
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. **Conferencia Internacional de Educación. Ginebra**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Borsani, M. (2012). *Una escuela para todos y todas*. Recuperado de: <http://www.igualdad-y-calidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Maria%20Jose%20Borsani%20-%20Una%20escuela%20para%20todos%20y%20todas.pdf>
- Díaz, R. (2011). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. *Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad y Seminario Latinoamericano: Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná-Entre Ríos, Argentina.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, México.

Gentili, P. (2003). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Universidad del Estado de Río de Janeiro, Laboratorio de Políticas Públicas.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500#text>

PNUD (2012). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Ministerio de Educación (2010). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. XVH, No. 41, (pp. 11-22).

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad*, Vol. 8.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Informe final. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/4TH_S.PDF

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos, el imperativo de la calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. (45-73).

Winchester, L. (2011). *La formulación e implementación de las políticas públicas en ALC. Políticas presupuestarias y gestión por resultados en América Latina y el Caribe*. ILPES-CEPAL. Recuperado de https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/4/45114/Pol%C3%ADticaspublicasenALC_Winchester.pdf

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN ALEMANIA. - DESARROLLO, POLÍTICAS E IMPLEMENTACIÓN.

Anne Julia Köster

Universidad Europea Viadrina | Frankfurt (Oder) | Alemania

En cooperación con el Instituto de Investigaciones en Educación

Universidad Veracruzana | Xalapa | México

Resumen

En este capítulo se presenta la historia del desarrollo de los enfoques de la educación inclusiva e intercultural en Alemania. Luego se mencionan los ejes políticos principales con respecto a los enfoques antes mencionados. En la tercera parte se ejemplifican los procesos de la implementación de las mismas políticas en dos escuelas de Berlín. Termina con unas recomendaciones para facilitar la participación educativa equitativa y la justicia social de todos los niños y niñas con diversas capacidades e identidades étnicas y sociolingüísticas en las dos escuelas y en el sistema educativo berlinés en general.

Palabras claves: educación inclusiva; educación intercultural; escuelas berlinesas; diversidad étnica, sociolingüística y de capacidades; alumnados diversos.

Introducción

Durante las últimas décadas, la educación inclusiva e intercultural ganó mayor importancia, sobre todo en sociedades altamente diversas. El objetivo principal de una educación inclusiva e intercultural es permitir a alumnos con diferentes capacidades e identidades étnicas tener un acceso a una educación que cree equitatividad y justicia social para todos. De acuerdo a Tomasevski (2001, 2004) una educación 4-A debería garantizar...

- Asequibilidad: una plena cobertura de una oferta educativa que sea disponible para todos, cualquiera sea su origen, etnicidad o capacidad, en cualquier lugar del país.
- Accesibilidad: un acceso a una educación básica gratuita y a una educación superior económicamente alcanzable para todos.
- Aceptabilidad: una educación de calidad y su evaluación. Eso incluye aspectos como la seguridad, la salud, la profesionalización de maestros y el cumplimiento de derechos humanos.
- Adaptabilidad: una educación flexible y adaptable a diferentes situaciones, condiciones y necesidades diversas de los niños, incluyendo sus culturas, lenguas y capacidades.

En Alemania el tema de la educación inclusiva e intercultural ganó más relevancia en dos momentos claves. Por un lado, la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) (Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General, 2006/2008) por el gobierno alemán, en 2009, obligó a todas las escuelas a ofrecer una educación inclusiva a todos los niños y niñas con diferentes capacidades físicas y mentales (Fundación Friedrich Ebert (FES) & Lange, 2017). Y por el otro lado, el incremento significativo del número de inmigrantes desde regiones con terrorismo, guerra y crisis humanitaria, tales como Siria, Iraq y Afganistán entre otros. Esto surgió a partir del año 2014-2015 y resultó en la tarea urgente de integrar a niños en edad escolar sin conocimientos de la lengua alemana al sistema educativo (Massumi, von Drewitz & Grießbach, 2016).

Las siguientes cifras estadísticas demuestran que la sociedad en Alemania, igual que sus escuelas, está caracterizada por una gran diversidad y que, por ende, se requiere una educación inclusiva (1) e intercultural (2):

En el año escolar 2015-2016 un promedio nacional de 7.1% de los alumnos en todas las escuelas del país fueron diagnosticados con una necesidad de apoyo especial por sus condiciones físicas y/o mentales (FES & Lange, 2017).

En el micro-censo del año 2014 casi una tercera parte de las personas en Alemania en edad escolar tenían un estatus de 'origen inmigrante', que significa que ellos mismos o al menos uno de sus familiares directos, tales como sus padres o abuelos, nacieron en el extranjero (Statistisches Bundesamt, 2016). Adicionalmente, un 2.03% de todos los alumnos entre 6 y 18 años llegó a Alemania y sus escuelas entre 2014 y 2015 (Massumi *et al.*, 2016).

Para entender cómo los actores en las escuelas en Alemania confrontan a este tipo de alumnado diverso, cabe mencionar que este país europeo cuenta con un sistema educativo descentralizado (Edelstein, 2013). Eso significa que cada uno de los 16 estados cuenta con su propio sistema educativo. Los secretarios de la educación pública de estos 16 estados están colaborando en

una asamblea de secretarios (Kultusministerkonferenz) para dar un marco general a la gestión de los 16 sistemas educativos estatales. Pero luego, cada uno de ellos toma sus propias decisiones para administrar su respectivo sistema educativo estatal. Deciden a nivel estatal por ejemplo sobre los diferentes tipos de escuelas, los currículos estatales, la formación docente, la infraestructura de las escuelas y la gestión de los presupuestos (ibid.).

Berlín, la capital de Alemania, es una de las tres ciudades -junto con Hamburgo y Bremen- que tienen su propia administración estatal. La secretaria de educación pública actual de Berlín es Sandra Scheeres; ella coordina la política educativa berlinesa y administra su sistema educativo, el cual contó en el año escolar 2017 - 2018 con un total de 315,358 alumnos en 817 escuelas (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, 2017). Estas escuelas incluyen a todos los niveles; desde las primarias hasta las preparatorias y las dos formas de gestión escolar: pública y privada.

Viendo las estadísticas del sistema escolar de Berlín, se nota un aumento en la necesidad de una educación inclusiva (1) e intercultural (2).

- (1) En los últimos 10 años el porcentaje de alumnos en escuelas berlinesas con necesidad de apoyo especial debido a sus condiciones físicas y/o mentales, aumentó ligeramente de 7.1% a 7.5% (FES, 2017).
- (2) El 38.7% de todos los alumnos en Berlín no habla alemán como lengua materna (SENBJF & Metter, 2017), y a pesar de que la afluencia de los refugiados en la capital y en sus escuelas ha bajado después de su nivel máximo en 2015, aún hubo en el año escolar pasado 8,658 alumnos que aprendieron alemán en 756 'clases de bienvenida'. Además, hubo 8,247 alumnos en escuelas berlinesas que habían asistido anteriormente a esas clases especiales de aprendizaje de la lengua alemana (SENBJF & Metter, 2018).

El tema de la educación inclusiva en Alemania está científicamente presentado y analizado en varias publicaciones, como en el manual básico de Hedderich, Biewer, Hollenweger y Markowetz (2015) y en la obra estándar de Kuhl, Stanat, Lütje-Klose, Gresch, Anand Pant y Prenzel (2015). En su libro, Gogolin (2016) explica el desarrollo y el discurso actual en el ámbito de la investigación sobre la educación intercultural en Alemania, y Doğmuş, Karakaşoğlu y Mecheril (2016) discuten en su contribución las implicaciones de la diversidad sociocultural y lingüística para la práctica pedagógica en las escuelas. Esas publicaciones forman el estado actual de investigación sobre la educación inclusiva e intercultural en Alemania y a la vez, la base para este capítulo del libro.

Posteriormente se proponen respuestas a la pregunta de investigación ¿Cómo surgió, se desarrolló y se implementó el enfoque y la política de

la educación inclusiva e intercultural en Alemania y más específicamente en Berlín?

El objetivo de la contribución es por un lado presentar un panorama general sobre el desarrollo de la inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo alemán, y, por otro lado, dar ejemplos específicos sobre la implementación de ambos enfoques en la práctica pedagógica en las dos escuelas berlinesas que fueron elegidas para la investigación.

Por lo tanto, se introduce al inicio el marco teórico de la investigación, que consiste en dos partes: el modelo de la equidad educativa y el modelo de la implementación de los enfoques educativos en la práctica pedagógica. Y luego se describe el marco metodológico de la investigación presentada. En la parte empírica se resume primero la historia del enfoque de la educación inclusiva e intercultural en Alemania, y las políticas correspondientes al nivel federal, así como al nivel estatal en Berlín. Luego se ejemplifica la implementación de dichas políticas educativas en la práctica pedagógica en dos escuelas de Berlín-Pankow: en un grupo regular con alumnos que requieren apoyo especial por sus capacidades físicas y/o mentales y en una *clase de bienvenida* para refugiados. Al final se proponen ideas para lograr más equidad y justicia social en las escuelas berlinesas, y posiblemente en escuelas fuera de la capital alemana.

Marco teórico

La educación inclusiva e intercultural tiene un objetivo en común para su aplicación: crear más equidad educativa y por ende una justicia social para aquellos alumnos que están estructuralmente discriminados en un sistema educativo y en sus escuelas por sus capacidades físicas y/o mentales, sus orígenes, sus identidades étnicas, y/o por las lenguas que hablan o no hablan.

Krüger-Potratz argumenta que la educación inclusiva es un “proyecto en progreso” (2017, p. 101). Corresponde a la definición de la educación inclusiva en la declaración de Incheon y el ahí incluido marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible número 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas (ONU) - UNESCO, 2017a, 2017b).

Para asegurar que se cumple el derecho humano a una educación inclusiva se contribuye desde varios ámbitos. Todas estas disciplinas tienen como objetivo entender la relación entre la pluralidad, igualdad y diferencia, pero cada una de ellas la ve desde un ángulo diferente (Krüger-Potratz, 2017).

- Pedagogía intercultural: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para personas de otras nacionalidades, orígenes, identidades étnicas, tonos de piel, lenguas, culturas y cosmovisiones.
- Pedagogía del género y de la sexualidad: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para mujeres, hombres y personas con cualquier identidad sexual y de género.
- Pedagogía para la equidad: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para todos los que estén afectados por desventajas sistémicas y socioeconómicas e injusticias sociales.
- Pedagogía crítica de los discapacitados: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para los que tengan una discapacidad por construcción histórica, social y cultural en un contexto específico.

La inequidad e injusticia social en el ámbito educativo es resultado del conjunto y la interseccionalidad de varias categorías de diferenciación entre los que caben y no caben en lo que está considerado como lo común o lo normal. Cada una de las disciplinas anteriormente mencionadas se enfoca en una de esas categorías – la identidad étnica, el género y la orientación sexual, la clase social y las capacidades físicas y mentales – para crear más equidad y justicia social en las escuelas y sistemas educativos (ibid.).

En el preámbulo de la declaración de Incheon, se habla en el apartado 7 sobre la inclusión y la equidad en la educación, y que cualquier objetivo educativo estará cumplido en el momento que esté aplicado a todas las personas, sin importar sus capacidades, su género, su contexto social o su cultura (ONU - UNESCO, 2017b). Significa que la educación inclusiva, entendida como un proyecto en progreso, tiene el objetivo de crear un sistema educativo con una oferta educativa que sea en sí misma inclusiva. Para lograr eso se deberían aplicar los diferentes enfoques educativos y sus respectivas estrategias pedagógicas de una manera paralela (Krüger-Potratz, 2017).

La implementación de esos diferentes enfoques educativos, tales como la educación inclusiva e intercultural de una manera paralela desde lo internacional y teórico hasta lo local y práctico, requiere varios pasos de operacionalización.

Según Adick (2002) son cinco etapas desde arriba hacia abajo, pasando por el nivel macro-didáctico, el nivel medio-didáctico y el nivel micro-didáctico.

1. Empieza por las acciones y programas de organizaciones internacionales y supranacionales,
2. pasa por adaptaciones en el sistema escolar federal y estatal,
3. luego se desarrolla una didáctica por cada nivel, cada tipo de escuela y por cada campo de estudio y sus currículos correspondientes,

4. así como los contenidos de las clases vinculada a la planeación didáctica y su transmisión,
5. y al final resulta en la práctica pedagógica, y más específicamente en la interacción entre los maestros y alumnos, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las decisiones que tomen los actores de un sistema educativo –por ejemplo, sobre el diseño de las bases legales y las políticas educativas– están basadas en relaciones de poderes cambiantes que se manifiestan en las estructuras de las instituciones educativas. Luego, los actores educativos legitiman estas decisiones mediante sus prácticas pedagógicas (Krüger-Potratz, 2017).

Debido a esa dependencia de las relaciones entre los diferentes niveles sistémicos (Pierson, 2000, el concepto se llama *path-dependency*), Fullan (2016) argumenta que la aplicación de cualquier enfoque o modelo teórico en la práctica requiere no solo un proceso de operacionalización e implementación desde lo macro-arriba hacia lo micro-abajo (*top-down implementation*), sino también un proceso de aceptación y promulgación por sus actores desde lo micro en las escuelas, hacia lo macro en las instituciones políticas y administrativas (*bottom-up enactment*).

Para que los actores a nivel micro avancen exitosamente con la promulgación práctica de un enfoque educativo, hay –según Fullan y Boyle (2014)– tres estrategias para equipos del liderazgo en las escuelas, que son necesarias a seguir:

Retar el statu-quo de la práctica pedagógica, desarrollar –a base de datos empíricos– una visión común sobre la urgencia de actuar, y motivar a todo el equipo para actuar.

Además, hay tres estrategias para aumentar la voluntad de los actores educativos en las escuelas para promulgar un nuevo enfoque educativo y aplicarlo en sus prácticas pedagógicas (ibid.):

1. Cooperar con todos los integrantes del equipo escolar y desarrollar estrategias para la promulgación del nuevo enfoque,
2. Garantizar la libertad de decisiones de los actores en las escuelas sobre el uso de los recursos, y
3. Asegurar la sustentabilidad de la aplicación del nuevo enfoque en la práctica pedagógica de cada maestro en las escuelas.

Marco metodológico

La base de datos de la investigación que se presenta en esta contribución, consiste por una parte en literatura científica, en documentos legales y políticos sobre la educación inclusiva e intercultural en Alemania y en Berlín, y, por otra parte en los perfiles de dos escuelas berlinesas publicados en sus páginas web y en las observaciones de clases en las escuelas que se documentaron mediante protocolos.

Para sistematizar las informaciones, observaciones y reflexiones sobre las dos escuelas berlinesas se hizo un estudio de casos. Siguiendo a las recomendaciones de Yin (2006), el método del estudio de casos implica un proceso de investigación lineal y a la vez iterativo. El estudio de caso se estructuró en seis pasos: la planeación, el diseño, la preparación, la recolección de datos, el análisis y la documentación de los resultados finales.

El análisis de los datos empíricos de los dos casos se realizó con el método del análisis crítico de discursos. Para este análisis se eligió el enfoque de estructuración de discursos pedagógicos de Bernstein (2004), y entonces se contrastó lo escrito de las páginas web de las dos escuelas en Berlín con la práctica pedagógica observada en la realidad.

El desarrollo de la educación inclusiva e intercultural en Alemania

En Alemania la educación dirigida a un alumnado altamente diverso y los enfoques de la educación inclusiva y de la educación intercultural, cuentan con un desarrollo continuo a través del tiempo.

Ya desde el momento cuando se estableció formalmente el sistema educativo en Alemania, se fundaron las primeras escuelas especiales para alumnos con discapacidades, específicamente para los sordos y ciegos (Krüger-Potratz, 2017). Estos tipos de escuelas pertenecieron desde el inicio a una propia categoría dentro del sistema escolar – la *educación especial*. Sobre todo a partir del siglo XIX los expertos clasificaron a los niños de acuerdo a sus condiciones físicas, mentales o psicologías y decidieron si iban a asistir a las clases en escuelas comunes con todos los demás o en escuelas especiales para niños con discapacidades (ibid.).

Aunque hubo a lo largo del tiempo – y específicamente a partir de los años 1980s – varios intentos para establecer modelos pedagógicos que permitieran a niños con la necesidad de apoyo especial, aprender juntos con los demás alumnos en la misma escuela y en el mismo grupo (ibid.), los gobiernos estatales establecieron la estructura sistémica de la separación de ambos

ámbitos educativos – la educación general en escuelas generales por un lado, y la educación especial en escuelas especiales por el otro lado (Feuser, 1995).³

Con la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) (ONU - Asamblea General, 2006/2008) por el gobierno alemán en 2009, se logró un cambio paradigmático, porque se estableció la base legal para implementar el enfoque de la educación inclusiva en todos los 16 estados. La inclusión opta a garantizar las condiciones de igualdad para todas las personas “que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad” (ibid., Art. 1). Por consiguiente, una educación inclusiva implica que “las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (ibid. Art. 24, 2.a) y “pueden 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” (ibid. Art. 24, 2b).

Desde entonces, en Alemania, los alumnos con discapacidades, así como sus padres, cuentan con el derecho de poder elegir libremente entre las escuelas generales o especiales. Los maestros en las escuelas del sistema educativo general tienen la obligación de adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de alumnos con discapacidades para que ellos puedan aprender juntos con los alumnos sin discapacidades (FES & Lange, 2017).

Los grupos étnicos que no hablaban la lengua alemana, tales como las comunidades de la minoría danesa, polaca y sorbia, tuvieron desde el establecimiento del sistema educativo en Prusia y Sajonia sus propias escuelas con enseñanza en sus lenguas (Krüger-Potratz, 2017). Pero, sobre todo a partir de los años 1870, la prioridad era establecer el alemán como lengua escrito-oral en todos los ámbitos, y, por eso, la educación en lenguas minoritarias fue más y más limitada y hasta sancionada. Desde hace muchos años y hasta el día de hoy, la educación en lenguas minoritarias está permitido y existen escuelas bilingües germano-daneses en Slesvig-Holstein y germano-sorbias en Brandemburgo y Sajonia (ibid.).

La política escolar y lingüística, así como la educación para inmigrantes no era relevante antes de los años 1960, porque hasta entonces los niños y jóvenes con una nacionalidad extranjera no contaban con la obligación escolar en Alemania (ibid.). Desde ese momento se desarrollaron conceptos tales como *la pedagogía para extranjeros* (Krüger-Potratz, 2005) para lograr su aprendizaje de la lengua alemana y su integración en el sistema escolar alemán (Adina-Safi, 2017).

³ Para entender mejor cómo se estableció la educación especial en Alemania, ver también Ellger-Rüttgardt (1985).

Luego, en los años 1980-1990, el término de la interculturalidad entró en el ámbito educativo junto con la idea que la educación en contextos altamente diversos no solo debería existir para los inmigrantes, sino para toda la sociedad alemana que se volvió más y más lingüística, étnica, nacional, social y culturalmente pluralista y democrática. Desde entonces, la educación y pedagogía intercultural está establecida en el sistema educativo alemán como una tarea transversal que opta por fortalecer las competencias interculturales – como parte del conjunto de competencias claves – en todos los alumnos (Krüger-Potratz, 2005).

Las políticas de la educación inclusiva e intercultural en Alemania y Berlín

La asamblea federal de los 16 secretarios de educación estableció un marco general para organizar la educación especial en Alemania (Kultusministerkonferenz (KMK), 1994). Luego los secretarios definieron recomendaciones federales para la educación especial de acuerdo a cada uno de los siguientes enfoques pedagógicos de apoyo:

1. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del oído (KMK, 1996).
2. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de la lengua (KMK, 1998a).
3. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo mental (KMK, 1998b).
4. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo físico y de las capacidades motoras (KMK, 1998c).
5. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de alumnos con enfermedades (KMK, 1998d).
6. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de la vista (KMK, 1998e).
7. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del aprendizaje (KMK, 1999).
8. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de niños y jóvenes con comportamiento autístico (KMK, 2000a).
9. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo emocional y social (KMK, 2000b).

A lo largo del tiempo se desarrolló la educación especial de una manera diferente en cada uno de los 16 sistemas educativos estatales (Krüger-Potratz, 2017). Por ejemplo, en Baja Sajonia (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, I.2) y en Turingia (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2003), se establecieron siete de los nueve enfoques pedagógicos de apoyo; en Hesse (Hessisches Kultusministerium, 2012) y en

Mecklenburgo-Antepomerania (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2009) son ocho.

Como consecuencia de la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU – Asamblea General, 2006-2008) en 2009, todos los estados de Alemania tenían que integrar el derecho a una educación inclusiva a sus leyes escolares (FES, 2017). Para darles orientaciones generales sobre cómo implementar el enfoque inclusivo en sus sistemas educativos y sus escuelas, los 16 secretarios estatales de educación aprobaron en su asamblea un acuerdo federal sobre la educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidades en escuelas (KMK, 2011).

En Berlín, igual que en siete otros estados en Alemania, no se estableció de una manera explícita la pretensión legal sobre una educación inclusiva en las escuelas generales (FES, 2017), pero se favorece por ley escolar estatal que los alumnos con discapacidades asistan a escuelas generales en vez de escuelas especiales (SENBJF, 2018). Los alumnos mismos y los padres deciden sobre el tipo de escuela a inscribirse (ibid.).

En las escuelas berlinesas se apoya a los alumnos con discapacidades de una manera diferenciada e individual, de acuerdo a los nueve enfoques pedagógicos de apoyo anteriormente mencionados (ibid.). En las clases de las escuelas generales los maestros deberían diferenciar los contenidos de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidades (ibid.).

En 1996 en la asamblea federal, los 16 secretarios estatales de la educación diseñaron y en 2013 modificaron las recomendaciones para una educación y formación intercultural en las escuelas de Alemania (KMK, 1996/2013). El objetivo principal formulado en este marco general es interculturalizar las escuelas en todos sus ámbitos, para disminuir la discriminación estructural en el sistema educativo, y en la sociedad alemana en sí.

Entonces los actores en las escuelas deberían asegurar que todos los niños y jóvenes en Alemania, independientemente de su origen, puedan participar plenamente en procesos educativos y tengan las mejores oportunidades durante su trayectoria educativa. Así las escuelas contribuyen a los procesos de integración, a una convivencia pacífica y democrática, así como a una sociedad alemana que actúa de una manera responsable en un mundo globalizado (ibid.).

Los secretarios de educación de los 16 estados reconocieron esas recomendaciones en sus políticas escolares estatales. Por ejemplo en la ley escolar de Berlín se menciona que la educación debería facilitar que todos los alumnos aprendan sobre su propia cultura y sobre las culturas de los demás para que interactúen con personas de otros orígenes, religiones o cosmovisiones sin prejuicios. El desarrollo de sus competencias interculturales contribuye a una convivencia pacífica, al cumplimiento del derecho de vivir y a la dignidad de todos los integrantes de la sociedad (SENBJF, 2018).

Para realizar la visión de la igualdad y la participación de todos, los actores en las escuelas berlinesas deberían fortalecer las habilidades de comunicación intercultural en las clases de ética (ibid.) y orientar el desarrollo de las estructuras y prácticas pedagógicas hacia la transversalidad de la interculturalidad (ibid.).

En la misma ley se reconoce la interseccionalidad de los factores excluyentes y de discriminación. Por eso, la educación y pedagogía intercultural es solo uno de muchos más ámbitos educativos que se deberían integrar de una manera contextualizada e individualizada en el currículo y los planes de estudio de cada escuela en la capital alemana. Los demás campos son entre otros la educación y pedagogía de...

- los derechos humanos y de la paz,
- la ecología y del medioambiente,
- la economía, del tráfico y de la movilidad,
- la información, los medios y la tecnología de la comunicación,
- la salud, la actividad física, el deporte y la prevención de adicciones,
- la igualdad de género y la educación sexual
- y la pedagogía cultural-estética (ibid.).

Para apoyar adecuadamente a los alumnos con discapacidades, la secretaría berlinesa de educación lanzó un concepto (SENBJF, 2013) para la escuela inclusiva que orienta a los actores escolares en cómo aplicar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006-2008) en las escuelas berlinesas. Ahí se dan recomendaciones y estrategias específicas para que se desarrollen e implementen conceptos de inclusión en cada escuela, tomando en cuenta los recursos humanos, la infraestructura de la escuela, las estructuras organizacionales de la escuela y la planeación pedagógica.

Además, se establecieron en cada uno de los 12 distritos de Berlín centros para la consulta, el apoyo de psicología escolar y la pedagogía inclusiva, para ayudarnos solo a las escuelas, sino para también orientar a los niños y jóvenes con discapacidades, así como a los padres y madres de familia en asuntos educativos (SENBJF, s. a.).

Desde hace unos años, el reto en cuanto a la educación intercultural es sin duda la integración de los refugiados en edad escolar al sistema educativo alemán y a sus escuelas. Según la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU-UNICEF, 1989-1990), todos los niños tienen el derecho a la educación – independiente de sus estatutos de residencia en un país. Por lo tanto, los recién llegados en edad escolar, quienes postularon su solicitud de asilo, tienen el derecho a y la obligación de ser escolarizados.

En los 16 estados de Alemania existen momentos diferentes en que los refugiados tienen una obligación escolar. En Hamburgo y el Sarre es desde el momento cuando los solicitantes de asilo llegan, en Turingia y Bavaria pasan tres meses después de sus llegadas y en Baden-Wurtemberg son seis meses. En los demás estados los solicitantes de asilo tienen la educación obligatoria a partir del momento cuando están asignados por la institución del registro inicial a una comunidad local. Esto debería pasar a más tardar tres meses después de la postulación de asilo (Menkens, 2015).

En Berlín los extranjeros que tienen un permiso de residencia o un consentimiento basado en una solicitud de asilo aprobado, cuentan con la obligación escolar (SENBJF, 2018), pero los que no tienen uno de estos dos posibles tipos de autorización de residencia no cuentan con una obligación escolar, pero tienen la posibilidad de asistir a una escuela berlinesa si es que existe la capacidad. En Berlín la obligación escolar no termina en el momento de la mayoría de edad (18 años), sino vence en el momento que una persona haya completado diez años escolares en escuelas berlinesas (Heid, 2016).

En los estados de Alemania existen diferentes conceptos de integración escolar para los refugiados, pero la idea principal es la misma: cuando llegan, aprenden alemán en grupos de personas en la misma situación, antes de transitar a las clases regulares (Menkens, 2015). Berlín cuenta con una larga historia con respecto a las así coloquialmente llamadas *clases de bienvenida* para los niños y jóvenes sin conocimientos de la lengua alemana (Frenzel, 2015; Köster, 2017). Ya en el año 1971 el gobierno de Berlín occidental estableció por primera vez *clases para extranjeros*. En esa época, se dedicaron a los jóvenes turcos para que aprendieran el alemán durante uno a dos años en grupos pequeños y separados de los demás alumnos del sistema educativo general (ibid.).

Después de varias reformas del concepto de estas clases, ellas fueron cesadas en el 2007 con el objetivo integrar a los recién llegados ya desde al inicio a las clases regulares. Adicionalmente se les ofrecían clases de la lengua alemana por las tardes. Pero en 2011, por el aumento del número de inmigrantes en edad escolar, se reestableció el sistema anterior, ya con el nombre oficial actual: *los grupos de aprendizaje para los recién llegados sin conocimientos de la lengua alemana* (ibid.). En este nuevo modelo los refugiados ya pueden entrar a las clases convencionales mientras que están aprendiendo alemán en sus grupos. Empiezan con su participación en asignaturas como educación física, música o artes, en donde no se requiere todavía tanto conocimiento en alemán (Schreier & Severin, 2016).

Debido a la llegada de personas que se refugiaron de zonas de crisis, tales como Siria, casi se sextuplicó la cantidad de niños y jóvenes en las clases de bienvenida en las escuelas berlinesas: pasó de 2,241 alumnos en marzo 2013 a 12,289 alumnos en junio 2017 (SENBJF & Metter, 2018). Como reacción a ese

aumento, el gobierno berlinés estableció nuevos mecanismos administrativos, empleó nuevos maestros y financió servicios de apoyo adicionales, tales como consultas para la psicología escolar y pedagogía inclusiva, ofertas de pedagogía y trabajo social y prestaciones financieras para cubrir las necesidades básicas de los recién llegados; por ejemplo, para el transporte a la escuela, las comidas en las pausas y los materiales de trabajo para las clases (Schreier & Severin, 2016).

La implementación de la educación inclusiva e intercultural en escuelas berlinesas

Por las leyes, políticas y objetivos anteriormente mencionados, cada escuela en Berlín tiene la obligación de ofrecer una educación inclusiva e intercultural a sus alumnos. En lo siguiente se presentan dos estudios de casos que se han hecho en dos escuelas distintas.

Ambas escuelas se encuentran en el distrito berlinés Pankow. En el año escolar 2017-2018 Pankow contó con 33,924 alumnos en 92 escuelas (SENBJF, 2017). De ellos 283 alumnos estaban escolarizados en clases segregadas en donde recibían una educación especial con los respectivos enfoques pedagógicos de apoyo. Una cuarta parte de ellos (68 alumnos, que equivalen a 24%) no hablaban alemán como lengua materna. En comparación con el promedio de todas las escuelas en Berlín (41,1%), se nota que en las escuelas de Pankow la cuota de alumnos con discapacidades, que tienen una lengua materna extranjera era mucho más bajo (ibid.).

Además, en 2017-2018 hubo un total de 4,469 alumnos en las escuelas de Pankow que han tenido una lengua materna extranjera, que equivale a 13.2%. Este promedio es mucho más bajo que el promedio berlinés, de 38.7% (ibid.).

Estudio de caso: escuela 1 con programas de formación profesional inclusiva

La escuela 1 (E1) es una escuela de formación profesional. Tiene dos diferentes partes: hay clases exclusivamente para alumnos que necesiten un apoyo especial por sus condiciones físicas, mentales y/o psicológicas durante sus formaciones profesionales y hay clases generales que son para todos los demás alumnos.

La E1 cuenta en total con alrededor de 400 alumnos, 48 maestros y cinco empleados administrativos. Según su página web, el equipo escolar se entiende como una escuela de formación profesional moderna, abierta y orientada hacia el futuro. Desde el año escolar 2014 - 2015 es una escuela con un proyecto piloto de inclusión. Significa que desde entonces el equipo escolar ofrece programas formativos para alumnos con discapacidades, que necesiten sobre todo apoyo

en sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la E1 cuenta con personal de educación especial que enseña con enfoque pedagógico de apoyo en el campo del aprendizaje.

Los alumnos son jóvenes, con edad de entre 15 y 22 años, que se encuentren en el tránsito de una escuela secundaria o de una formación profesional al mundo laboral. Ellos tienen la posibilidad de obtener un título escolar al final de su estancia escolar. Además, es una de las tareas centrales del equipo de la E1 el orientar y apoyar a cada alumno de una manera individual para que desarrolle y encuentre entradas al ámbito profesional después de su graduación. Por eso el motivo principal de la escuela es “que ninguno se pierda – que todos encuentren sus empleos adecuados”.

Después de haber terminado el décimo grado de la secundaria, los jóvenes pueden participar en programas de formación profesional (1) o de preparación profesional (2) en la E1.

1. Hay cuatro programas de formación dual para jóvenes con o sin discapacidades que duran entre dos y tres años de tiempo parcial. Significa que los alumnos pasan la mitad del tiempo aprendiendo las bases teóricas en las clases de la E1, y la otra mitad aplican lo aprendido en la práctica dentro de una empresa. Los cuatro campos del programa de formación profesional son: Asistencia de Cocina, Servicios Gastronómicos, Economía Doméstica y Servicios de Instalaciones.
2. Existen dos programas de preparación profesional que optan por orientar a los alumnos en su entrada al mundo laboral. Son programas de tiempo completo que duran entre 30 y 40 horas por semana. En el modo de la educación general el programa es de un año y en el modo de la educación especial es de dos años. Los campos profesionales de los programas de preparación son por un lado el Programa de Nutrición y Economía Doméstica (que incluye asignaturas como servicios gastronómicos y mantenimiento textil) y, por otro lado, el Programa del Aprendizaje Técnico (que incluye asignaturas de servicios de limpieza, jardinería, carpintería y herrería).

Desde el año escolar 2015-2016, la escuela 1, cuenta con una clase de bienvenida para refugiados. Los alumnos de la clase de bienvenida aprenden alemán juntos, y luego participan en los diferentes programas de preparación para el mundo laboral. Así se opta a una integración social y laboral rápida de los recién llegados.

La observación participativa se hizo en junio de 2018 en una clase del programa de preparación profesional con alumnos con discapacidades. La observación empezó a las 7:30 am y terminó a las 1:00 pm. Estuvieron presentes

11 de un total de 19 alumnos en ese día. Los demás estaban en empresas haciendo prácticas. Entre los alumnos presentes dos tenían síndrome de down, cinco autismo y dos deficiencias de lecto-escritura. Luego hubo dos refugiados de la clase de bienvenida, uno de ellos era francófono, y el otro hablaba farsi como lengua materna.

En las así llamadas *clases de integración* de ese programa, por parte del equipo de maestros se ofrece apoyo a los alumnos con discapacidades con un enfoque pedagógico en tres campos: el campo del aprendizaje, el campo del desarrollo mental y el campo del autismo. Según la página web de la escuela, siempre debería de haber un equipo de tres personas en estas clases: un maestro de formación profesional, un maestro para educación especial y un maestro para la asignatura específica.

Durante el día escolar se observó que los equipos cambiaron después de cada unidad. Una unidad era de 90 minutos. Entre cada unidad hubo una pausa de 30 minutos. Se observaron tres unidades:

1. En la primera unidad una maestra de formación profesional y una maestra para la educación especial practicaron con los alumnos a escribir una carta de solicitud para un puesto de trabajo.
2. En la segunda unidad una maestra de la asignatura del aprendizaje técnico y una maestra de educación especial apoyaron a los alumnos a descubrir los diferentes ámbitos y actividades laborales que existen en el mercado laboral real. Ahí el enfoque era en el ámbito técnico.
3. En la tercera unidad una maestra de formación profesional y una maestra de la educación especial guiaron a los alumnos a completar sus planes individuales en sus proyectos prácticos.

Durante la observación solo dos maestras, en vez de tres estaban presentes, dado el número reducido de alumnos en la clase. En cada una de las tres unidades observadas, los roles de las maestras eran muy marcadas. Las dos maestras de formación profesional y la maestra de la asignatura del aprendizaje técnico eran principalmente responsables de dar instrucciones y presentar las tareas y los contenidos. Las maestras respectivas para la educación especial estaban apoyando individualmente a los alumnos, e hicieron adaptaciones en las actividades para cada uno de ellos, tomando en cuenta cada una de sus capacidades específicas.

Esos procesos de adaptación y apoyo individual están basados en el concepto de la diferenciación guiada por objetivos finales (SENBJF, 2013). En el caso de la E1, el objetivo principal es orientar y preparar a los alumnos con discapacidades para lograr su transición exitosa al mundo laboral. Esto se logra

con una planeación de aprendizaje, una enseñanza y una evaluación individualizada y diferenciada por cada uno de ellos (ibid.).

Aunque a primera vista parece una proporción adecuada, tener dos maestras por once alumnos, se notó que en la práctica pedagógica –al menos en el contexto escolar observado– no es suficiente, porque de los once alumnos había al menos seis que necesitaban un apoyo constante para poder seguir la clase y lograr completar las tareas adecuadamente. Por la falta de cobertura de apoyo hubo varios momentos en los que no avanzaron con las actividades y esperaban hasta que una de las maestras tuviera tiempo para apoyarles.

En pláticas informales con las maestras se mostró una postura pesimista en ellas con respecto a las capacidades de sus alumnos. En una de las preguntas, sobre cuáles eran los contenidos básicos de la clase, una maestra respondió: “Pues, no sé si eso que hacemos aquí con los alumnos se puede llamar *clase* o *enseñanza*”. Luego ella y su colega se reían de una manera irónica. Durante otra unidad observada una de las maestras comentó: “Voy a proponer esta actividad a los alumnos del grupo, pero ya sé que solo dos de ellos serán capaces de terminarla de manera adecuada”. Ella estaba sorprendida que al final nueve de los once alumnos habían terminado la actividad. Viendo esos dos ejemplos parece que las maestras llegaron ya a un punto de resignación. En vez de tener esperanza en las capacidades y en el potencial de aprendizaje de sus alumnos, desarrollaron una actitud de duda, enfocada en las deficiencias de sus alumnos y en no haber logrado los avances de aprendizaje esperado. Tal postura negativa podría transmitirse desde las maestras hacia los alumnos y causar efectos contrarios a los objetivos de una educación inclusiva.

Con respecto a los dos alumnos de la clase de bienvenida que estaban presentes en el grupo de alumnos con discapacidades, se manifestó por un lado que el nivel del alemán era todavía demasiado alto para poder entender bien los contenidos de las clases y las tareas que tenían que trabajar. Y, por otro lado, se notó que los demás alumnos del grupo y del entorno social y educativo de los refugiados no favorecían tanto sus procesos de aprendizaje del idioma alemán y –a más largo plazo– su integración en la sociedad berlinesa. Se da este efecto porque los conocimientos lingüísticos y el uso de la lengua alemana de los alumnos con discapacidades están mucho menos desarrollados que en alumnos sin discapacidades. Es por esto que los refugiados en este grupo están expuestos a ejemplos de la oralidad y lecto-escritura alemana de un nivel muy bajo y existe el riesgo que adopten errores gramaticales de sus colegas. Otra razón es el lento avance del aprendizaje del grupo. Ahí los refugiados no reciben tanto apoyo por parte de sus colegas para aprender alemán, en contraste con los que están en grupos con alumnos sin discapacidades. Por consecuencia avanzan más lento. Y, por último, los recién llegados, que están aprendiendo alemán, necesitan otro tipo de apoyo, diferente al de los alumnos con discapacidades. Si se les pone en un mismo grupo, no se les permite recibir el apoyo adecuado

y además les sugiere de una manera indirecta que tienen una discapacidad por no hablar el alemán.

Estudio de caso: escuela 2 con una clase de bienvenida para refugiados

La escuela 2 (E2) es una secundaria integrada de tiempo completo. Significa que los alumnos empiezan las clases a las 8:20 am y terminan a las 4 pm. Un total de 437 alumnos del séptimo a décimo grado aprenden en 17 grupos.

El equipo cuenta con 43 maestros, seis maestros en formación, cuatro trabajadores sociales con enfoque en jóvenes en el contexto escolar, tres pedagogos para el programa adicional del tiempo completo, una encargada para la educación cultural, cuatro encargados para la orientación profesional de los alumnos y cuatro personas en el servicio administrativo de la escuela.

Los alumnos tienen clases en sus grupos de cada grado para planear sus actividades. Luego eligen entre tres diferentes niveles en cada una de las asignaturas principales, que son Matemática, Alemán e Inglés. Aprenden los respectivos contenidos solos, de una manera individualizada e independiente. Y, adicionalmente hay clases para todos en dos asignaturas: naturaleza (que incluye al campo de la Física, Química y Biología) y sociedad (que incluye al campo de la Ética, Geografía, Historia y Educación Política). Además, los alumnos pueden elegir dos de las siguientes asignaturas: Español, Ciencias Duras, Simulación de una Empresa, Carpintería y Herrería, Arte, Teatro, Coro Escolar, etc. Luego la escuela 2 ofrece a sus alumnos participar en grupos de su interés, tales como de artesanía, deportes o educación cultural, y aprovechar de un apoyo adicional para hacer sus tareas, repetir aspectos de las clases y recibir asesorías.

Debido a la forma integral de la escuela 2, los alumnos pueden lograr varios títulos escolares: un permiso para entrar a un programa de formación profesional (después del noveno o décimo grado), un permiso para entrar a la preparatoria (después del décimo grado) y, después de haber transitado a una de las dos preparatorias con las que la E2 está cooperando, los alumnos pueden lograr el permiso para entrar a la universidad (después del 12 o 13 grado).

Según su página web, la misión de la escuela secundaria es que está abierta para cada tipo de alumno, sin importar su origen étnico, su género, religión, cosmovisión, identidad sexual o capacidad física y mental. El objetivo principal es el aprendizaje colaborativo que se logra con base en el concepto de la inclusión de todos los alumnos. Por medio de un estímulo positivo y un apoyo personalizado, el equipo de la E2 busca motivar a los jóvenes a llegar a sus rendimientos máximos.

Desde el año escolar 2014 -2015 la escuela 2 ofrece una clase de bienvenida a refugiados. Ahí, alrededor 12 jóvenes recién llegados reciben clases en alemán

y, paralelamente, están integrados en los grupos regulares y participan en las clases y demás actividades regulares de la escuela. Hay una maestra para la clase de bienvenida, que está voluntariamente apoyando a un estudiante de pedagogía, una a dos veces por semana.

La observación participativa se hizo en abril 2017 en la clase de bienvenida. Hubo 12 alumnos; entre ellos seis chicas y seis chicos de entre 12 y 20 años de edad. Seis alumnos eran de Siria, entre ellos había tres chicas que eran hermanas. Treseran de la región de los Balcanes, dos de Afganistán y uno del Iraq. La escuela estableció un horario con unidades de 80 minutos y 10 minutos de pausa entre ellos. La observación duró desde las 8:20 am hasta la 12:40, entonces englobó las tres unidades siguientes:

1. Se formaron grupos que tenían que desarrollar frases descriptivas sobre la rutina del día por medio de imágenes de un cómic. Los alumnos tenían que cortar las imágenes, luego ponerlas en la secuencia adecuada y después escribir descripciones para cada imagen. Los alumnos trabajaban en parejas y al final todos presentaron sus trabajos frente al grupo.
2. La maestra hizo una colección de los verbos que los alumnos habían usados en sus descripciones y practicó la conjugación de ellos. Después, los alumnos hicieron un juego de cartas con verbos en dos grupos, con seis alumnos en cada uno. En un tipo de cartas estaba un verbo escrito y visualizado en modo infinitivo y en otro tipo de cartas estaba escrito y visualizado el pronombre personal. Entonces los alumnos tomaban turnos para conjugar el verbo elegido de acuerdo al pronombre personal elegido.
3. Cada alumno tenía que elaborar un texto sobre su propia rutina diaria. Luego cada uno de ellos leyó el texto al grupo.

La maestra de la clase de bienvenida tomó el papel de una facilitadora. Ella dio instrucciones a los alumnos y les apoyó en entender y efectuar las tareas. Cuando los alumnos presentaron los resultados de sus trabajos, la maestra corrigió sus errores. Se observó que la maestra trató de dar atención a todos los alumnos de una manera equilibrada y balanceada, pero no era tan fácil para ella, porque algunos necesitaban más apoyo que otros. Eso era porque efectivamente hubo unos que ya habían estado por más tiempo en la clase de bienvenida y que ya habían entendido los contenidos y trabajaban más rápido y de una manera más independiente; y hubo otros que recién habían llegado al grupo y todavía tenían que aprender aspectos básicos de la lengua alemana, y, entonces requerían más apoyo por parte de la maestra. En esa clase, al igual que en otras, los jóvenes muy seguidamente se integran y luego salen del grupo

(Köster, 2016). Esto causa disrupciones en el transcurso del programa. Aunque era un grupo pequeño, la maestra encontraba el desafío de enseñar alemán en un grupo muy dinámico y diverso – no solo de orígenes, identidades étnicas, lenguas maternas y edades, sino también de niveles de conocimientos en alemán y de velocidad en el aprendizaje-.

Para lograr un aprendizaje y avance general, la maestra trató de formar grupos heterogéneos para que los que estaban al inicio del proceso de aprender alemán aprovechen de los que ya sabían más. Pero durante la observación se notó que los alumnos siempre se formaron con los mismos grupos – uno de chicas y otro de chicos-. Además, dentro de esos grupos colaboraron los que hablaban las mismas lenguas maternas, por ejemplo, las tres hermanas de Siria estaban siempre trabajando juntas. La mayor de ellas hablaba mejor alemán que las otras. Pero en vez de explicarles cómo se hace una actividad o cuáles son las reglas gramaticales, ella hizo las tareas escritas y las otras dos copiaban de ella, sin entender las estructuras y el contenido de las frases. En estos momentos los efectos del aprendizaje de las dos hermanas más jóvenes eran menor en comparación con momentos cuando ellas tenían que participar oralmente de modo ad-hoc. Entonces, para que la estrategia de colaboración en pequeños grupos heterogéneos sea fructífera, parece que se requiere más instrucción y guía por parte de la maestra de la clase de bienvenida. Pero se nota que el grupo era demasiado grande para que una sola persona hubiera podido dar suficiente orientación a todos los alumnos.

Adicionalmente a la enseñanza de la lengua alemana, la maestra de la clase de bienvenida también está encargada de apoyar la integración de los alumnos recién llegados al sistema escolar berlinés, así como a la vida común de este contexto local. Por ejemplo, se les explica y enseña las reglas y rutinas básicas que existen en la escuela, tales como el horario, las conductas y modos de interacción. Ahí ella había notado que a los alumnos les cuesta manejar las diferencias culturales en la vida cotidiana en un principio. La maestra dijo al respecto: “El trabajo en la clase de bienvenida no es solo sobre la enseñanza del alemán. Estoy haciendo el trabajo de comunicación intercultural. Pues, estoy orientando a mis alumnos en este mundo, que todavía es nuevo para ellos”. Para motivarles a interactuar con los demás y acostumbrarse a las dinámicas en la escuela, los alumnos de la clase de bienvenida se integran desde muy temprano a grupos de acuerdo a su edad y a su nivel de conocimiento previo, para así participar en las clases regulares de la E2.

Involucrar a los alumnos de la clase de bienvenida en diferentes grupos regulares también apoya a su aprendizaje de la lengua alemana, para que apliquen y practiquen lo aprendido con los alumnos germanohablantes. Según la maestra de la clase de bienvenida esto es crucial en sus procesos de aprender el alemán, puesto que en sus clases colaboran con los que hablan su misma

lengua materna, comunicándose con ella, en vez de usar el alemán, debido a que es más rápido y fácil para ellos. Hablar la misma lengua materna puede ser una ventaja para el aprendizaje del alemán porque entre ellos pueden generar listas de vocabulario o explicarse mutuamente lo que han entendido y aprendido, pero al mismo tiempo no les da muchos incentivos para practicar su alemán. Por eso, se inició en la escuela 2, *un programa de amigo*. Significa que cada refugiado fue asignado a un alumno de su grupo regular que le ayuda con la orientación e integración, así como con las actividades en las clases regulares. Por relación personal los alumnos de la clase de bienvenida desarrollan más confianza y autoestima para comenzar a practicar el alemán.

Otra tarea que tiene la maestra en la clase de bienvenida se enfoca al estado psico-emocional de sus alumnos. La mayoría de ellos son jóvenes menores de edad que llegaron solos a Berlín. En algunos casos han perdido a sus familiares o tienen familiares en situaciones precarias. Varios de los alumnos en la clase de bienvenida sobrevivieron trayectorias de refugio peligrosas. Como consecuencia algunos de ellos tienen traumas, depresiones u otros problemas psicológicos, que afectan su estado de ánimo y su habilidad de aprender. Al empezar, la maestra tiene la tarea de diagnosticar estos aspectos y buscar apoyo dentro de la escuela – por ejemplo, de sus psicólogos escolares o sus trabajadores sociales-. También establece relaciones cooperativas con centros locales de apoyo y asesoría psicológica. Además, implica que la maestra modifique su práctica pedagógica. Por ejemplo, no tematiza nada que tiene que ver con la familia, el origen de los alumnos o cuestiones políticas para evitar provocar recuerdos dolorosos que afectan de una manera negativa a los recién llegados. También, antes de enseñar alemán, la maestra de la clase de bienvenida invierte mucho tiempo en crear relaciones positivas y de confianza con los alumnos para que se sientan entendidos y apoyados, así como para que perciban el aula y la escuela como lugares seguros.

Recomendaciones para la educación inclusiva e intercultural en escuelas berlinesas

Basado en las observaciones participativas en las dos escuelas berlinesas, se podría recomendar lo siguiente con respecto a la educación inclusiva:

- Para que funcione la enseñanza en el equipo de dos o tres maestros, la comunicación es la clave. Al inicio del año escolar, se recomienda desarrollar juntos estrategias individuales de apoyo por cada uno de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Luego, durante el año en curso, se modifican y se adaptan de acuerdo al proceso de aprendizaje de cada joven.

- Para que funcione en el grupo de alumnos con discapacidades la diferenciación y adaptación de los niveles de enseñanza de acuerdo a los objetivos finales, se tendrían que considerar, por un lado, las necesidades educativas y las habilidades individuales de ellos, y, por otro, las exigencias del mercado laboral. Así, en el caso óptimo, se diseñan procesos de aprendizajes que se orientan hacia el fortalecimiento de competencias claves en los alumnos con discapacidades y así se contribuye directamente a su integración al mundo profesional.
- Que los maestros mantengan sus posturas positivas hacia sus alumnos es importante para que puedan seguir motivándose a trabajar y desarrollarse de la manera esperada. Ahí el papel del líder escolar podría ser crucial para lograr establecer – junto con el equipo de la escuela – una visión común (Fullan & Boyle, 2014) y una cultura enfocada en fortalecer las capacidades de cada uno de sus alumnos y no enfocada en sus deficiencias debido a sus discapacidades.
- Basado en las observaciones participativas en las dos escuelas berlinesas, se podría recomendar lo siguiente con respecto a la educación intercultural.
- Para que los recién llegados aprendan la lengua alemana lo más pronto posible, se recomienda integrarles a las clases convencionales cuanto antes. Ahí es importante que haya alumnos germano-hablantes que sirvan a los refugiados como ejemplos positivos en tanto a la oralidad y lecto-escritura de la lengua alemana.
- Para poder lograr que todos los alumnos en la clase de bienvenida – no obstante sus niveles de conocimientos – avancen con sus aprendizajes, se recomienda diferenciar y adaptar las actividades individualmente a cada uno de ellos.
- Cuando se hagan actividades en grupos heterogéneos, es importante que el maestro de la clase de bienvenida guíe el proceso de la colaboración, para que los alumnos con un nivel de conocimientos más elevado transmitan sus conocimientos a los demás de una manera fructífera.
- Para apoyar a los alumnos recién llegados con sus traumas u otros problemas psicológicos es necesario establecer cooperaciones con psicólogos escolares, trabajadores sociales, terapeutas y asesores, entre otros. Posiblemente los actores en las escuelas forman parte de una red de apoyo con otros actores e instituciones en la comunidad local que se enfoquen en brindar los servicios adecuados a los refugiados.

Las escuelas berlinesas, al igual que las escuelas en otras partes de Alemania, han desarrollado a lo largo del tiempo estrategias y prácticas exitosas para implementar los enfoques de la educación inclusiva e intercultural, pero sin

duda queda mucho por hacer para poder lograr una participación educativa equitativa, y como resultado, una verdadera justicia social para todos los niños y niñas con diversas capacidades e identidades étnicas y sociolingüísticas en el país.

Referencias

Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), (pp. 397-416).

Adina-Safi, H. (2017). Ankommen im deutschen Schulsystem? – Anforderungen an Wissenschaft und Praxis. En Drahmman, M., Köster, A., Scharfenberg, J., Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (eds.). *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung*. Münster, Nueva York: Waxmann Verlag.

Bernstein, B. (2004). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge. Recuperado de: <https://www.bookdepository.com/Structuring-Pedagogic-Discourse-Basil-Bernstein/9781134413461>

Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Recuperado de: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-07296-4#about>

Edelstein, B. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland. Bildungseinrichtungen, Übergänge und Abschlüsse*. Berlín: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Recuperado de: <http://www.bpb.de/fsd/bildungsgrafik2/?1>

Ellger-Rüttgardt, S. (1985). Historiographie der Behindertenpädagogik. En Bleidick, U. (1985). *Theorie der Behindertenpädagogik*. Berlín: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. Recuperado de: <http://docplayer.org/40744014-Theorie-der-behindertenpaedagogik.html>

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Frenzel, V. (2015). 'Willkommensklassen' – zwischen Integration und Abschiebung. *Der Tagesspiegel*, 20.06.2015. Recuperado de: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/fluechtlingskinder-in-der-schule-willkommensklassen-zwischen-integration-und-abschiebung/11910496.html>

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms*. Nueva York: Teachers College Press, Toronto: Ontario Principals' Council.

Fundación Friedrich Ebert (FES) & Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlín: FES. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>

Gogolin, I. (2016). Interkulturelle Bildungsforschung. En Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, P. (eds.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. Recuperado de: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-531-20002-6_14-1

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Stuttgart: UTB. Recuperado de: <http://www.utb-shop.de/handbuch-inklusion-und-sonderpadagogik-8815.html>

Heid, E. (2016). Jugendliche Flüchtlinge und ihr Zugang zu Bildung. *SchulVerwaltung spezial*, 18 (2), (pp. 63-65).

Hessisches Kultusministerium (2012). *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen. §7 – Förderschwerpunkte*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Recuperado de:

http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=hevr-AssBFSchulAPrVHE2011rahmen&documentnumber=1&numberofresults=1&show-doccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#docid:7117318,8,20120701

Köster, A. (2016). Willkommenslehrkräfte leisten viel mehr als nur Spracharbeit!“. *Schul-Verwaltung spezial*, 18 (2), (pp. 85-87).

Köster, A. (2017). Was jetzt in den Schulen zu tun ist. *Berliner Republik – Das Debattenmagazin*, 5. Recuperado de: <http://www.b-republik.de/online-spezial/was-jetzt-in-den-schulen-zu-tun-ist>

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster, Nueva York: Waxmann Verlag. Recuperado de: https://books.google.de/books?id=8TyKAwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+deutschland&lr=lang_de&hl=de&source=gbs_navlinks_s

Krüger-Potratz, M. (2017). Interkulturelle Pädagogik und inklusive Bildung. En Amirpur, D. & Platte, A. (eds.) (2017). *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Recuperado de: https://books.google.de/books?id=cTk8DwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+in+deutschland&lr=&hl=de&source=gbs_navlinks_s

Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Recuperado de: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-06604-8#about>

Kultusministerkonferenz (KMK), Berlín y Bonn (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>

(1996). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/hoeren.pdf>

(1996-2013). *Interkulturelle Bildung Erziehung in der Schule*. Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

(1998a). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>

(1998b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>

(1998c). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/koerpmot.pdf

(1998d). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/krank.pdf>

(1998e). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sehen.pdf>

(1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>

(2000a). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*. Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/autis.pdf

(2000b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsoz-entw.pdf>

(2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Recuperado de: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Massumi, M., von Drewitz, N. & Griefsbach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Colonia: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Menkens, S. (2015). *Wie Flüchtlingskinder in Willkommensklassen lernen*. Die Welt, 06.11.2015. Recuperado de: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article146404309/Wie-Fluechtlingskinder-in-Willkommensklassen-lernen.html>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2009). *Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung*. Schwerin: *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern*. Recuperado de: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SoF%C3%B6VMV2009rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>

Niedersächsisches Kultusministerium (2005). *Erlass: Sonderpädagogische Förderung*. Hanóver: *Niedersächsisches Kultusministerium*. Recuperado de: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/foerderschule-6268.html

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Asamblea Nacional (2006/2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1989/1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/CDN_06.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). *Education 2030. Bildungsagenda 2030 – Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4: Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission*. Berlín: Comisión alemana de la UNESCO. Recuperado de: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurz-fassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). *Educación 2030 – Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence and the study of politics. *American Political Science Review*, 94 (2), (pp.251-267).

Schreier, G. & Severin, D. (2016). Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *SchulVerwaltung spezial*, 18 (2), (pp.60-62).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, T. (2017). *Ausgewählte Eckdaten – Allgemein bildende Schulen. Zahlen, Daten, Fakten*. Berlín: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, T. (2018). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2017/18*. Berlín: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (2013). *Gesamtkonzept ‚Inklusive Schule‘ – Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Recuperado de: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/fachinfo/gesamtkonzept_inklusion.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (2018). Schulgesetz für das Land Berlin. Berlin: SENBJF. Recuperado de: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=-jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (s. a.). *Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ)*. Berlin: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/beratungszentren-sibuz/>

Statistisches Bundesamt (2016). *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?_blob=publicationFile

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2003). *Thüringer Förderschulgesetz. §2 – Förderschulen*. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Recuperado de: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=F%C3%B6rdSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-F%C3%B6rdSchulGTH2003pP1>

Tomasevski, K. (2001). *Right to education, Primers No. 3. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Swedish International Development Cooperation Agency. Recuperado de: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>

Yin, R. (2006). Case Study Methods. En Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (eds.) (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, Association. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2006-05382-006>

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA: NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR...

Isabel María Álvarez
Docente Investigadora
Ministerio de Educación (Chubut-Argentina)

*Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera.*
Paulo Freire⁴

Punto de partida

Responder adecuadamente a la amplia diversidad de diversidades que puebla las escuelas de América Latina del Siglo XXI no es tarea sencilla. El camino no está exento de avances y retrocesos, de marchas y contramarchas, de consolidaciones y debilitamientos. Los marcos normativos internacionales y las políticas públicas procuran acompañar ese caminar. En el pasado se ensayaron fracasos, el presente transita por el sendero de la incertidumbre y, el futuro prorroga la esperanza de una transformación en los sistemas educativos caracterizados por un modelo homogeneizador.

Por lo expuesto, la inclusión educativa sigue siendo un desafío actual y crucial; preocupante y perentorio. Repasemos algunos antecedentes:

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien⁵ (Tailandia, 1990) y el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca⁶ (España, 1994) inspiraron experiencias a

4 Del poema "Canción obvia", 1971 en "Pedagogía de la indignación".

5 Reforzó la idea de una educación para todos/as que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje posteriormente incorporada a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (2000) para la Educación Primaria.

6 Estipuló que "todas las escuelas deben atender a niños y niñas independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; discapacitados y bien dotados; de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, planteando un reto importante para los sistemas educativos". Otras estableciendo el marco de acción para la "inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales". Esta "etiqueta" tuvo poco arraigo en el sistema educativo argentino, tanto en la normativa como en el lenguaje, prevalece el uso del concepto de "discapacidad" pese a su procedencia del ámbito de la salud.

escala internacional que buscaron dar cumplimiento a los preceptos emanados de las mismas.

Apostando a una nueva ética, la UNESCO (2006) en sus Orientaciones para la Inclusión la define como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.14).

Esto implica mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje a través de “cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (ibid.).

Partiendo de la idea de que somos parte de lo común y de que lo común contiene a lo diverso, se propone la educación inclusiva buscando que la “diversidad no se perciba como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Se trata pues de promover una cultura educativa en la que todos/as puedan participar en una escuela de todos/as, para todos/as y para cada uno, aprendiendo juntos a vivir juntos” (ibid.).

Despejando el espectro de aserciones dispares y epistemológicamente contradictorias sobre la inclusión educativa que abundan en la literatura académica, colegimos que, el paradigma que sustenta la UNESCO basado en el constructo de diversidad y que cada país interpreta y aborda de un modo diferente generando consecuencias políticas y pedagógicas diversas no supera su carácter de *postulado* admitido para :

- Identificar, eliminar y minimizar las barreras⁷ (Booth y Ainscow, 2000) que limitan el aprendizaje, la participación y el beneficio de una educación de calidad.
- Preparar al sistema escolar ordinario y a la docencia para atender las necesidades⁸ y las diferencias⁹ del estudiantado en su conjunto y en sus particularidades.

7 Se considera que las barreras surgen de la interacción del estudiantado y su contexto; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

8 Las necesidades del estudiantado pasan a ser percibidas como necesidades de la Institución.

9 Las diferencias están dadas por los estilos, los ritmos y las motivaciones para el aprendizaje.

- Considerar con especial cuidado al estudiantado en mayor riesgo de vulnerabilidad educativa.¹⁰
- Complementar los procesos de integración¹¹ cuando corresponda.

La inclusión como principio en la Ley de Educación Nacional

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (a partir de ahora, LEN) responde al mandato de la Constitución Nacional que, en su Artículo 14, establece el derecho de enseñar y de aprender.

Sancionada bajo el precepto “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”, la LEN prescribe que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social”. Esto constituye un pilar fundamental para la conformación de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y democrática, en donde, el Estado asume una responsabilidad indelegable en materia educativa.

En ese marco, el concepto de inclusión educativa emerge como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional:

“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (LEN, Art. 11 e).

Y se complementa con varios incisos del Artículo 11:

“Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (inc. f).

“Brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (inc. n).

“Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (inc. ñ).

“Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (inc. v).

Como lo evidencia el articulado precedente, el derecho a la educación y a una educación de calidad concebida como un bien público y un derecho

¹⁰ Entendida como el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitan el vínculo de escolarización del alumnado.

¹¹ La integración paradigma de la Educación Especial es un medio estratégico-metodológico que garantiza la admisión y en la que el estudiantado con discapacidad debe adaptarse mientras la institución permanece intacta. Por el contrario, la educación inclusiva, requiere de un marco institucional en el cual la educación en general y la Educación Especial deben ser concurrentes como parte de un sistema único.

personal y social, está garantizado. Sin embargo, el acceso a la educación no se corresponde necesariamente con una escolarización equiparable.

De hecho, los postulados de la LEN visibilizan un espacio representacional involuntariamente restringido, fragmentado y segregador de la diferencia que encarna en la implementación de la Educación Especial¹² y de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidades educativas, en donde el Estado se erige como el agente incluser de dos colectivos a ser incluidos de manera diferencial: las personas con discapacidad y los pueblos indígenas¹³, respectivamente.

Un riesgo asecha: disminuir los obstáculos en el acceso educativo, no implica el fin de las barreras discriminatorias, sino su tránsito a las instituciones escolares (Parrilla, 1998).

Por otra parte, el principio de inclusión históricamente asociado en exclusividad a la Educación Especial aparece en el texto de la LEN ampliando el horizonte a *otras diversidades* agrupadas como “políticas de promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (LEN Art. 79).

En este último caso, la inclusión se orienta a una diversidad con semblante de desigualdad que reúne a los colectivos vulnerables de sujetos de exclusión.

Un sistema educativo con señales ambiguas

Para posibilitar los servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibiliten el ejercicio del derecho a la educación, la LEN estructura al Sistema Educativo Argentino en cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades.

12 Históricamente, los planteos de integración e inclusión educativa se han asociado exclusivamente a la Educación Especial.

13 Coincidentemente, el Censo Nacional 2010 hizo el mismo recorte selectivo. En dicha encuesta se incluyeron, por primera vez, preguntas de especificidad para conocer el porcentaje de personas con dificultad o limitación permanente (DLP) y para visibilizar las identidades indígenas en un país que, hasta entonces, sostenía el mito de que “la población argentina viene de los barcos”.

Son niveles:

- Educación Inicial.¹⁴
- Educación Primaria.¹⁵
- Educación Secundaria.¹⁶
- Educación Superior.¹⁷

Las modalidades están definidas como aquellas opciones organizativas o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Son modalidades:

- Educación Técnico Profesional.
- Educación Artística.
- Educación Especial.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Educación Rural.
- Educación Intercultural Bilingüe.
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria (LEN Art. 17).

Por otra parte, “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (LEN Art. 16).

Desde la sanción de la LEN, tres indicadores caracterizan al sistema educativo argentino:

14 En la actualidad, obligatorio a partir de la sala de 4 y 5 años.

15 Es el nivel más voluminoso y el que exhibe menor dinamismo en la evolución de su matrícula debido a la universalización de su cobertura y a un contexto de estabilización en el volumen de población con edad de asistir al mismo.

16 Obligatoria en su totalidad desde 2006.

17 Conformada por dos redes de instituciones: los Institutos Superiores de Formación Docente y los de Formación Técnico-Profesional.

- Alta cobertura en la educación primaria.
- Dificultades en la trayectoria escolar.
- Desigualdad en el rendimiento escolar.

Reflexionemos a continuación respecto de cada uno de ellos:

En cuanto al primero la alta cobertura en la educación primaria cabe señalar que, pese al avance, se siguen desplegando estrategias para que, quienes aún no acceden logren ingresar, permanecer y tener trayectorias escolares satisfactorias con una oferta educativa que permita el logro de resultados comunes respetando la diversidad existente en todo el país.

El segundo indicador las dificultades en la trayectoria escolar si bien es generalizado, se focaliza, particularmente, en el nivel secundario, en donde se registran altas tasas de no promoción y de abandono. En ese sentido, hay que considerar los cambios generados por la universalización y obligatoriedad de este nivel hasta entonces, antesala de los estudios universitarios o superiores que, al ampliarse, pasó a convertirse en el último tramo de la trayectoria escolar obligatoria. Esta dimensión cualitativa generó el ingreso al sistema de grupos que antes estaban excluidos produciendo un cambio en la morfología social de la matrícula de destinatarios/as.

Sin embargo, ni la expansión ni la obligatoriedad son suficientes para garantizar la terminalidad de la escolaridad con su inherente adquisición de nuevos aprendizajes de saberes y competencias. De hecho, el alto desgranamiento en el Nivel Secundario¹⁸, es uno de los desvelos de la educación argentina en donde el abandono, generalmente, obedece a la necesidad de incorporación temprana al mercado laboral para contribuir al sostenimiento familiar o bien, a una maternidad precoz (Cerrutti y Binstock, 2005).

El tercer indicador la desigualdad en el rendimiento escolar determinada por el origen social del estudiantado supedita la inclusión educativa a la justicia y a la inclusión social: una relación que transita entre la fatalidad y la resignación, en un sistema educativo en donde cunden las representaciones¹⁹ de que el capital cultural de origen del estudiantado es determinante. Desde esta lógica, quienes pertenecen a los sectores de menores recursos tienen un rendimiento más bajo.

Por otra parte, la actitud de las instituciones frente a la desigualdad no es homogénea: en los contextos urbanos se la percibe como un problema que, a veces, alcanza violencias discriminatorias y que se enfrenta con soluciones

¹⁸ Las mayores tasas de abandono se dan en los casos en donde la oferta del primer y segundo ciclo del nivel se encuentra fragmentada en instituciones diferentes.

¹⁹ Entendemos por representaciones a las construcciones simbólicas y maneras subyacentes de entender el mundo (Moscovici, 1991, Souza Minayo (1994).

paliativas; mientras que, en los contextos marginales urbanos o rurales, prevalecen experiencias satisfactorias de inclusión basadas, en la mayoría de los casos, en la eficacia pedagógica y ética de los/las docentes.

La inclusión en la Modalidad Educación Especial

En la LEN, “la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes²⁰, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

[...] se rige por el principio de inclusión educativa [...],

[...] brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. [...]” (LEN Art. 42).

Se alienta la articulación interministerial para la aplicación de la Ley N° 26.061²¹ a fin de “identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial” (LEN Art. 43).

Por otra parte, para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de los destinatarios de la modalidad, la LEN establece que las jurisdicciones dispongan de medidas tales como:

- a. “Posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b. Contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común.
- c. Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales: transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo.
- d. Propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida.
- e. Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares” (LEN Art. 44).

Asimismo, propone “mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales

²⁰ El Censo Nacional de Población, Viviendas y Hogares de 2010 arrojó que un total de 5.114.190 personas (2.263.175 varones y 2.851.015 mujeres) que representan el 12,9 % de la muestra padecen alguna dificultad o limitación permanente (DLP). Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

²¹ Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005).

o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad” (LEN Art. 45) algo que dista mucho de concretarse.

Cabe señalar que, tras la sanción de la **Ley N°26.378**²² de 2008, la Argentina incorporó a su ordenamiento jurídico los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad que reconoce el derecho de los/las niños/as, adolescentes y adultos con alguna o varias discapacidades a una educación inclusiva en todos los niveles. Esto significa la necesidad de una escuela para todos y todas.

A partir de ese momento, se registró un incremento paulatino de la matrícula integrada en las escuelas comunes²³ particularmente en la Educación Primaria dado que la Educación Secundaria sigue siendo una deuda pendiente.²⁴

En 2013, un relevamiento realizado por el Sistema Regional de Información Educativa del Estudiantado con Discapacidad (SIRIED) de la UNESCO concluyó que un porcentaje del 56% no estaba incluido en el sistema común.

En efecto, desde la implementación de la Modalidad Educación Especial y, en sintonía con el Índice de la Inclusión (Booth y Ainscow, *op.cit.*) la idea de discapacidad como déficit tiende a cambiar por la percepción de que esa situación es “resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con las demás”.²⁵

Esta mutación generó también una mayor propensión a la integración a la escuela común. Todas las personas con discapacidad o que presentan dificultades de aprendizaje deberían poder ser incluidas en la escuela común, siempre con el apoyo y el trabajo conjunto con una escuela especial.

Sin embargo, las dificultades de inclusión educativa del colectivo al que se orienta la Educación Especial siguen siendo considerables.

La principal dificultad es el rechazo institucional: alegando no estar preparadas para la integración, las escuelas “comunes” suelen ofrecer resistencia o renuencia a la inclusión y, cuando en el mejor de los casos esta se concreta, se presentan inconvenientes tales como la falta de recursos humanos para el apoyo o para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes.

Los datos del Relevamiento Anual (RA)²⁶ 2015 la última estadística consolidada para esta modalidad disponible arrojaron para la Educación

²² Ley N°26.378 de Adhesión de Argentina a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008).

²³ Según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), entre el 2007 y 2010, la inclusión en escuelas comunes se incrementó un 47%.

²⁴ Solo el 15% de los/las jóvenes con discapacidad asisten a un colegio común.

²⁵ Preámbulo, inc. e) -Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008).

²⁶ Operativo censal de corte anual basado en las escuelas que reúne al 30 de abril de cada año,

Especial una matrícula total de 124.829 alumnos/as (Educación Inicial: 22.569; Educación Primaria: 57.125; Educación Secundaria: 45.135). No encontramos información actualizada disponible en cuanto a la integración.

Ante las puertas que se cierran, es el tesón de madres y padres que asumiendo la inclusión como lucha van de escuela en escuela enfrentando negativas el que, finalmente, logra la vacante en el nivel educativo que corresponde.

Los principales problemas que enfrenta el sistema educativo argentino en esta modalidad refieren principalmente a la creación de oferta en el nivel medio; al avance sostenido y equilibrado de la integración en todo el país que reclama la lectura territorial y al vacío legal en cuanto a apoyos cuya afectación se realiza a través del sistema de salud con poca o nula articulación con el sistema educativo. Esto requiere la adaptación de instalaciones, la formación de más y mejores docentes y la implementación de formas de trabajo escolar articulado, pero además y, por sobre todas las cosas, de un proceso de concientización de la población escolar y no escolar, porque la voluntad es clave.

La inclusión en la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

La LEN define la Educación Intercultural Bilingüe²⁷ como:

[...] la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas,²⁸ conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (LEN Art.52)

la información consolidada y homologada a nivel nacional sobre las principales variables del sistema educativo.

27 En el marco de la EIB, en Argentina, el bilingüismo engloba una multiplicidad de matices que incluye desde hablantes fluidos de dos o más lenguas maternas hasta quienes tan solo manejan un léxico básico y actos de habla simples y que, en la escuela, aprenden su lengua patrimonial como lengua segunda.

28 Existen 31 pueblos indígenas distribuidos a lo largo y ancho de la Argentina lo que evidencia una enorme diversidad de realidades locales y regionales. Esos pueblos son: Atacama, Chane, Charrua, Comechingón, Diaguita (Calchaquí/Kakano), Guaraní (Ava o Tupi), Guaycuru, Huarpe, Iogys, Iyojwaja (Chorote), Kolla, Lule, Mapuche, Mbya Guaraní, Mooqoit (Mocoví), Nivackle (Chulupi), Ocloya, Omaguaca, Pilaga, Qom (Toba), Quechua, Rankulche (Ranquel), Sanaviron, Selk'nam (Ona), Tapiy (Tapiete), Tastil, Tehuelche (Aoniken/ Günün a küna), Tilian, Tonocote, Vilela, Wichí. Fuente: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas arrojó una población de 955.032 (481.074 varones y 473.958 mujeres) se autorreconoce como descendiente o perteneciente a un pueblo indígena. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Para favorecer el desarrollo y fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado asume la responsabilidad de:

- a. Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b. Garantizar la formación docente específica, inicial y continua.
- c. Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas.
- d. Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas.
- e. Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas (LEN Art.53).

Por otra parte, “se promueve el respeto a la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias” así como “la valoración y comprensión de la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (LEN Art. 54).

Con la implementación de la EIB, se superó la invisibilización de los pueblos indígenas, el Estado asumió sus matices étnicos y, en las jurisdicciones se adoptaron distintas versiones de EIB o EBI²⁹ acordes a las diversas realidades socioculturales y lingüísticas. Así, saberes y actores históricamente marginados ingresaron al sistema educativo.

En los espacios geopolíticos en donde la EIB se inscribe, el empoderamiento por parte de las comunidades de pueblos indígenas es dispar:

Una mayoría percibe la modalidad como una *conquista* y la acompaña. De esto dan cuenta las múltiples experiencias de participación efectiva tanto en los procesos consultivos que se dieron a nivel nacional y en las jurisdicciones³⁰ como en instancias pedagógicas ampliamente documentadas³¹. En contraste, desde algunas Organizaciones Indígenas y centros especializados³² se cuestiona

²⁹ Educación Bilingüe Intercultural: opción elegida en las provincias en las que se asigna mayor relevancia al componente lingüístico.

³⁰ La creación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) en sus instancias Nacional y provinciales como órgano de consulta, es un buen ejemplo de ello.

³¹ Véase: “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina – Sistematización de experiencias” en <http://eib.educ.ar/2015/06/educacion-intercultural-bilingue-en.html>; “Colección plurilingüe Con nuestra voz” en <http://eib.educ.ar/2015/11/con-nuestra-voz-textos-plurilingues.html>; Producción Editorial de la Modalidad EIB – Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut en: <http://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/coordinacion-tecnica-operativa-de-instituciones-educativas-y-supervision/modalidad-educacion-intercultural-y-bilingue-eib/4/>.

³² Particularmente, desde el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) en la Provincia de Neuquén.

el andamiaje hegemónico que la EIB sustenta, reprochándole a la modalidad el no cuestionamiento reflexivo al legado colonial del que la escuela es heredera; la ilegitimidad de algunos interlocutores en el ámbito nacional y la relación asimétrica que encubre la pareja pedagógica³³ conformada por un docente (occidental) y una figura indígena antes inexistente en el sistema educativo que adquiere distintas denominaciones³⁴ y que es propuesta por la comunidad en donde está inserta la escuela para transmitir los repertorios culturales, lingüísticos y éticos de su pueblo indígena de pertenencia en las aulas.

Por otra parte, al interior de los sistemas educativos, se cuestiona la no incidencia de la EIB en la población educativa en su conjunto y, que la modalidad no tenga alcance a la diversidad cultural sin filiación indígena.

Los datos del Relevamiento Anual (RA) 2016 última estadística consolidada y disponible para esta modalidad arrojaron para la EIB una matrícula total de 109.636 alumnos/as (Educación Inicial: 26.238; Educación Primaria: 58.832; Educación Secundaria: 24.566).

De lo expuesto, emerge la necesidad de que la EIB avance hacia una mayor inclusión en el marco de una *educación Intercultural para todos* cuyos fines trasciendan lo pedagógico hacia la construcción de un nuevo tipo de sociedad intercultural en donde, todas las culturas y todas lenguas presentes en un país dado tengan su lugar. Solo este salto cualitativo permitirá ese diálogo mutuamente enriquecedor que la misma EIB propone en el marco de la LEN.

La lupa sobre las rupturas y continuidades

En los apartados anteriores resumimos sucintamente el alcance del principio de inclusión educativa en las Modalidades Educación Especial y Educación Intercultural Bilingüe a la luz de la LEN. A continuación, contextualizaremos su implementación en el conjunto del sistema educativo durante la década y media que lleva la sanción de la norma.

Buscamos hacer comprender la incidencia de la oscilación de su aplicación durante dos períodos políticos disímiles y marcados por la tensión centralización/descentralización del sistema educativo: desde mayo de 2003 a diciembre de 2015 y, desde diciembre de 2015 al presente.

³³ Formato incorporado al aula como modelo construcción dialógica del conocimiento y para garantizar la convivencia de dos educaciones.

³⁴ Es el caso de los/as Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) en la Provincia de Chaco; de los/as Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) en la Provincia de Misiones; de los/as Maestros/as Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA) de la Provincia de Formosa; de los/as Ancianos/as Sabios/as (Kimche) y de los/las Transmisores/as de saberes (Kimeltuchefe) del Pueblo Mapuche de la Provincia del Chubut.

Período: 2003-2015

Luego de la devastadora crisis económica, social, cultural y política que deterioró las condiciones de vida de la mayoría de la población argentina, en el año 2003, un gobierno de centroizquierda buscó poner en marcha la reconstrucción política del país.

Así fue que, en la arena educativa, los esfuerzos se focalizaron en rehacer el resquebrajado tejido social y en revertir la indiferencia a la desigualdad y a la exclusión. Se generaron entonces un conjunto de decisiones orientadas a garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación; en particular, de las poblaciones de contextos de mayor vulnerabilidad social.

En esta etapa se sostuvo y se reforzó la función inclusiva de las propuestas pedagógicas de los sistemas educativos de todo el país. Una serie de leyes acompañó esta transformación³⁵ que alcanzó su expresión superlativa en la sanción de la LEN fortalecida luego por un importante andamiaje normativo³⁶; base para la profunda reformulación del sistema educativo que amplió el derecho social a la educación y a la inclusión digital³⁷. Una quincena de programas socioeducativos³⁸ centrados en la enseñanza y en el sostenimiento de las trayectorias escolares fueron claves para abordar a nivel federal “esas zonas grises entre el adentro y el afuera, entre la inclusión y la exclusión social y educativa” (Díez, 2011, p.153). Además, en 2008 y, con el propósito de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, se aprobó el Plan de

³⁵ Ley N° 25.864: 180 días de clase (2003), Ley N° 25.919: Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), Ley N° 26.075: Financiamiento Educativo (2005), Ley N° 26.058: Educación Técnico-Profesional (2005), Ley N° 26.061: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), Ley N° 26.150: Educación Sexual Integral (2006).

³⁶ Decreto N° 1.602: Asignación Universal por Hijo (2009), Decreto N° 459: Programa Conectar Igualdad (2010), Decreto N° 76: Cesión de computadoras (2011), Ley N° 26.877: Centro de Estudiantes (2013), Ley N° 28.892: Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013), Decreto N° 84: Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos PROGRESAR (2014).

³⁷ Entrega de 7000 Aulas Digitales Móviles en la Educación Primaria y de 5.300.000 netbooks en Educación Secundaria y Formación Docente desde la creación del Programa Conectar Igualdad hasta 2015.

Otra acción relevante fue la creación de las señales Encuentro (2007) y Paka Paka (2010) cuyos contenidos debían ser producidos por el Ministerio de Educación.

³⁸ Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) (2003), Programa Nacional de Inclusión Educativa (2005), Centro de Actividades Infantiles (CAI) y Centro de Actividades Juveniles CAJ (2001), Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario (2008), Parlamento Juvenil del Mercosur, Programa de Turismo Educativo, Programa de Mejora Institucional, Plan Nacional de Lectura, Becas de apoyo a la escolaridad de alumnos bajo protección judicial, Becas de Apoyo a la escolaridad de alumnos pertenecientes a Pueblos Originarios, Programa Nacional de Educación Solidaria, Programa de Ajedrez Educativo. Por otra parte, en 2009, se implementó en Proyecto para el Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) que cuenta con una línea de financiamiento para EIB.

Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Hacer frente a las deudas históricas del sistema, operar sobre la urgencia y atender simultáneamente los problemas estructurales, implicó un esfuerzo de inversión sin precedentes del Estado en la educación pública.

Cabe destacar también el rol que cumplió el Consejo Federal de Educación³⁹ (CFE) como instancia de autoridad educativa que regula el trabajo de construcción federal con decisiones políticas que democratizan el sistema educativo.

De hecho, los avances concertados a partir de 2003 a partir de los ejes que estructuraron el Plan 2009-2011 arrojaron datos satisfactorios que animaron al gobierno de entonces a dar continuidad y a profundizar las transformaciones operadas, con énfasis en la mejora de las trayectorias escolares particularmente, en el nivel secundario.

Precisamente, esa lectura crítica y prospectiva fue el germen del nuevo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD, en adelante) para el quinquenio 2012-2016⁴⁰ que fue construido tras un amplio proceso de consulta y discusión federal y nacional. El PNEOyFD expresó necesidades e intereses colectivos, a la vez que tradujo y se hizo cargo de las realidades de la educación nacional en torno a tres objetivos básicos, intrínsecamente relacionados, de alta densidad política y de capacidad transformadora:

- La mejora de las condiciones de cobertura y ampliación en el acceso, el tránsito y el egreso de cada nivel y modalidad del sistema educativo.
- El fortalecimiento de las trayectorias escolares con foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El fortalecimiento de la gestión de las instituciones desde su conducción hasta su organización.

Algunos de los ejes estratégicos de este plan fueron:

- Profundizar las políticas de inclusión.
- Privilegiar la primera infancia.
- Brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos.
- Jerarquizar el trabajo docente.
- Sostener la inversión para garantizar el derecho de todos/as a una educación más justa y de calidad.

³⁹ Es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Es de carácter permanente y está integrado por el Ministro de Educación de la Nación, los ministros de las 23 provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y tres representantes del Consejo de Universidades. Sus decisiones se orientan a democratizar la sociedad a través de la democratización del sistema educativo y sus instituciones.

⁴⁰ Aprobado por el CFE por Resolución N° 188/12.

El PNEOyFD contó con una matriz organizadora para la planificación definida por una lógica que reconocía las particularidades y responsabilidades de cada nivel en torno a los ejes antedichos y que incorporaba transversalmente las líneas de acción específicas de las modalidades y programas a través de toda la educación obligatoria.

Con la aplicación del PNEOyFD durante este período, la población escolar que involucra a las Modalidades Especial y EIB, así como los otros colectivos que la LEN busca incluir, se vieron favorecidos por la integralidad de las políticas.

Período 2015 al presente

Desde diciembre de 2015, con una Argentina inclinada hacia la derecha y un gobierno de ideología neoliberal, se inició un ciclo regresivo en el campo social. De hecho, se tomaron decisiones y se desarrollaron acciones que impactaron y siguen impactando en el sistema educativo. Si bien la LEN valga recordarlo, sigue vigente, se advierten significativas rupturas con respecto a la política anterior en cuanto a oportunidades y a reconocimiento de derechos.

Una de las primeras medidas que se tomaron en materia educativa fue la de modificar la Ley de Ministerios y crear el Ministerio Nacional de Educación “y Deportes” área que, hasta entonces, funcionaba en la esfera del Ministerio de Desarrollo Social. Tras este cambio de denominación que prontamente quedó sin efecto llegó otro más estructural: la reorganización ideológica del organismo. Se eliminó la Subsecretaría de Equidad y la de “Calidad” y se asoció a la “innovación educativa”. Como consecuencia, un tendal de bajas de convenios con universidades y organismos internacionales dejó “en libre disponibilidad” a cientos de trabajadores de los equipos centrales y territoriales.

Cabe recordar que, en el texto de la Declaración de Purmamarca⁴¹ (Julio) rubricada en febrero de 2016 por el CFE se afirma la unánime voluntad de “construir sobre lo construido a lo largo de los años precedentes en pos de concretar los desafíos pendientes que requiere la República Argentina”.

Sin embargo, pese a ese compromiso, se inició el vaciamiento de políticas y la extirpación de varias áreas clave del Ministerio de Educación, Direcciones Nacionales de Nivel y Coordinaciones Nacionales de Modalidad⁴², respectivamente con su correlato de despidos masivos. A esto se sumó el desmantelamiento o redefinición de los objetivos de varios programas socioeducativos⁴³ cuya continuidad quedó sujeta a la decisión de las administraciones jurisdiccionales.

41 La Declaración de Purmamarca retoma lo enunciado en la Ley 26.206 respecto a la educación como política de Estado y explicita considerar al docente como agente estratégico para el cambio cultural.

42 Abundan en Internet artículos de prensa denunciando este atropello a la LEN.

43 La LEN, a lo largo de todo su articulado, hace referencia a la responsabilidad indelegable del Estado Nacional respecto de las políticas. Las desapariciones de Direcciones y Coordinaciones Nacionales deja sujeta a las jurisdicciones la decisión de dar continuidad o no, a esas líneas políticas.

En el mismo esquema de descentralización del sistema educativo⁴⁴, sin escenarios de contención ni de articulación para los acuerdos federales, los fondos comenzaron a transferirse directamente a las provincias.

En este período de ofensiva neoliberal, el Estado cumple el rol de planificador: controla pero no garantiza ni financia. Se desliga y apela a la inversión privada⁴⁵. Inexorablemente, el Ministerio de Educación perdió su función pedagógica y la mercantilización de la educación es cada vez más latente.

Las ideas de calidad desde el punto de vista economicista, de meritocracia sin contemplar los puntos de partida desiguales y de evaluación como criterio todopoderoso que enaltece la medición y el ranking pasaron a ser medulares en el devaneo vanguardista de una política en donde, la inclusión educativa, parece quedar relegada a la exclusiva responsabilidad de los/las docentes.

En este contexto y, coincidente con el año del Bicentenario de la Declaración de Independencia Nacional, se presentó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”⁴⁶ que sin hacer referencia alguna a aquello que continuará o quedará sin efecto de lo ya construido se reconoce enmarcado en los principios establecidos en la LEN y en los compromisos asumidos por el CFE en la Declaración de Purmamarca.

Este plan expresa la intención de revertir los problemas detectados considerando las particularidades, necesidades e identidades jurisdiccionales y buscando una educación de calidad, centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/las destinatarios/as saberes socialmente significativos y capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad.

Asimismo, busca promover una educación acorde a las demandas de la sociedad contemporánea y a las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan.

El Plan “Argentina Enseña y Aprende” establece cuatro ejes centrales prioritarios:

44 Desde los sindicatos, se denunció el desmantelamiento de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Los servidores, bases de datos y archivos que funcionaban en el Ministerio fueron ubicados en sitios externos y los trabajadores de esa dependencia fueron trasladados a otras áreas. De hecho, al momento de escribir este artículo, la dificultad en el acceso a los datos es un problema irresuelto.

45 Se desfinanció la entrega de netbooks a las provincias. Conectar Igualdad modificó sus orientaciones teóricas y pedagógicas. Se creó el Proyecto Escuelas del Futuro bajo la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, orientado a propiciar la alfabetización digital a través de la integración de áreas de conocimiento emergentes, como la programación y la robótica con la colaboración de diferentes empresas nacionales e internacionales y previendo la contratación directa de equipos, programas, manuales y licencias, entre otros, sin disponer la obligación de que sean de origen nacional.

46 Resolución CFE N° 285/16.

- Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales.
- Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad.
- Planificación y Gestión educativa.
- Comunidad educativa integrada.

Y cuenta con tres ejes transversales:

- Innovación y tecnología.
- Políticas de contexto.
- Evaluación e información.

Entre sus características distintivas el Plan “Argentina Enseña y Aprende” presenta una mirada integral del sistema educativo sin dividirlo por niveles o modalidades y de la trayectoria escolar promoviendo la educación obligatoria como una unidad pedagógica desde los primeros años del Nivel Inicial hasta el ingreso a los estudios superiores o al mundo del trabajo, extendiéndola a lo largo de “toda la vida”. Además, establece indicadores para el seguimiento del logro de sus objetivos.

En lo que respecta a las Modalidades creadas en la LEN como principio de inclusión para dar respuesta a la diversidad, el plan solo menciona “la implementación de estrategias socioeducativas y pedagógicas contextualizadas para garantizar la permanencia con progreso de los aprendizajes en la educación obligatoria, incluyendo propuestas específicas y apropiadas para las poblaciones que habitan en zonas rurales, comunidades hablantes de lenguas indígenas, en situación de vulnerabilidad social, enfermedad, con discapacidades y en contexto de privación de la libertad”.

Por otra parte, se intenta promover una cultura del uso de datos que, todavía requieren actualización.⁴⁷

Una evidencia: la impronta declarativa que impregna el Plan “Argentina Enseña y Aprende” no se condice con una política educativa que, ante la desigualdad distributiva y la exclusión fáctica de amplios sectores de la población, da la espalda a la inclusión.

Conclusiones

Los sistemas educativos en tanto reflejo de las sociedades y vector de su transformación pueden favorecer o limitar la inclusión.

Hemos visto de modo muy sucinto **cómo en** el espacio-tiempo de una década y media durante el cual la Argentina osciló de la estadolatría a la meritocracia, el sistema educativo no pudo resolver la inclusión educativa.

En efecto, la creación de normas no es suficiente: la sanción de la LEN aunque de manera restringida y sesgada instaló el tema en la agenda nacional,

⁴⁷ Sin embargo, hay atraso en la consolidación de los datos y falta de difusión de los mismos.

formuló líneas de política educativa y puso en acto algunas alternativas instaurando un nuevo horizonte de derechos. Sin embargo, la lectura de la realidad, devela que las barreras del desconocimiento, la desinformación y los prejuicios mediatizan el proceso.

Un dato revelador nos pone en alerta: la barrera simbólica más limitante resulta ser la de las concepciones y decisiones políticas que condicionan léase *determinan* el fluir de la inclusión educativa como principio legal, proceso pedagógico y acción social; es decir, como camino posible para la transformación.

En el escenario de la Argentina del Siglo XXI, el principio de inclusión educativa, mutó en una *aspiración* que, como declaración de intención, sobrevive al amparo de la LEN. Instalarla, afianzarla y desarrollarla como paradigma requiere de un Estado que deje de postergar su responsabilidad como garante y protagonista estratégico de este desafío con inversión, acompañamiento, asistencia y gestión cotidiana en todas y cada una y todas las jurisdicciones del país.

¿Podremos caminar Una educación con y para todos y todas?

Entendemos que la transformación del mundo implica la dialéctica entre la denuncia de la situación y el anuncio de su superación. Desde esa óptica pensamos tal como se dijo en el primer apartado que, el paradigma de inclusión educativa por el que clama la UNESCO, perpetúa su estancamiento como *postulado* admitido por la comunidad internacional como parte de la batalla que libra este organismo para contribuir un mundo más justo pero sin lograr encontrar formas estructurales y multidimensionales eficientes de realización.

Para el cumplimiento de los acuerdos internacionales y la legitimación y consolidación en los sistemas educativos de las tres dimensiones interrelacionadas, que Booth y Ainscow nos ofrecen como camino para mejorar la escuela: “crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas”, se hace imprescindible un abordaje holístico y sistémico que tenga como base una macro estrategia de comunicación planetaria susceptible de generar el complejo cambio de conciencia necesario y, por ahora, difícil de imaginar.

Sostenemos, sin embargo, que todo puede cambiar y que, un desafío semejante, no puede darse aisladamente sino en un marco de consenso y de participación. Por eso, y haciendo nuestra la metáfora del jardinero del poema de Paulo Freire, tenemos la responsabilidad de preparar cada jardín (el hogar, la escuela, el ministerio, etc.). Así, cuando en una próxima primavera, la inclusión educativa llegue para quedarse con la precisión teórica que se reclama a la ciencia educativa actual pueda ser *bien percibida y bien vivida*.

Esa posibilidad de elegir, de decidir, de intervenir, de caminar con vocación y pasión por aprender juntos para vivir juntos, es el reto que hoy nos convoca.

Referencias

Aguilar Montero, L. (2000). *De la integración a la inclusividad - La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Booth, T. y M. Aisncow (2000). Índice de Inclusión - Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>

Brener, G. (2015). *Hacia la reconstrucción del sistema educativo federal en Argentina*. En M. Poggi (Coord.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). UNESCO.

Cantero, G. y S. Celman. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas – Una mirada que interpela*. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

Cerrutti, M. y G. Binstock (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Díaz, R. y G. Alonso. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díez, M. L. (2011). “Biografías no autorizadas en el espacio escolar – Reflexiones en torno a los migrantes en la escuela”. En G. Novaro (Comp.): *La interculturalidad en debate –Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. 1ra. Ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación - Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC): *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Plan de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Resolución N° 188 y anexos. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). *Consejo Federal de Educación*.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). *Declaración de Purmamarca (Jujuy)*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/purmamarca_16.pdf

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). Consejo Federal de Educación. *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 - Argentina Enseña y Aprende- Resolución N° 285 y anexos*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I°*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Argentino. Serie Documentos EIB N° 1*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2015). *Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Argentina Enseña y Aprende – Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf

Parrilla, A. (1998): *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.

UNESCO. (2008). *Revista Perspectivas*, vol. 38 N° 1. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN COLOMBIA: RUTAS, TROCHAS Y PUENTES DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Marcela Duarte-Herrera
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Resumen

En una Colombia del pos-acuerdo, las políticas en educación buscan reconocer y atender con justicia y equidad a aquellas poblaciones que han sido designadas por el Estado como “vulnerables” o con “necesidades educativas especiales”. Con esta visión de sujetos en falta, ¿es posible construir políticas públicas que recojan las distintas miradas, saberes y sentires de los/las colombianos(as)? A lo largo de este artículo, se realizará una revisión reflexiva de los caminos de la “educación para todos”, reconociendo fortalezas y limitaciones para su implementación en los distintos contextos y sujetos, como medio para proponer nuevas rutas para la paz.

“Una educación de la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma (...) Que canalice hacia la vida, la inmensa energía creadora que, durante siglos, hemos despilfarrado en la depravación y violencia y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del Coronel Aureliano Buendía”

Gabriel García Márquez (1994)

Panorama de la Educación Inclusiva e Intercultural

Los senderos por los cuales la educación en Colombia ha reflejado los cambios en la cultura y ejercicio de la ciudadanía de aquellos que, consue-
te, hemos sido lectores críticos o actores directos de su historia en los últimos años, resultan de procesos de cambio social que cuestionan el lugar del sujeto en relación con el Estado. Pasar de escuelas y universidades que replicaban

modelos educativos extranjeros “al pie de la letra”, a instituciones de educación públicas y privadas que se cuestionan, en mayor o menor medida, su lugar como agentes de cambio social, y la tensión que esto crea con las políticas que aún se basan en experiencias exitosas de contextos distintos al nuestro, resulta un escenario interesante para esperar que la educación sea la primera vía para reconocer y valorar la diversidad, y terreno fértil para la construcción de un proyecto de país en y para la paz.

En este trasegar, hemos pasado de la segregación a acercarnos poco a poco, con paso firme, a una educación inclusiva e intercultural que promueva la convivencia y desarrollo en armonía de todos y todas. Se reconoce como un destino sin final, un proceso a abordar, hasta el día donde simplemente no debamos señalar los lugares de exclusión o marginación, porque la participación y el aprendizaje de cada estudiante en procesos educativos de calidad, será una realidad en cada región de nuestro país. Aún nos queda un largo trecho por recorrer, muchas lecciones que aprender, tanto para aquellos que toman las decisiones frente a las políticas educativas, como aquellos que nos encontramos en el ejercicio cotidiano de ser maestros y maestras, puentes del saber cultural.

En esta medida, para pensar en el recorrido histórico de la inclusión desde las políticas y prácticas propuestas por el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), resulta un paseo turbulento sobre las nubes, donde algunos sentires de la sociedad colombiana se han reflejado, y otros tantos, han referido a transformaciones en el sistema educativo con medidas ajenas a la realidad del “colombiano(a) de a pie”. Y recalco el lugar del “sentir”, porque en últimas, son los principios éticos que las sustentan, el alma de los cambios en el tiempo de las escuelas, centros de formación y universidades, en cuanto lugares donde principalmente se llevan a cabo las prácticas educativas.

A continuación, se revisarán algunos momentos históricos de la inclusión en Colombia, siendo reflejo de las políticas propias de cada tiempo. Vemos que nos encontramos por senderos que se bifurcan, dado que este concepto ha tendido a separar las medidas y prácticas consideradas “adecuadas” para los distintos grupos poblacionales. Y sí, es paradójico pensar que para hablar de inclusión debamos separarnos ¿verdad?. Reconociendo esta paradoja, para efectos de una revisión crítica del asunto, veremos principalmente los casos de las poblaciones en situación de discapacidad o con diversidad funcional, y los grupos étnicos, donde destacan los pasos dados por las comunidades afrodescendientes, y las comunidades indígenas o andinas. Todos estos casos, desde el lugar de la escuela, principalmente aquella que depende del recurso de lo público. Los casos de la Educación Inicial y Educación Superior, requieren de otro espacio de encuentro que nos permita reconocer sus particularidades y los imaginarios sociales que atraviesan estos niveles de formación.

I. Historia de las poblaciones en situación de discapacidad en Colombia

En los años cincuenta aparece el modelo de Educación Especial en Colombia como medio de segregación de la población que se reconocía con alguna “limitación” para hacer parte de la escuela regular, ya sea por condiciones sociales, psíquicas, de desempeño motor o intelectual, considerando que la atención especializada era el camino para facilitar una educación para todos. Esta mirada del otro como limitado, reducido en su capacidad de interactuar en un entorno social común al resto del estudiantado, refiere a un paradigma donde lo bio-médico prima como medio para diagnosticar, en cierto modo etiquetar, las posibilidades de participación y aprendizaje de una y otras poblaciones. En esta medida, la mirada etnocentrista prima en este modelo y, por tanto, aquellos que pertenecen a entornos culturales considerados “fuera de lo normal”, fueron identificados con limitaciones en su proceso de aprendizaje, al no ajustarse a las expectativas sociales de la época.

En los años sesenta, como parte de la revolución de pensamientos derivada de los cambios de relaciones sociales, así como de la inconformidad de la población general frente a los discursos de segregación y exclusión en la educación, donde se introduce en las políticas nacionales el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), con lo cual se da cabida al paradigma de la integración; donde se establecieron las condiciones de minusvalía, esperando que la necesidad derivada de esta tenga un carácter diferencial a la del estudiante regular. Bajo esta mirada, aparecen las políticas, lineamientos y propuestas de intervención escolar que reconocen la posibilidad del estudiante con NEE de estar y aprender en el aula regular, bajo una serie de adaptaciones o cambios en la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo sus propias posibilidades (Ramírez, 2017; Hurtado y Agudelo, 2014).

A partir de los años noventa, se evidencian los esfuerzos más claros por integrar a los estudiantes en situación de discapacidad al sistema educativo oficial. Sin embargo, la falta de sensibilización y capacitación de las comunidades educativas, hizo de este un proceso complejo y difícil para todos. No estábamos preparados para entender la diferencia en una institución que tradicionalmente buscaba unificar saberes. En el 2009, con el Decreto 366 se especifican las funciones del profesional de apoyo pedagógico en las instituciones educativas oficiales, siendo más clara la presencia del agente líder, encargado de jalonar los procesos de inclusión orientados a la población en situación de discapacidad o talentos excepcionales. La aparición de esta figura no fue repentina, sino que apareció desde la existencia de las aulas de apoyo (modelo de integración), bajo el nombre de maestro(a) de apoyo. En la actualidad, algunas escuelas tienen estos profesionales nombrados, de forma permanente en la institución, mientras que otras dependen de las contrataciones que las Secretarías de

Educación realicen con operadores externos, lo cual implica interrupciones temporales y cambios en las personas encargadas de estas funciones.

II. Historia de la Educación y su relación con las etnias afro e indígena en Colombia

La Educación que reconoce la diversidad étnica en Colombia se entiende como aquella que promueve los valores culturales de los distintos grupos étnicos que co-habitan en el territorio colombiano (MEN, 2018), frente a lo cual Calvo y García (2013), Castillo (2008) y Molina-Betancourt (2012) señalan una ruta histórica diferente a la atención educativa por la discapacidad, pero que responde al mismo eje motivador: reconocer las características propias y equiparar oportunidades sociales.

En la década de los años setenta, aparecen paralelamente distintos modelos de atención educativa promovidos por las comunidades andinas, tales como la Educación Bilingüe, Educación Indígena, Educación Propia y Etnoeducación. En la diversidad de cosmovisiones de cada uno de estos grupos culturales, se encontró la necesidad de conservar la lengua y saberes ancestrales, siendo la educación formal un medio importante para hacerlo. En la actualidad estos modelos, interpretados y adaptados a los requerimientos por cada uno de los Cabildos, se encuentran en constante construcción y reconstrucción, y en constante tensión con las disposiciones generales planteadas por la mirada “occidentalizada” de las élites políticas.

Para los años ochenta, se encuentra un fuerte movimiento de las comunidades afrodescendientes, palenqueras y raizales en relación con la Etnoeducación que buscó visibilizar y conservar saberes, costumbres y tradiciones propias de las comunidades negras colombianas. Aún existe la necesidad de resignificar y valorar más el lugar de los afrocolombianos en la realidad nacional, donde aún se encuentran escenarios de exclusión y discriminación. Y esto resulta aún más sorprendente, reconociendo que muchos de los departamentos y municipios del país, cuentan con una población mayoritaria que se identifica con alguno de estos orígenes étnicos (DANE, 2018).

Políticas e inclusión: encuentros y desencuentros

Trazar una ruta completa sobre las políticas de inclusión en el país resulta un reto enorme, dada la variedad de miradas que se han entretendido frente a quién o quiénes deben ser beneficiarios de los procesos de inclusión, en tanto se construyen desde la dicotomía de aquellos que tienen y carecen de oportunidades o del ejercicio de sus derechos, que, en este caso están encaminados a la calidad, acceso, permanencia y graduación en las distintas modalidades

y niveles de educación. Muchos de estos caminos, han asociado el concepto de inclusión educativa a personas en situación de discapacidad o diversidad funcional, estando los temas de lo étnico y cultural más centrados en propuestas lideradas por MEN frente a la Etnoeducación, por el Ministerio de Cultura o por Mayores, Mayoras o Líderes Comunitarios, en sus normativas propias de las diversas etnias y culturas que perviven en el territorio nacional.

Colombia, como gran parte de Latinoamérica, ha enmarcado sus políticas y lineamiento de inclusión teniendo en cuenta la Declaración de los Derechos Humanos (1789), la Declaración de Salamanca (1994), así como los lineamientos de la UNESCO (2008) y Ainscow y Miles (2008) de “una educación para todos”. El desafío ha sido aterrizar estos documentos o lineamientos y realmente concebirnos como una nación diversa como rasgo identitario, pues como ya veíamos en la revisión del panorama histórico, de una u otra manera, se siguen estableciendo medidas para grupos específicos. Recordemos que, hasta el momento, solo se ha abordado el asunto desde unos pocos grupos poblacionales y que, en términos de reconocimiento y asociación al concepto de inclusión, continuamos en adeudo de trazar las rutas de la inclusión a otros grupos que lo requieren. Lo ideal, solo en términos de utopía, sería poder hablar de todos como ciudadanos y ciudadanas que requieren ser partícipes de los derechos y deberes que ello conlleva. Como veremos en este apartado, algunas de las normativas nacionales se acercan a este lugar de encuentro.

Algunos elementos para tener en cuenta en la revisión de las políticas de inclusión en Colombia, son los lineamientos dados por Ainscow (2005), Blanco (2009) y OREAL/UNESCO (2008), de modo que pueda establecerse un punto de referencia, una especie de brújula teórica, para reconocer su pertinencia en tanto promotoras de cambio social y reconocimiento del otro diverso. Ainscow (2005), plantea la existencia de cuatro elementos que han de orientar las políticas educativas que reconozcan la variable inclusión como discurso social a escuchar. Entre estos se encuentran: a. la inclusión como un proceso inacabado; b. orientación a identificar y eliminar barreras que permitan el acceso y permanencia en el sistema educativo; c. centrar su interés en aquellos en riesgo o estado de marginación; y d. reconocer que la inclusión implica también generar espacios de asistencia, participación y aprendizaje efectivo (rendimiento).

Por otra parte, Blanco (2009) así como OREAL/UNESCO (2008), mencionan que las políticas educativas inclusivas deben ser de largo aliento, en un marco de derechos que responda a las inquietudes sociales, siendo el Estado el garante de los derechos, con medidas que reconozcan la diversidad con equidad, de mayor inversión pública, orientadas a promover la motivación y capacidades de los actores involucrados, de carácter integral e intersectorial, con enfoques incluyentes como el diseño universal de aprendizaje.

Sin embargo, este análisis de algunas de las políticas identificadas en el país, que apuntan a la educación inclusiva e intercultural, ha de ser cuidadoso frente a las denominaciones dadas a los sujetos que se consideran en las mismas, dado el lugar de significación que se establece del sujeto en falta (con limitaciones, excluido), y la necesidad de vencer barreras sociales que lo limitan como agente de participación ciudadana. Las políticas educativas, por tanto, deberían apuntar principalmente a empoderar a los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos, promoviendo el reconocimiento de cada uno de ellos como seres valiosos y con capacidad de aportar a la construcción de Colombia como un territorio de paz.

Según los informes de gestión del Ministerio de Educación del primer semestre de 2018, así como el informe de la OCDE (2016), donde se revisan las políticas educativas en Colombia, se destaca la tendencia de las políticas a promover los procesos de acceso, calidad y equidad, donde se reconoce el enorme potencial de los recursos de la nación en pro de “Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y de competencias” (p. 19). MEN (2018) destaca el marco de sus políticas y acciones recientes donde el lema fue “la transformación de la educación en Colombia”, orientada a ubicar en primer lugar la atención a los problemas de calidad educativa (“la educación de primera”), siendo la meta llegar a ser reconocidos como país mejor educado de América Latina a 2025. Si bien estas orientaciones marcan un panorama interesante las políticas y políticas públicas vigentes en el país, la cuestión estaría en cuestionar como se puede ser el “mejor” sin establecer comparaciones con otros países, que en positivo y negativo, tienen realidades y sujetos diferentes.

La Constitución Política de Colombia (1991) resulta una brújula importante para entender el cambio de mentalidad de una nación en las últimas décadas. En la carta magna, se ve reflejado el espíritu de un país que busca la justicia social, garantizando a la ciudadanía las condiciones mínimas para el pleno ejercicio de sus deberes y derechos como colombianos(as). En esta medida, nos encontramos cómo la educación no escapa de dichas intenciones, siendo concebida como un derecho y servicio público cuya función es eminentemente social, permitiendo el acceso a los distintos bienes y valores de nuestra cultura, la cual como hemos ido observando, se entreteje como un pueblo pluri-étnico y multicultural. También al respecto se señalan otros aspectos como la gratuidad, la corresponsabilidad de la familia y la sociedad por garantizarla, la obligatoriedad de esta entre los 5 y 15 años de edad, así como ser uno de los principales medios para que se promueva el respeto por los derechos humanos, la protección del medio ambiente, la paz y la democracia. Se caracterizará en tanto, por su disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad, y por

lo cual, será reconocida como un medio de participación y acceso al ejercicio pleno de la colombianidad.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), dispone como fin de la educación, la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad. El título III de dicha ley, hace énfasis en la atención a poblaciones, reconociendo entre estas a las personas con “limitaciones o capacidades excepcionales” (capítulo 1), adultos (capítulo 2), grupos étnicos (capítulo 3), población campesina y rural (capítulo 4) y educación para la rehabilitación social (capítulo 5). Encontramos entonces que, si bien el objetivo propuesto favorece la inclusión, aún resulta necesario señalar, diferenciar, o de cierta forma, etiquetar a ciertos grupos poblacionales.

Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), brinda algunas bases para que las instituciones universitarias y de educación superior, planteen de forma autónoma lineamientos para la atención a la diversidad. En esta medida, revisando algunas de las plataformas institucionales de las principales universidades del país, se observa cómo se asocia fuertemente el tema de la inclusión a asuntos que refieren a capacidades diversas de desempeño cognitivo, físico, motor o sensorial, y solo en algunos casos se tienen en cuenta otros grupos poblacionales, pero sin ser necesariamente estos relacionados al concepto. En 2013 aparecen los lineamientos de política de educación superior inclusiva, con lo cual se espera que en los próximos años sea cada vez más claro el horizonte para estas instituciones frente a su papel para disminuir barreras y favorecer la inclusión social y educativa.

El Plan decenal de Educación 2016-2026, denominado el “Camino hacia la calidad y la equidad”, plantea dentro de sus desafíos estratégicos, construir una sociedad en paz, sobre la base de la equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. Este a su vez, apunta a dos frentes: convivencia escolar e inclusión de población vulnerable, esta última, con énfasis en la población en situación de discapacidad y los grupos étnicos. Aun, bajo estos términos, se considera pertinente la atención diferencial como medio para promover el acceso y permanencia de la población estudiantil en el sistema educativo.

La Ley 1732 de 2014, reglamenta la implementación de la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, entendiéndose como una asignatura del currículo escolar que propende a la creación de una cultura de paz y convivencia ciudadana, en un país que se enfrenta a los retos de reconstruir los significados sociales en relación a la historia de guerra y violencia que nos ha acompañado por largo tiempo. Esto implica reconocernos como una cultura en proceso de transformación, reconociendo la posibilidad de pensarnos como un todo diverso (no un “ellos” y “nosotros”), pero con un propósito común de acercarnos a una cotidianidad más amable, que promueva el desarrollo integral

de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, aun prima el discurso educativo basado en competencias, cuestión por la cual sería importante que se reflexionase con calma si este es compatible con el llamado al reconocimiento, aceptación y convivencia en la diferencia.

A pesar de que los marcos legales ya mencionados tienen implícito el principio de la inclusión, convivencia y respeto como valores sociales, se ha hecho necesaria la adaptación y promulgación de reglamentación complementaria que permita garantizar el pleno derecho a la educación de todos(as) los colombianos(as); por ello, existen una serie de decretos y resoluciones recientes que reglamentan la prestación del servicio educativo para cada uno de los grupos identificados como población vulnerable por el mayor riesgo de exclusión en que se encuentran. Y allí, vuelven a separarse los caminos, encontrándose solo en la significación de “falta” o “imposibilidad”.

En lo que refiere a la población en situación de discapacidad o con talentos excepcionales, encontramos la Resolución 2565 de 2003, donde se establece la obligatoriedad de cada ente territorial de establecer instancia que efectúe caracterización de esta población, así como la organización de la oferta educativa pertinente para la misma. De igual manera, nos encontramos el Decreto 2082 de 1996, en el 2004 la Política de acceso a la población con discapacidad, el Decreto 366 de 2009 para la capacitación de maestras(os) para la atención de esta población, Decreto 1421 de 2017, los Lineamientos de la educación inclusiva (2018), entre otros tantos que se han promulgado a lo largo del tiempo que, de una u otra manera, buscan establecer puentes para comprender la posibilidad de trabajar con esta población en el aula regular.

En cuanto a las comunidades indígenas o andinas, encontramos de manera más reciente, la promulgación del decreto 1953 de 2013 donde se establece la posibilidad que territorios indígenas creen sus instituciones de educación superior, propuestas de lineamientos para la atención en educación inicial indígena (OEI, 2011), así como otras tantas iniciativas que han sido adoptadas por los Cabildos como parte de su autonomía de gobierno.

La población afrocolombiana a través de la Ley 70 de 1993, trabaja la implementación de una educación intercultural, siendo nortes de desarrollo la autonomía, competitividad y la Etnoeducación. Se destaca también el aporte dado al desarrollo social y educativo de los valores culturales de esta población, en el ejercicio de la Cátedra de estados afrocolombianos (MEN, 2004).

Los lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable (2005), nos muestran un modelo de agrupamiento de las distintas poblaciones bajo el marco de la vulnerabilidad, siendo este significativo dado como medio de acceso a mayores oportunidades (apunta a la equidad), pero que en esencia limita el lugar de empoderamiento del sujeto como capaz de solventar las barreras o limitaciones sociales. Algunas iniciativas de recoger el

ejercicio y praxis social asociado a estas políticas se han dado en las distintas regiones del país, como el Informe Regional de Desarrollo Humano (2008), donde se señala la desigualdad de oportunidades de las poblaciones reconocidas en estado de vulnerabilidad, en cuanto al acceso, permanencia, calidad y pertinencia en los servicios educativos. En el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011, se reconoce como grupo poblacional que requiere atención prioritaria, a las víctimas del conflicto armado, lo cual evidencia la preocupación emergente los últimos años, por atender y reparar a los sujetos que han perdido el acceso a la educación por razón de los conflictos sociales.

Direcciones y desviaciones de una educación para la paz, para todos y todas

Reconocer la intención social que se refleja en las políticas de Estado de contar con una educación para todos y todas para la convivencia pacífica, donde se celebre la diversidad como medio para acceder a la identidad y ejercicio de la ciudadanía, resulta un reto lleno de trochas, baches y dificultades, donde aún buscamos encontrar e incorporar el discurso de la inclusión y separarnos por taxonomías de vulnerabilidad, como medio para equiparar oportunidades, garantizar derechos y brindar servicios pertinentes. La base esencial de la educación ha de ser los derechos y deberes que nos atañen como seres humanos, siendo este la intersección para encontrarnos y proyectar nuestro desarrollo individual y social (Cuenca, 2014).

Incluir a nivel social y educativo, implica establecer políticas y políticas públicas que trasciendan los niveles de respuesta a necesidades o asistencia, y que empodere a todos los sujetos que habitan una nación, reconociendo que la democracia brinda los elementos para crear un proyecto de vida donde podamos valorar las distintas condiciones de vida y de diversidad cultural (Berger y Luckman, 1986), en pro de un sistema educativo de calidad y pertinente a las particularidades y diferencias que conviven en cada una de las personas de nuestro país.

Los planteamientos y movimientos derivados de los acuerdos de Paz (Alto Comisionado para la Paz, 2016), invitan a prestar mayor atención a la posibilidad, al potencial enorme que tenemos de escribir una historia desde el perdón y la reconciliación, lo cual no implica aceptar a ciegas lo planteado por los políticos o gobiernos en curso, sino a repensar cómo podemos vivir juntos, sin tener que etiquetar al otro desde las dicotomías “bueno/malo”, “funcional/disfuncional”, “normal/anormal”. Las propuestas de Cátedra de para la Paz, la Etnoeducación o enfoques como el Diseño Universal del Aprendizaje, podrían ser rutas a explorar para desarrollar mentalidades críticas y reflexivas en nuestras generaciones venideras, y por qué no, llegar a cuestionar aquello que

damos por sentado aquellos que hemos sido parte ya de distintos escenarios de la educación formal.

El propósito de la educación, en tanto, será alcanzar un carácter universal, único y dispuesto a acoger la diversidad. Pero, ¿cómo alcanzar este objetivo? Según lo visto en este capítulo, tenemos en Colombia leyes que se acercan a abrazar estos ideales que nos reconocen como valiosos en nuestras distintas capacidades y orígenes, pero que aún contiene un discurso que nos sigue invitando a diferenciarnos, como es el que refiere a la evaluación por competencias o las medidas que no han reconocido la perspectiva de las personas directamente involucradas. Tal vez sea necesario que también en su implementación, seamos ciudadanos(as) más críticos frente al significado y las realidades que subyacen en los textos y subtextos de las mismas.

En esta medida, se requiere continuidad en los procesos de sensibilización de la comunidad, no solo políticas de “arriba abajo”, sino aquellas que den cuenta de las realidades de la población, reconociendo las acciones realizadas por los actores sociales, aquellos que intervienen o son objeto de las mismas. Por otra parte, es necesario que no establezcamos medidas de comparación con naciones con complejidades distintas a las propias, siendo el concepto de calidad, un asunto a discutir, especialmente si hemos de medir el desempeño de la población estudiantil por pruebas estandarizadas o indicadores que no valoran cualitativamente el proceso de formación. Las políticas de inclusión, han de apuntar a mejoras que redunden en mejores condiciones de vida para todos y todas, reconociendo y sin discriminar o excluir, sujetos con distintos orígenes culturales o condiciones de vida.

Porello la mayor transformación ha de darse en la sociedad civil, asumiendo un rol más participativo, candidatos y próximos gobernantes un compromiso serio y a largo plazo con la educación. La educación inclusiva e intercultural como posibilidad de desarrollo de condiciones de convivencia y paz, requiere encaminarnos hombro a hombro, en un esfuerzo de largo aliento.

Es un camino de nunca acabar, que requiere compromiso, y por qué no, una dosis de esperanza en que somos una sociedad que saca el máximo provecho de su potencial, que no se queda lamentándose por el pasado (pero que lo conoce, para no repetirlo), ni identificándose con la carencia o falta de, sino que hace de cada lineamiento, decreto o ley, una oportunidad para descubrir su valor y proyección a futuro.

Hemos sido designados como una nación pluri-étnica y multicultural, lo cual implica reconocer las diferencias demográficas y culturales que median la construcción de la identidad de hombres y mujeres en Colombia. La educación, así como las políticas que permiten el adecuado desempeño de los servicios educativos en el país, deberían ser la primera vía para facilitar el acceso a otros

derechos, reforzar las tradiciones locales, proteger la libertad de pensamiento y reconocer la diversidad cultural

Referencias

Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos en Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. *Servicio general de publicaciones del gobierno vasco*. (pp. 19-36).

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 37 (1), (pp. 17-44).

Alto Comisionado para la Paz (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de <http://www.altocomisionado-paralapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.) Argentina: Amorrortu.

Blanco, R. (2009). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos y justicia social. En *Conferencia Internacional inclusión educativa para personas con discapacidad – ruta a la inclusión social*. Lima-Perú.

Calvo, G.F. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia y educación*, 32. (pp. 343-360).

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 10 (52). (pp. 15-26).

Congreso de Colombia (28 de diciembre de 1992). *Ley de la Educación Superior*. [Ley 30 de 1992].

Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].

Congreso de Colombia (1 de septiembre de 2014). Por la cual se establece la *Cátedra de la Paz* en todas las instituciones educativas del país [Ley 1732 de 2014].

Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991). 2da Edición. Editorial Legis

Cuenca, V. (2014). Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela. *Revista Paidea* 19, (pp. 85-88).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (23 de julio de 2018). *Estadísticas para los grupos étnicos*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co>

Duk, C. y Murillo, F.J. (2016). La Inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10 (1), (pp. 11-14). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5505139.pdf>

Hurtado, L.T. y Agudelo, M.A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2 (1). p. 45-55

Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad: Ensayos sobre la acción, religión y comunicación*. España: Trotta

Ministerio de Cultura. (S.F). *Afrocolombianos, población con huellas de africanía*. Ministerio de Cultura. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (8 de febrero de 2009). *Decreto 366. Servicios de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (12 de julio de 2010). *Decreto 2500. Para la contratación de la administración educativa por parte de las entidades territoriales certifica-*

das, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Lineamientos de una política de educación superior inclusiva*. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Índice de inclusión para la educación superior. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Plan decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (29 de agosto de 2017). *Decreto 1421 de 2017. Marco de la educación inclusiva para la atención educativa a la población con discapacidad*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Julio de 2018). *Página web oficial del Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>

Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Revista Universitas* 124. (pp. 261-292).

OCDE (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OEI (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

ONU (2008). *Conferencia Internacional de Educación, la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

OREALC/UNESCO (2008) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile.

Parra, C. (2010). *Educación inclusiva en Colombia: un derecho para todos*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/80/Educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, F.L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 71. (pp. 193-21).

PNUD (2008). *Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico. Informe Regional de Desarrollo Humano*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2008.pdf

Ramírez, W.A. (2017) La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 30, p. 211-230. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD. ENTRE LA VISIBILIZACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO.

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla
UPN/UNAM

Resumen

Las políticas de reconocimiento en el ámbito educativo, a lo largo de su trayecto histórico, se dirimen entre la visibilización y los trazos de la arquitectura del reconocimiento de la diversidad sociocultural en el marco reduccionista del modelo de atención a la diversidad en la educación. Las políticas culturales y educativas desplazan el reconocimiento por la visibilización de los diferentes con una tendencia asimilacionista homogeneizadora. La educación precisa del reconocimiento de las diferencias y la expresión de la alteridad como sustento de la inclusión y la interculturalidad, en tanto relaciones dialógicas en los procesos educativos orientados a la convivencia con el *otro* para conformar un *nosotros*.

La epifanía del rostro como un deshechizamiento del mundo. Pero el rostro en cuanto rostro es la desnudez -y el desnudamiento- del “pobre, de la viuda, del huérfano, del extranjero”, y su expresión indica el “no matarás”. Cara a cara: relación ética que no se refiere a ninguna ontología previa.

Ella rompe el englobamiento clausurante –totalizante y totalitario- de la mirada teórica. Ella se abre a modo de responsabilidad, sobre el otro hombre –sobre el inenglobable-: ella va hacia lo infinito. Ella conduce al exterior, sin que sea posible sustraerse a la responsabilidad a la que apela de tal modo. (Lévinas, 2002, E. p. 9-10)

Políticas de Conocimiento y Reconocimiento

Las políticas de conocimiento se establecen a nivel mundial en centros de poder económico y político de quienes producen conocimiento y, a su vez determinan regiones subordinadas. A partir de esta estructura se definen los

campos de conocimiento y su orientación. La primera escisión es entre las ciencias fácticas las ciencias formales, posteriormente, la especialización por disciplinas. En el último tramo del siglo pasado y en el presente observamos tendencias multi, inter y transdisciplinarias en la investigación para la generación de conocimiento y con ello, la posibilidad de construir el diálogo de saberes entre las disciplinas y permear las fronteras de cada parcela del conocimiento para nombrar los procesos y fenómenos sociales recientes desde una plataforma conceptual propia y asumir un posicionamiento, en la elaboración conceptual para el estudio de la realidad latinoamericana.

Esto implica discutir las nociones que a nivel teórico han sido asumidas y puestas al servicio del conocimiento de la región y México en particular, por medio de una serie de estudios que centran la discusión en problemas contemporáneos, con referentes propios, para explicar la realidad, con una mirada situada.

¿Cómo hacer, en el marco de las ciencias sociales, la historia de nuestro espacio y tiempo? La historia es el acontecer del ser humano con sus contradicciones, concepciones y representaciones del mundo y otra, es la ciencia de la historia. El ser humano no solo es historia, sino también razón, creatividad, imaginación, desarrollo y sobreproducción material y espiritual, es compromiso ético, social y político [...] (Magallón, 2009, p.27)

La realidad es una categoría ontológica, no es solo la realidad exterior, lo que nuestros ojos ven es una relación mediada, pensamos la realidad de manera conceptual constituida de diversas realidades políticas y sociales. La realidad puede ser conocida desde lo local, en la perspectiva de nuestros saberes. La realidad es todo lo que existe con conocimiento y son conocimientos sobre ella.

Las políticas del conocimiento y reconocimiento corren en paralelo y su impacto en la educación han de ser analizadas en la lógica de la equivalencia y de la diferencia; las sociedades actuales han empeñado su capital en las políticas de conocimiento asociadas al desarrollo científico y tecnológico, la relación con los índices de desarrollo sustentan esta idea, las sociedades más “educadas” están en mejores posibilidades de llevar a cabo la reconversión económica, esto les permitirá arribar a la sociedad del conocimiento. En esta lógica, el conocimiento se transforma en un insumo para el desarrollo y se convierte en una mercancía cuya posesión es estratégica para la innovación y la competitividad; el conocimiento puede ser o dejar de ser relevante, puede ser medido y en esa concepción es una herramienta para competir y una práctica de poder y dominación económica, política, ideológica y cultural.

El tránsito del paradigma de la simplicidad, basado en el pensamiento único y continuo en el marco de los límites o las fronteras disciplinares, al

paradigma de la complejidad en el que la concepción del mundo rompe con la continuidad en una perspectiva holística que incluye miradas diferentes y rompe con los campos disciplinares. ¿Las fronteras son espacios de disrupción, disputa y ruptura? La discontinuidad, la diferencia y la búsqueda relacional en el conocimiento son formas de enfrentar el hecho de que las formas de pensar y actuar son variables que acompañan la historia de la humanidad conllevan a nombrar en plural: conocimientos, culturas, etc. Las fronteras ponen de relieve una mayor apertura de campos, flujos, redes y la oportunidad de hacer nuevas preguntas (Hannerz, 1997).

¿Por qué lo diferente es visto como un problema? Por qué no asumir como un hecho la comprensión de la realidad en la perspectiva de sus discontinuidades y diferencias, con relación a los procesos sociales y la generación de conocimiento? En una lectura inicial, los efectos de las políticas de conocimiento empiezan a plantear lo político de la institución y la desinstitución de lo social, emergen o se rompen a través de la oscilación dentro del contexto.

La diferencia ¿es intermediaria entre estos dos extremos? O bien, ¿no es acaso el único extremo, el único momento de la presencia y de la precisión? La diferencia es ese estado en el cual puede hablarse de LA determinación. La diferencia “entre” dos cosas es solamente empírica, y *las* determinaciones correspondientes, extrínsecas. Pero, en lugar de una cosa que se distingue de otra, imaginemos algo que se distingue –y que, sin embargo, *aquello de lo cual* se distingue no se distingue de él-. (Deleuze, p.61)

Esto permite reflexionar sobre las bases que instituyen o fragmentan las relaciones sociales; por ello puede decirse que la contingencia no se puede representar, sino solo sus efectos políticos y cierta especificidad, por la falta en ella del reconocimiento de los procesos de lucha (Laclau & Zizek, 2003). La política es el ensamble de prácticas discursivas sobre la lucha con caracterizaciones diversas. La distinción se presenta cuando llega el momento de la decisión de los sujetos en espacios sociales en disputa, la lucha tiende a enriquecerse cuando no pueden converger, por ello se gestionan alianzas.

Hoy el problema es el de escapar a las constricciones pasajeras de lo contemporáneo para llegar a interpretaciones más duraderas y más útiles de la realidad social. En la diferenciación y especialización necesarias de las ciencias sociales hemos prestado demasiada atención a un problema social general derivado de la creación de conocimiento: cómo evitar una brecha entre los que saben y los que no saben. (Wallerstein, 1996, pp.86-87)

Las políticas del conocimiento generan procesos por medio de los que se construyen encadenamientos lógico, epistémico, conceptuales para regular y encauzar el uso del saber. El ámbito de las ciencias sociales presenta atisbos de una organización diferente, los sujetos involucrados en el ámbito de lo social, cuestionan la noción de conocimiento en el binomio exclusión/homogeneización, y conciben una manera distinta de construirlo, como un campo que apertura nuevos espacios de disputa entre concepciones diferentes.

Para nombrar, significar y resemantizar es preciso transitar de la indiferencia al reconocimiento de la diferencia. ¿Cuál es la plataforma para abordar el significado de los conceptos de frontera? Seguramente, no en las fronteras sino en la comprensión del mundo. Esta relectura, contribuye a establecer los puntos de fuga para el análisis de las políticas del conocimiento y sus implicaciones en el conocimiento, para analizar el vínculo las políticas de conocimiento y las políticas sociales. Esto pone en cuestionamiento el discurso y los postulados que intentan adquirir estatuto de verdad, inscritos en la agenda pública gubernamental de la justicia social, en el contexto de las políticas compensatorias que orienta los programas educativos, para reconocer las mediaciones y las tensiones, entre el juego instituido e instituyente; las pautas teóricas y epistemológicas que se asumen.

La diferencia no deja de ser, en efecto, un concepto reflexivo, y solo encuentra un concepto efectivamente real en la medida en que designa catástrofes: ya sea rupturas de continuidad en la serie de las semejanzas, ya sea fallas infranqueables entre estructuras análogas (Deleuze, p.71).

La distinción entre productores y usuarios son categorías que permiten aproximarnos a la complejidad del ordenamiento social y la apropiación diferencial de bienes, de conocimiento y de cultura que están alineados con el principio de organización social. En ese sentido los movimientos identitarios y sociales ponen en cuestión los principios políticos, éticos y epistémicos del conocimiento.

El desarrollo social no debe confundirse con el desarrollo racional de una cultura humana. Toda cultura es humana, y es una forma distinta de concebir el mundo pero se establece como un factor de desigualdad al respecto de una cultura dominante, hablar de racionalidad⁴⁸ implica hacer referencia a ciertas prácticas políticas que la justifican porque se percibe la diversidad como causa fundamental de los conflictos, en consecuencia, la heterogeneidad étnica y

48 La diferencia entre racionalización y racionalidad se funda en la ética de la libertad y la autonomía para decidir, la primera está mediada por las formas políticas; la racionalidad, es el ejercicio consciente sobre el peso que tiene una decisión en la situación en la que se encuentran los individuos.

social impide la armonización que ha derivado en la globalización de la crisis, la pobreza y la exclusión.

En cambio, lo político pertenece y es responsabilidad de toda la sociedad, refiere diálogo, disenso y negociación, este es el ejercicio de los movimientos en América Latina, conformados por colectividades humanas, ponen en cuestión el estado de cosas existentes y realizan una crítica permanentemente situada y en situación para colocarse al límite e ir más allá de las barreras de la racionalidad, los sujetos toman conciencia de su condición de sometimiento y dependencia y pasan de sujetos de “interés” a sujetos históricos, son hombres que hacen la historia, pero no eligen las circunstancias para hacer y proyectar su horizonte histórico. “La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta perspectiva- no solo en el orden deseable, sino en el único posible” (Langer, 2005, p. 11).

La razón es una construcción formal que gobierna el mundo de todo el conocimiento, pero el conocimiento adopta carácter universal, aun cuando tiene límites y aspectos de falibilidad. Los modelos, en las ciencias fácticas, son repetibles y en las ciencias formales funcionan con carácter prescriptivo. Los saberes coloniales llevan a plantear que todo lo que hay en el caso de nuestra América, son una reiteración de los saberes eurocéntricos, ambos comparten la razón como forma de acceso al conocimiento, se establece la diferencia entre los saberes indígenas y la ciencia colonial.

El universalismo de cualquier disciplina –o de grandes grupos de disciplinas- se basa en una mezcla particular y cambiante de afirmaciones intelectuales y prácticas sociales. Esas afirmaciones y prácticas se alimentan mutuamente y son reforzadas a su vez por la reproducción institucional de la disciplina o división. El cambio en la mayoría de los casos adopta la forma de adaptación, una afinación continua, tanto de las lecciones universales supuestamente transmitidas, como de los modos de transmisión. (Wallerstein, 1996, p. 54)

Esto deriva en la imposición de algo particular como un universal, esta pretensión es una práctica del poder, colonizar significa imponer, manipular las conciencias, hacer evidente que el centro de este saber es Occidente. “La legitimidad de la cultura dominante se impone de manera mucho más eficaz cuando consigue que se ignore la arbitrariedad dominante que entraña” (Dufour, 2007, p. 212).

Es importante definir, en espacio y tiempo histórico determinados, los fenómenos y los procesos para replantear, reconstruir y resignificar conceptualmente los acontecimientos para dar cuenta de las relaciones y los procesos sociales -relaciones interpersonales- las relaciones y el diálogo entre los sujetos, grupos, sectores y movimientos sociales en la perspectiva de construir la ciencia

en términos dialógicos, alejados de toda forma de imposición, en oposición a Occidente, como una nueva forma de colonialismo, lo que algunos autores llaman neocolonialismo o poscolonialismo en cuyo seno se desarrollan formas alternativas de conocimiento hacia un horizonte epistémico propio.

La producción de la inferioridad es crucial para sustentar el descubrimiento imperial y por eso es necesario recorrer múltiples estrategias de inferiorización. En este campo puede decirse que Occidente no ha carecido de imaginación. Entre estas estrategias podemos mencionar la guerra, la esclavitud, el genocidio, el racismo, la descalificación, la transformación del otro en objeto o recurso natural y una vasta sucesión de mecanismos de imposición económica (tributos, colonialismo, neocolonialismo y por último globalización neoliberal), de imposición política (cruzadas, imperio, estado colonial, dictadura y por último democracia) y de imposición cultural (epistemicidio, misiones, asimilación y finalmente industrias culturales y cultura de masas). (De Sousa Santos, 2005, p. 142)

Esta concepción manifiesta la oposición entre dominantes y dominados al hacer de los universales conceptos excluyentes, esto es, el universalismo ejerce dominio desde un centro de poder. “En la medida que el conocimiento no es mero conocimiento de principios (o reglas) generales, sino que consiste en formas de integrarse en prácticas a través de procesos de aprendizaje, la cognición no puede entenderse de la manera usual estrecha” (Martínez, 2009, p. 26).

En esta perspectiva, es pertinente proyectar los procesos para enseñar y aprender en un contexto de coexistencia de conocimientos y saberes hacia el diálogo de saberes, implica concebir el conocimiento en una perspectiva de construcción interdisciplinaria, que visibiliza las diferencias como base de los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce la presencia y el protagonismo de los nuevos sujetos en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente capaz de reconocer a todos los sujetos que actualmente se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. “La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores o propios. Es esta la idea de prudencia que subyace en la ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2009, p. 114).

Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

El principio de incompletud de todos los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias. (De Sousa Santos, 2009, p. 115)

En el diálogo epistémico y las diversas formas de conocimiento ¿Quién es el sujeto social? ¿Cuáles el papel del sujeto social? el sujeto individual, los otros sujetos (sociales y colectivos). ¿Cómo elaborar el mapa de las relaciones sociales, ¿para cuál sujeto? ¿cómo está incorporado el sujeto en las relaciones y prácticas sociales?

Políticas Interculturales e Interculturalidad

[...] en la medida en que proliferaban los comunicados rebeldes, nos fuimos percatando que la revuelta en realidad venía del fondo de nosotros mismos[...]
Antonio García de León, 1994, p. 14

En el presente, el debate de las cuestiones relacionadas con diferentes concepciones y la cultura se establece en dos vertientes: la multiculturalidad y la interculturalidad, estos paradigmas se asocian pero son diferentes en cuanto a su concepción e implicaciones sociales y jurídicas. El primero, el paradigma de la multiculturalidad refiere una situación de hecho: la coexistencia de grupos sociales con diferentes culturas en el contexto de las sociedades nacionales, este paradigma reconoce a la diversidad cultural como un elemento que caracteriza a todas las sociedades y que tiene implicaciones en las relaciones entre los grupos sociales con culturas distintas. El segundo, el paradigma de la interculturalidad, con base en el reconocimiento de la multiculturalidad, plantea el desafío que enfrentan las sociedades para establecer relaciones sociales en contextos multiculturales. Si la multiculturalidad es un hecho, la diversidad cultural es un factor inherente a todas las sociedades, la presencia de lo particular es algo que siempre ha estado presente y a lo largo de la historia se ha documentado cómo los grupos hegemónicos han desarrollado proyectos para hacer sociedades culturalmente homogéneas, mediante estrategias de dominación cultural.

El multiculturalismo se contrapone a las políticas asimilacionistas y analiza la uniformidad cultural, que tiende a imponer el eurocentrismo y la imposición de valores así también el reconocimiento de las diferencias culturales. Es una ideología que encubre las desigualdades sociales bajo la etiqueta de diferencias culturales y permite al Estado eludir su responsabilidad. El multiculturalismo

tiene una papel “moderador” para enmascarar las desigualdades y las diferencias bajo el nombre de diversidad cultural.

[...] el proyecto de interculturalidad crítica se propone como un pensamiento “otro” que se afirma como proyecto alternativo de carácter, ético, ontológico, epistémico y político. Cuestiona el perfil funcionalista en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión [...] no se trata, [...] de reconocer” la diversidad o la diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales en América Latina. (Cuevas, 2010, p. 96)

La privación y la carencia se transfiguran como belleza estética de la diversidad cultural. Ignora la presencia del poder, oculta desigualdad entre las culturas existentes y celebra las diferencias como valor en sí mismo, tiende a esencializar a las culturas asignándoles fronteras.

El multiculturalismo se asocia con el interculturalismo. Las políticas interculturales conciben la comunicación cultural como aquella que se establece entre portadores de diferentes culturas, para vincularse con problemas de inmigración y en el marco de contactos binacionales de reciprocidad, posteriormente, se plantea como la base para la comunicación entre grupos con identidades culturales diferentes en un plano de igualdad.

En este orden de ideas ¿cómo comprendemos la interculturalidad? Se establecen dos tendencias: como política de conocimiento marca dos tendencias, una centrada en la conformación de centros de poder que se dedican a la generación de conocimiento y regiones en condición de subordinación, para consumir este conocimiento.

Como proyecto político epistémico, la interculturalidad refiere la aproximación de diferentes formas de construir conocimientos, desde lo local, saberes; en términos de propuesta filosófica que abarca las diferencias y acompaña la transformación social.

La política intercultural conforma espacios para modelos o sistemas especiales en el marco del principio organizador social vigente. No pretende el cambio en la estructura, al contrario, se empeña en su conservación por medio de la asimilación/integración. En esta perspectiva, pierde la función crítica y transformadora.

Pues la búsqueda por cosas en comunes es una empresa de dos caras. Por un lado, al insistir en un resultado concebible, proporciona protección contra la arbitrariedad de la disputa. Por otro lado, corre el peligro de nivelar precipitadamente

las diferencias o ya no notarlas siquiera. La obligación percibida al consenso a menudo impide la apertura del otro. Lo que cuenta no es la comprensión de la otra persona, sino el acuerdo sobre una posición común, que en muchos casos nada más es la posición retórica o de la política más poderosa, pero no de la expresión de la concordancia de todos. (Benreuter, 2006, p. 6)

Hablar de interculturalidad remite a la filosofía, en la orientación del pensar profundo y holístico, puede incluso referir una tautología. En tanto, la filosofía intercultural plantea una mirada reduccionista de la filosofía de la interculturalidad como fenomenológica, en el pragmatismo utilitario.

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro a la diferencia en sí. Tampoco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, p. 45)

La interculturalidad, como proyecto político de carácter ontoepistémico, tiene su base en las relaciones dialógicas en la pluralidad e intercambio de ideas y cosmovisiones.

La interculturalidad toma distancia de la concepción relativista de la cultura y el universalismo; descarta la idea de la promoción del rescate y la valoración de las tradiciones culturales cuyo origen se encuentra en la mirada romántica sobre las culturas minorizadas y el paternalismo, que folclorizan las diferencias y destacan lo exótico. En consecuencia, la “integración” de las minorías se piensa como una tarea de “aproximación” de los grupos sociales y culturalmente diferentes, hacia la cultura dominante, sin embargo, esta no es una responsabilidad solo de los *otros*, es una responsabilidad propia de cada uno de *nosotros*, de la sociedad; no podemos esperar a que se emitan decretos para establecer relaciones dialógicas y “cambiar” la realidad.

El diálogo intercultural establece el encuentro con el otro y consigo mismo. Esto implica la comunicación entre las tensiones, las resistencias y la disputa que puede derivar en el consenso o el disenso. En esta perspectiva, el concepto de cultura, se concibe como un concepto dinámico que refiere un proceso dialógico de construcción de significados, en un sistema con una estructura flexible y permeable con posibilidades de ampliar su plataforma.

También tienen que cambiar los sujetos para poder dialogar, mantener apertura hacia el otro, esto requiere que cambien no solo la estructura social sino también instituciones que garanticen la inclusión, para convivir con diferentes y transitar del pluralismo utópico a pluralismo de valores para instaurar una estructura mínima que cree condiciones básicas de convivencia.

El sujeto solo puede aportar al individuo o al grupo el sentido de sus propias conductas y transformarlos de este modo en actores si rompe el orden moral y el orden social, aunque estos pretendan ser portadores de la ciencia y de la razón. El sentido no aparece sino a través de la destrucción de todos los tipos de orden y de control [...] (Touraine, 2016, p.364)

En el actual contexto de exclusión y condiciones precarias de vida, la lógica del paradigma de la desigualdad en la perspectiva del individualismo, impone una lógica de “transformarse uno mismo”, de igual forma sucede como individuo, con las diferencias culturales. Se responsabiliza a los individuos por su condición de pobreza y/o diferencia. Esto implica un mecanismo para disciplinar a los individuos, en tal sentido que el excluido debe cambiar para ser incluido.

La construcción del sujeto en el individuo es lo único que le permite devenir un actor social y político [...] El actor ya no es aquel que cumple su papel en la comedia humana. Sea un individuo o un grupo, es aquel que, inspirado en el sujeto, quiere transformar la organización social a fin de que respete mejor sus derechos [...] (Touraine, 2016, p. 365)

La construcción del sujeto en su individualidad constituye la base del fenómeno de la alteridad: el problema del *otro* y el concepto de la diferencia son paralelos al ejercicio de dominio del poder. La alteridad, concebida como conciencia de la diferencia en el pensamiento occidental, es categoría negativa en la idea de un *otro a otro* que lo considera inferior, en una relación de dominio. Por ello, la prospectiva, en el marco de la interculturalidad, apunta conformar estructuras sociales con una base amplia y digna para que sean incluyentes asimismo promuevan el reconocimiento de las diferencias y promuevan espacios para la alteridad.

Las experiencias de inclusión e interculturalidad a partir de proyectos oficiales, institucionales y alternativos reportan concepciones diferenciadas del significado de los conceptos de inclusión e interculturalidad, coinciden en que es necesario modificar las relaciones sociales. Esto implica pensar a la sociedad en una lógica diferente y a la cultura como un elemento fundamental en los procesos e intercambios sociales, por eso el énfasis en el diálogo, las relaciones y la conformación del sujeto en el individuo, de otra forma las diferentes culturas se quedan enclaustradas en sus diferencias.

Políticas de Reconocimiento e Inclusión

La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá. (Arendt, 2009, p. 22)

Las políticas sociales, culturales y educativas definen la llamada diversidad cultural, así también, establecen la normativa relacionada con las políticas de reconocimiento y la inclusión. La diversidad cultural basada en el enfoque esencialista de la cultura, ha cumplido la tarea en el ámbito educativo, al establecer básicamente dos proyectos reduccionistas para la atención de la diversidad en la educación: la educación indígena y la educación especial, cuyo trayecto histórico da cuenta de diversos enfoques adoptados para su implementación: asimilacionista/segregacionista, bicultural/compensatorio, plural/segmentación, multicultural/integracionista e intercultural/inclusivo.

El ámbito educativo, en la perspectiva de la políticas sociales, es, por definición, el ámbito para la inclusión de la población anteriormente llamada marginada, hoy, excluida y vulnerable, a saber: las personas con alguna discapacidad, los indígenas y los migrantes, que se encuentran entre la población más desfavorecida y pobre (Aguilar, 2017).

Las políticas sociales para la inclusión ubican a la Institución Escolar como uno de los espacios para gestionar las diferencias asociadas con la diversidad sociocultural, la escuela visibiliza la diversidad cultural para luego inhabilitarla mediante su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales. En tanto, las políticas culturales reconocen los derechos reivindicativos del racismo, la discriminación y la exclusión social mediante acciones afirmativas (Sartori, 2007), para combatir la pobreza, en este contexto el desafío es generar los dispositivos y estrategias apropiados de atención para y en la diversidad en la perspectiva de la alteridad. La diferencia se concibe como una situación de déficit, pobreza y escasez, frente a estas carencias se plantea la provisión, la necesidad de “dotar” del capital cultural mínimo mediante adecuaciones y la simplificación de los contenidos curriculares.

En este escenario cabe preguntar ¿cuáles son las bases y cómo configurar el proyecto educativo para transitar de la visibilización al reconocimiento de las diferencias, de la tolerancia al respeto en donde se manifieste la alteridad como base para la inclusión y la interculturalidad en la convivencia?

¿Cuál ha sido el papel de la Institución Escolar en la implementación de las políticas de reconocimiento y para la inclusión?

El imaginario social construido sobre la educación, la escolarización y la Institución Escolar es que esta última, es el lugar en donde se adquieren los conocimientos y por ende, en ella se certifican los conocimientos que la población

en edad escolar debe adquirir en la educación obligatoria, con una estructura y contenido similar para todos.

Nadie pone en duda que el currículum escolar es una selección de la cultura posible. Aquella que se considera necesaria e imprescindible para llegar a ser un hombre o una mujer de provecho en un país determinado, aquella que puede ser significativa en función de la edad y de los conocimientos previos del alumnado. Ni cabe toda, ni toda tiene el mismo valor.

Pero toda selección se hace siguiendo unos criterios y la hacen unas pocas personas o grupos, aquellos que tienen poder suficiente para hacer oír su voz, o por lo canales más variopintos, imponer sus puntos de vista. (Besalú, 2008, p.3)

Esta homologación del sistema educativo y el currículo implica que las diferencias representan un problema y se someten a procesos de asimilación avasallante y forzada a un tipo de conocimiento, comportamientos y normas. Esta perspectiva única no se confronta con la multiculturalidad, impone una visión única y segrega a la población no asimilable. Al respecto, Foucault (2007) establece dos modelos: el modelo de exclusión (la lepra), y el modelo de inclusión (la peste), define al primero como una expulsión no moral, pero sí jurídica y política, de no contacto entre grupos; el modelo de la inclusión, tiene como punto de partida el aislamiento y una normativa en la que se determinan diferencias muy finas y observables, la individualización que, en paralelo, coincide con la división del poder. Ambos modelos: exclusión e inclusión marcan distancia/aproximación en función del poder y su relación con los individuos, así como una observación cada vez más constante sobre estos.

El modelo de la exclusión conlleva a la purificación de la comunidad, en tanto que el modelo de la inclusión refiere aproximación: “No se trata de expulsar sino, al contrario, de establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión” (Foucault, 2007, p. 53).

En este orden de ideas, la implementación de las políticas de reconocimiento, con una franca orientación hacia la visibilización, en su trayecto histórico han promovido la fragmentación social y el segregacionismo, para posteriormente hacer inclusión. Los procesos de ciudadanización, en el marco de la conformación de los estados nacionales, fueron determinantes para mitigar los efectos de los procesos de exclusión de los pueblos indígenas que acompañaron la conquista y colonización en América Latina. El modelo de atención a la diversidad inicialmente implementa la educación indígena:

[...] no se trata de una marcación definitiva de una parte de la población; se trata del examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar

sin descanso a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido. (Foucault, 2007, p. 54)

El ámbito educativo, históricamente ha sido el espacio para la inclusión no obstante, prevalecen la dominación y la discriminación, como plantea Gentili (2011), la educación no es vista como un derecho humano, sino como un mecanismo de “empoderamiento” para defender nuestras libertades y la búsqueda de la satisfacción personal, en tanto se mantiene el desafío político de incluir la diversidad de conocimientos y condiciones de vida dentro de los procesos educativos.

¿Cuál es el papel de la escuela frente a las desigualdades y las diferencias?

La escuela visibiliza las diferencias y la desigualdades. Para atender las diferencias, al interior del sistema educativo, se erigió el modelo de atención a la diversidad a través de los programas de educación indígena y educación especial, mediante los cuales incluye y al mismo tiempo segrega. A lo largo de la historia se han implementado estos programas asumiendo enfoques distintos en donde prevalecen estas características como parte de la normativa propia del sistema educativo. La normalización del sistema y de los programas educativos especiales para los diferentes promueven determinada visión sobre estos grupos sociales, en tanto diferentes y su condición de desventaja social.

[...] la norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder. (Foucault, 2007, p. 57)

Para los fines de esta investigación establecer las pautas de la normalización es insoslayable, como base de la explicación de los eventos y procesos que de ella se derivan. Asimismo, marcar distancia con otras perspectivas que manifiestan matices distintos.

La educación, mediante el sistema educativo despliega un ejercicio del poder que gestiona un proceso sumamente sofisticado para la preservación mutua, esto es, para mantener el poder y la prevalencia del propio sistema. Razón por la cual diseña políticas para la aproximación de diversos grupos sociales a la normalización, emplea los recursos disponibles para ejercer, por un lado, el dominio, y en su caso la imposición y, por otro lado, la cohesión social.

[...] el siglo xviii introdujo, con las disciplinas y la normalización, un tipo de poder que no está ligado al desconocimiento sino que, al contrario, solo puede funcionar gracias a la formación de un saber, que es para él tanto u efecto como una condición de su ejercicio. (Foucault, 2007, p. 59)

Esto implica la regulación y normalización de la población en el uso del conocimiento, esta regulación se estructura a través de la flexibilización, reforma curricular, evaluación y mercantilización como bases para la innovación y la competitividad: el conocimiento como una mercancía. A esta perspectiva se opone el análisis desde la lógica de la equivalencia y la diferencia, sobre el conocimiento y los saberes cuyo vínculo se establece en términos de desvalorización y es sobre esta base que se instituyen o fragmentan las relaciones sociales, en este caso la contingencia representa solo sus efectos políticos en las movilizaciones, espacios y procesos de lucha.

Para el caso mexicano, la estructura jerárquica del sistema educativo con un currículo nacional, en el que de manera asimétrica se inserta el modelo de atención a la diversidad, es elocuente, esto implica que hay un estándar para la población “regular” y parámetros distintos para los “diferentes”. No obstante, el fin último de la educación sigue siendo la homogeneización de la población diversa socio-culturalmente, en tanto mantiene la jerarquización con base en el principio organizador de la sociedad.

La normalización en las políticas de reconocimiento tiene un curso distinto. El modelo de atención a la diversidad en la educación, en el marco de los programas de educación indígena y educación especial, por décadas tuvieron una trayectoria separada. A mediados de la década del dos mil, en el contexto de las políticas compensatorias, focalizadas y acciones afirmativas se reconfiguran, el primero con un enfoque intercultural y el segundo asume el enfoque inclusivo.

Aun cuando su implementación es paralela, la política educativa plantea puntos de encuentro, los grupos sociales de referencia identificados como población destino; la Educación inclusiva manifiesta una diferencia visible, condiciones de pobreza y extrema pobreza. Es decir, son grupos excluidos por su condición sociocultural, con base en esta definición de la UNESCO y en el marco de los actuales enfoques comparten la población destino, pero mantienen sus particularidades.

La política educativa, considera a la Institución Escolar como el espacio para minimizar e incluso eliminar las tensiones; exhibe la posibilidad de que a través de la atención a la diversidad se incidirá en la desigualdad social; y, finalmente la pertenencia, se asocia con indicadores y logros educativos definidos en programas compensatorios. En la definición del reconocimiento se delinea,

lo que en el contexto de las políticas sociales, se entiende como inclusión educativa: incorporación a la institución escolar, por lo que resulta elocuente el tratamiento indistinto entre desigualdad socioeconómica y diversidad cultural (Bello & Aguilar, 2016).

En consecuencia, la noción de la otredad en las políticas de reconocimiento, se refiere a la población que “requiere” de inclusión e interculturalidad; es decir, la diferencia como un estigma. En tanto, la Institución Escolar tiene el propósito de pautar el comportamiento de la comunidad educativa en la orientación de los estándares establecidos, estos determinan las conductas inaceptables en un ambiente donde se busca que impere el respeto a la norma y la sanción a cada conducta que falte a la misma.

¿Política intercultural? Como política de reconocimiento: visibiliza la interculturalidad con base en la perspectiva del déficit, establece espacios para el modelo de atención a la diversidad, pero no cambia la estructura de las relaciones entre los sujetos en contextos multiculturales. Pierde el sentido crítico que da fundamento a la transformación.

Esta perspectiva permite explicar cómo las políticas de reconocimiento visibilizan a los diferentes, y en el marco de la educación y la Institución Escolar, mantiene la tarea asimiladora mediante los procesos de normalización; colocan la normativa sobre el sujeto; el sujeto sobre otro, para invisibilizarlos nuevamente.

Los movimientos y actores emergentes en las últimas décadas de siglo XX y primeras del siglo XXI han enfocado su lucha tendiente a hacer de la cultura un espacio de diálogo, de intercambio de experiencias, conocimientos, saberes y reconocimiento mutuos entre culturas diversas en plano de igualdad, en contextos multiculturales en los que por definición prevalece la desigualdad. Las políticas de reconocimiento e inclusión en la educación plantean una concepción reduccionista de la diversidad cultural y la sobre exposición de los diferentes, tienden a modelizar las relaciones que se gestan en los procesos educativos en la Institución Escolar y el aula. Esta situación impide dar curso a la alteridad

[...] esta experiencia de la alteridad es *la idea de lo infinito* cuyo contenido consiste en sobrepasar permanentemente todo contenido y por lo cual se contiene más de lo que se puede contener. Esta idea límite de la filosofía cartesiana que permite superar la duda de la subjetividad da cuenta de la experiencia cara a cara en el plano conceptual. El otro es precisamente el que no se puede neutralizar en un contenido conceptual. El concepto lo pondría a mi disposición y sufriría así la violencia del la conversión del Otro en Mismo. (Lévinas, 2002, p. 25)

El reconocimiento precisa dar curso a la alteridad, el reconocimiento del *otro* y los *otros*; expresión de las tensiones, la resistencias, la confrontación con

el otro en las relaciones sociales. Las políticas de reconocimiento, refieren al *otro*, en la perspectiva esencialista de la cultura, destaca lo obvio, los rasgos, así también, la desviación, lo que es fuera de lo “normal”, la pobreza. Esto conlleva a las caracterizaciones del cómo se manifiesta su particularidad, que sustentan el modelo de atención a la diversidad y establece programas en la perspectiva del déficit y la desventaja socio cultural.

...requerimos de la construcción ontológica crítica del “nosotros”, la cual tiene que ser entendida como un ethos, como una vida ética en libertad, porque esta es la condición ontológica de la ética. Es por esto mismo necesario ejercer la crítica de lo que somos. O sea, al mismo tiempo se requiere del análisis histórico de los límites que nos imponen y la experimentación de la posibilidad de transgredirlos. (Magallón, 2009, p. 35)

¿Cómo transitar de la referencia identificante, como muestra indivisible dentro de una especie a procesos de individuación? ¿Cómo dar cauce a los procesos de individuación previo a la asignación de referentes identificantes? Las caracterizaciones de los diferentes derivan en descripciones definidas y recurren a procedimientos de clasificación para oponer a un miembro de la clase a los demás, lo que se considera alteridad mínima. La denominación singular requiere de una individualidad irrepetible e indivisible, la alteridad emerge nuevamente cuando el hombre se opone a los demás. (Ricoeur,) El proceso de individuación, opera inicialmente, entre la conformación del *yo* y el reconocimiento del *otro* mediante la interlocución.

Puesto que el mundo es abierto y peligroso, diverso y fragmentado la construcción del Yo(*Je*) se convierte en el único principio de evaluación de las conductas. Pero este Yo, nunca me cansaré de repetirlo, no es el individuo concreto manojó de gustos, normas, conocimientos, recuerdos, sino la voluntad de individuación de cada individuo que de este modo se distancia de su yo (*moi*) psicológico y social y que vuelve capaz de reconocer a los demás como sujetos, en la medida en que también ellos realizan un esfuerzo de individuación análogo. (Touraine & Khosrokhavar, 2002, p. 12)

El proceso de individuación precisa considerar a los sujetos, seres humanos conforman la sociedad: seres sociales. El *Yo* con el *otro* se encuentran en un contexto de regulación social estructurado en una jerarquía social determinada, en donde el encuentro del *Yo* en la mirada del *otro*, inicialmente puede establecer diálogo. El *Yo* frente al *otro* puede romper el diálogo y ejercer dominación. Un tercer escenario puede ser la indiferencia de *Yo* frente al *otro* en la anulación de este último.

El desafío es la expresión de la alteridad en términos de equivalencia en la diferencia, en plano de igualdad y respeto.

La mirada directa, abierta, que se devuelve, establece el reconocimiento entre iguales. Cuando el encuentro rompe este fluido mutuo, adquiere el talante de reto, sostenerla y no bajar los ojos ante el desafío, restablece el equilibrio. En la cordialidad o el enfrentamiento, ambos son individuos que se observan. Se escrutan, interpelan, asienten, calibran la estrategia del oponente. Se trata de un intercambio dialógico. (Rodríguez, 2004, p.156)

En la medida en que el *Yo* interacciona con el *otro* existe un reconocimiento mutuo en donde el *Yo* es confirmado por el *otro*. El *yo* precisa de una identidad, un sentido de unicidad e identificación que le permita conocer y reconocer, esto es la identidad como espacio de encuentro, reconocimiento y confrontación del *Yo* con el *otro*.

En el marco del principio organizador vigente, la normativa social promueve el individualismo en las interacciones sociales. El proceso de individuación se desarrolla en una perspectiva de totalidad hacia las relaciones humanas. El proceso de individuación es diferente al individualismo. Este último se apega al orden vigente en el discurso y acción de las prácticas hegemónicas de naturalización de las relaciones asimétricas existentes en todos los ámbitos, no cuestiona su lógica integracionista y el control que ejerce mediante la estructura vertical del sistema educativo.

Los procesos de la globalización y sus consecuencias, así como la cartografía cultural del mundo actual imponen un insoslayable ejercicio de reflexión y análisis para repensar la diversidad cultural y la desigualdad en contextos donde la alteridad tenga su curso hacia el intercambio dialógico.

Algunos trazos para continuar la discusión

La interculturalidad y la inclusión bajo el ángulo de la comunicación pedagógica, no enfatizan diferencias entre culturas y las desigualdades, sino la dinámica que conduce a problematizar la rigidez de las fronteras entre las mismas. En esta perspectiva, la cultura se concibe como proceso no como producto, destaca lo relacional como dimensión de lo intercultural. El encuentro entre diferentes sujetos sociales, que en la alteridad, construyen sus identidades, culturas y conocimientos y saberes en las interacciones sociales.

La educación inclusiva e intercultural no considera las diferencias propias de cada individuo y sociedad, tematiza la diversidad cultural y en esa perspectiva, la circunscribe a un modelo. Promueve esquemas para matricular en la educación obligatoria, a la población en edad escolar e integrar a los diferentes,

en términos de normalización. En estas circunstancias, establecer procesos de dialógicos en el marco de los currículos del modelo de atención a la diversidad, resulta complicado. Las limitaciones de este modelo se derivan de su propia concepción, a la que se suma la rigidez del modelo, que ha tenido como consecuencia la interculturalización del currículum, y la colonización de las prácticas y los procesos que se gestan en la Institución Escolar y los procesos educativos.

La interculturalidad precisa necesariamente de la interacción de los sujetos en la alteridad. La Institución Escolar se reproduce a sí misma en lo instituido, y en su carácter instituyente, se mantiene rígida, a la vez que le permite cierta permeabilidad, para adecuarse a los tiempos y circunstancias, sin perder su propósito asimilacionista que ha adoptado nuevas formas y un nuevo discurso.

La democratización de la educación y la Institución Escolar están asociadas a su carácter público y de responsabilidad social. La inclusión requiere no solo de escolarizar, también de una educación pertinente y procesos que permitan el reconocimiento y el curso de la alteridad en las relaciones en contextos multiculturales. Las tensiones y resistencias que se han generado entre los *otros* y *nosotros* recorren el camino de la disputa y la utopía de la construcción de la interculturalidad, esta se ha idealizado en relaciones tersas y armónicas; o en las políticas de la distensión y la paz, nada más alejado de esto. El desafío persiste ¿para qué construir relaciones interculturales en la Institución Escolar y los procesos educativos? ¿cómo conducir la comunicación para manifestar diferencias y poner en común las ideas? ¿qué es el diálogo intercultural? ¿cómo promover el diálogo de saberes mediante procesos incluyentes?

La educación, la inclusión y la interculturalidad precisan de un debate continuo para hacerlas realidad en las prácticas escolares, pero sobre todo, en las interacciones sociales.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Ed. Paidós.
- Benreuter, B. (2006). Diez trampas en la praxis del filosofar cultural. *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 7, (pp. 1-15): Recuperado de: <http://them.polylog.org/7/abb-es.htm>
- Besalú, X. (2008) Alumnado, escuela, cultura. *Aula Intercultural*, (1), (pp.1-7). Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/>
- Cuevas M. P. Memoria colectiva. (2010). Hacia un proyecto decolonial. Wals, C. (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Ecuador.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège France (1974-1975)*. Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Argentina: Amorrortu editores.
- De Sousa S. Boaventura. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Ed. Siglo XXI/CLACSO.
- De Souza S. B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Ed. Trotta.

- Dufour, D. R. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- García de León, A. (1994). *EZLN Documentos y comunicados*. México: Ed. Era.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Langer, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Langer, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Laclau, E. & Zizek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Magallón A. M. (2009). *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*. México: Ed. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Martínez, Sergio F. (2009). Hacia una racionalidad ecológica distribuida en prácticas. (Ángeles E. & Mateos G. G.), *La cognición como proceso cultural*. México: Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Sartori, G. (2007). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Ed. Taurus.
- Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2002) *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, N° 46, Vol. xxv, enero-junio.
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Ed. Siglo XXI.





La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS, nace como un homenaje para la destacada intelectual y maestra guayaquileña, que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la educación en Ecuador. La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores investigativas en educación, tanto de la comunidad universitaria de la UNAE como de otras casas de estudios que generen aportes a la educación, con calidad y pertinencia.



ELIZABETH LARREA DE GRANADOS **UNAE**
Colección de Investigaciones para la educación