

LAS DIFERENCIAS COMO EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA



LAS DIFERENCIAS HABITAN NUESTROS CUERPOS Y CORPORALIDADES



Serie
Educación
en Colombia

12

YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS
FELIPE ANDRÉS BERNAL SANDOVAL
ALEXANDRA ARIAS PINZÓN

LAS DIFERENCIAS COMO EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA

YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS

FELIPE ANDRÉS BERNAL SANDOVAL

ALEXANDRA ARIAS PINZÓN



Título

**LAS DIFERENCIAS COMO EXPERIENCIA
DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA**

Obra completa ISBN:

ISBN: 978-958-8043-10-4

Corrección de estilo

Martha Pulido

Diseño y diagramación

Editorial Santillana S. A.

1ª. Edición, 2020

© CONACED - CONFEDERACIÓN CATÓLICA DE EDUCACIÓN

Calle 78 N.º 12-16 Oficina 101

PBX: (+57 1) 3003380

E-mail: conaced@conaced.edu.co

Bogotá D. C., Colombia

PRÓLOGO	4
PRESENTACIÓN	8
Capítulo 1 INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS <i>Felipe Andrés Bernal Sandoval</i>	12
Capítulo 2 DIFERENCIA Y DIVERSIDAD ENCARNADA EN LA DISCAPACIDAD <i>Alexandra Arias Pinzón</i>	26
Capítulo 3 PUENTEAR LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA <i>Yennifer Paola Villa Rojas</i>	38
Capítulo 4 ENSEÑAR EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN <i>Alexandra Arias Pinzón</i>	52
Capítulo 5 LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EN COLOMBIA <i>Yennifer Paola Villa Rojas</i>	70
Capítulo 6 GESTIÓN EDUCATIVA EN CLAVE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN <i>Felipe Andrés Bernal Sandoval</i>	88
Capítulo 7 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA CO-CONSTRUCCIÓN DE PLANES INDIVIDUALES DE APOYOS Y AJUSTES RAZONABLES (PIAR) EN LA ESCUELA <i>Yennifer Paola Villa Rojas</i>	100

LAS DIFERENCIAS COMO EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA

“Barreras con que yo lo puedo coartar. Los invita a adentrarse en una lectura que quiere ser diferente, llevarnos a un actuar pedagógico valorando al otro porque es con el otro que yo crezco”

■ HNA. GLORIA PATRICIA CORREDOR MENDOZA. OP.
Dominica de la Presentación
Presidente Nacional CONACED

CONACED nacional dentro del marco de su misión como Confederación le ha apostado a ser referente en sus diferentes trabajos y orientaciones dadas a los colegios afiliados, con la calidad característica, propia de su responsabilidad, trabajo asiduo, humilde y sencillo de los últimos años por reconocer todo un proceso permanente, valorado así y para responder de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en nuestros colegios y para que ellos puedan desarrollar su aprendizaje en ambientes aptos de participación y pluralidad del ser debemos asegurar también el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de la discapacidad.

En consecuencia, con gran orgullo presento este trabajo fruto de la experiencia, la reflexión y, por qué no decirlo, de la participación activa en todo el territorio, pero también desde la incidencia política, el reconocimiento y la reafirmación de conceptos desde el marco formativo a la comunidad educativa para ayudar así a la aplicabilidad de las orientaciones y exigencias de distinto orden.

Haciendo un recorrido por cada uno de los capítulos y las líneas planteadas por los autores para comprender las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela, nos lleva a reafirmar y comprender más este gran universo de la experiencia pedagógica en el marco de las diferencias.

“ *Puentear significa aflojar nuestras fronteras sin cerrarnos a otros. Puentear es el trabajo de abrir la puerta a lo extraño, tanto adentro como afuera. Dar un paso a través del umbral es desnudarse de la ilusión de seguridad pues nos mueve hacia un territorio no familiar y no garantiza un pasaje seguro. Puentear es apuntarle a la comunidad, y para ello debemos arriesgarnos a estar abiertas a una intimidad personal, política y espiritual; es arriesgarse a ser heridas. El puenteo efectivo viene de saber cuándo cerrar la verja a aquellos que están fuera de nuestra casa, grupo, comunidad, nación, y cuándo mantener las puertas abiertas”.*

Anzaldúa, 2002, p. 568

Todos tenemos una posibilidad de ser, no por nuestra condición interna o externa sino por la potencialidad como persona de ser, estar y actuar en el mundo desde como es y no desde las barreras con que yo lo puedo coartar. Los invita a adentrarse en una lectura que quiere ser diferente, llevarnos a un actuar pedagógico valorando al otro porque es con el otro que yo crezco.

La inclusión educativa pide asumir un enfoque basado en derechos, es otorgar poder a los sectores excluidos, reconocer que son titulares de derechos. Este concepto obliga a cambiar la lógica de los procesos de construcción de documentos institucionales de la escuela para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas sino sujetos de derecho.

El concepto de discapacidad ha evolucionado dando mayor inclusión y donde diferentes variables ayudan a comprender que son las interacciones entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena, efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones. Es así como la diversidad funcional, las capacidades diversas se encarnan en la discapacidad.

La inclusión educativa es la reivindicación del derecho a la educación de personas históricamente excluidas y discriminadas. El sentido de ser maestro en un momento histórico donde se reclama mayor presencia de una tríada pedagógica que acompañe, ayude y apoye estas nuevas dinámicas incluyentes para sostener las nuevas y futuras generaciones.

Enseñar en tiempos de inclusión pide dar espacio para la experiencia, para un compartir reflexivo y crítico, esto nos permite acercarnos a la diversidad escolar, entendida como oportunidad para crecer y ayudar al otro desde su otredad, a crecer en el ahora y con perspectivas de futuro, en el compromiso de la transformación social dando paso a lo ético, al afincamiento de proyectos de vida y de su realización.

El trabajar desde el reconocimiento de las diferencias y la diversidad implica transformaciones profundas para los que orientan los procesos educativos, pasando por las metodologías, didácticas, medios, contextos y entornos, la inclusión transforma y nos transforma, no es meramente asumir actos legislativos, es ir más allá de la norma, buscar su verdadero significado e implicación.

A la gestión educativa hay que darle bases filosóficas y políticas que orienten las prácticas en la escuela hacia la construcción de una cultura del reconocimiento del otro. El liderazgo institucional aporta sin duda a la dinámica del cambio rompiendo las barreras que impiden ir dando pasos y ajustar procesos para superar la resistencia al cambio, el conformismo y la defensa de lo supuestamente estable, el derecho a la educación.

Es necesario tener algunas orientaciones pedagógicas para la construcción de planes individuales de apoyo y ajustes razonables en la escuela. Entender el esquema de atención educativa a partir del Decreto 1421 del 2017, fruto de este trabajo, también nos lleva a compartir el material de apoyo en algunos enlaces e insumos que orienten el quehacer de la escuela para que cada uno de los actores, desde su rol, pueda responder a este imperativo de realizar un plan progresivo de inclusión educativa en la escuela de las diferencias.

Desde la fe, el carácter confesional y de Iglesia de la confederación no puedo apartarme del mensaje de Jesús y su invitación a la construcción del reino ya que hace parte constitutiva de nuestro plan estratégico y del ideario de CONACED, es por eso que deseo darle también un sustento bíblico a este trabajo que ha sido construido con mucho amor.

En el pasaje de Lucas¹, en el capítulo 14 y en los versículos del 12 al 14, el evangelista nos trae un consejo de Jesús para invitar o hacer parte a los excluidos en una figura muy del común: la comida, una invitación que hace a diversas personas. Pero Jesús insiste que no es a los conocidos, a los cercanos, a los iguales a uno o, más grave aún, a aquellos que pueden devolverme la invitación o donde puedo sacar beneficio. Jesús tiene una forma diferente de pensar y dice: “invita a los pobres, los inválidos, los cojos y los ciegos”, invitando en forma desinteresada como nadie solía hacer, Jesús manda romper el círculo cerrado y pide que invitemos a los excluidos: a los pobres, a los lisiados, a los cojos y a los ciegos. No era la costumbre, así rompiendo los esquemas encontramos una afirmación que nos hace Jesús “y serás feliz”. ¡Felicidad extraña, diferente!

En la invitación desinteresada, dirigida a personas excluidas y marginadas, existe una fuente de felicidad: **“y serás feliz, pues ellos no te pueden pagar”**. Es la felicidad que nace del hecho de haber hecho un gesto de total gratuidad, una felicidad diferente que solo proviene de un gesto de amor que quiere el bien del otro y para el otro, sin esperar nada a cambio, no podemos separar el amor a Dios y el amor al prójimo. La condición de muchos excluidos, abandonados e ignorados va en contra de las enseñanzas de Jesús y de nuestra misión como católicos, vivimos en un mundo que nos hace ser seres individualistas y desinteresados por los demás, haciéndonos ciegos ante las realidades de muchos y faltando a nuestro deber de ser “defensores de la vida y del reino”.

La vida solo se desarrolla plenamente en la comunión fraterna y justa, porque Dios en Cristo no redime solamente a la persona individual, sino a todos por igual y nos apremia el demostrar nuestra fe católica al incluir a esos marginados y excluidos y hacernos uno en la persona de Cristo, buscando el bien común como lo propone Jesús.

Por eso hagamos nuestras las palabras del salmista que nos invita a:

*¡Hagan justicia al débil y huérfano!
¡Hagan justicia al pobre y necesitado!
¡Libren a los débiles y pobres!
¡Y defiéndanlos de los malvados!*

(Salmo 82, 3-4). ■

¹ Lucas 14, 12-14

14,12: Al que lo había invitado le dijo:

Cuando ofrezcas una comida o una cena, no invites a tus amigos o hermanos o parientes o a los vecinos ricos; porque ellos a su vez te invitarán y quedarás pagado.

14,13: Cuando des un banquete, invita a pobres, mancos, cojos y ciegos.

14,14: Dichoso tú, porque ellos no pueden pagarte; pero te pagarán cuando resuciten los justos.



Nuestra modernidad más exigente nos pide que abracemos al otro a fin de ensanchar nuestra posibilidad humana. Las culturas parecen aisladamente, pero nacen y renacen en el contacto con otros hombres y mujeres, los hombres y mujeres de otra cultura, otro credo, otra raza, sino reconocemos nuestra humanidad en los demás, nunca la reconoceremos en nosotros mismos.

■ CARLOS FUENTES

Las palabras de Carlos Fuentes nombran el sentir que acompaña el presente libro al que hemos titulado *Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela* dado que visibiliza las maneras en que el encuentro con el otro y otra requiere reconocer la incomodidad generada por su radical alteridad, esa misma que exige de cada uno y una la disposición para acogernos y cuidarnos como vivencias propias de la democracia que posibilita la co-construcción de un mundo más justo en el cual sea posible la convivencia y la eliminación de desigualdades, discriminaciones y exclusiones que sitúan a cientos de niños, niñas y jóvenes en el despojo de su humanidad al considerarlos no educables, incapaces, no aptos para habitar la escuela desde su derecho a la educación, claro, una educación que requiere ser problematizada para traer a la escena otras culturas, corporalidades, visualidades, cogniciones y sonoridades para, desde ellas, detonar la emergencia de una pedagogía crítica que transgreda el quehacer de maestros y maestras conscientes de la responsabilidad ética y política de co-construir una escuela de las diferencias enraizada en el diálogo, la esperanza y el amor compañero.

Es así como les invitamos a adentrarse en reflexiones sobre la práctica pedagógica que los tres autores constituimos a partir de las experiencias como maestros y maestras de los proyectos SE-NA-CONACED 2018, 2019 y 2020, La Expedición Pedagógica CONACED 2019, y las Asesorías personalizadas en instituciones que encarnan la inclusión educativa como apuesta política y cultural en diferentes regiones del país, como son el bello Putumayo, el mágico Chocó, los aromas que traemos con nosotros de la costa Atlántica, los ritmos del Pacífico, aquellos sabores que deja



Inclusión Educativa desde una Perspectiva de Derechos Humanos reflexiona acerca de lo que somos como sociedad y de cómo asumir una perspectiva en derechos humanos significa cuestionar las bases de la estructura tradicional de la escuela, somos iguales en la medida que tenemos las mismas oportunidades.

Antioquia, el Eje Cafetero, el Tolima, el Huila, los Llanos y, por supuesto, la grandeza de Boyacá, Nariño y Bogotá, sin olvidar la calidez que despierta el encuentro con la cultura sanandresana, las tonalidades de los santanderes y la musicalidad de Cundinamarca.

Los siete apartados que encuentran a continuación, consideramos, permiten una reubicación ante la realidad que acontece en las escuelas católicas del país y que implican repensar la pedagogía, la educación y la didáctica en clave de lo crítico, es decir, expandir los sentidos de comprensión frente a preguntas que acompañan el quehacer pedagógico como son ¿Para qué educar? ¿A quién educar? ¿Dónde educar? ¿Cómo educar?, lo que configura transformaciones, tensiones y problematizaciones a las formas en que se educa hoy a niños, niñas y jóvenes que desbordan la normalidad exigiendo otros modos de encuentro entre la escuela, la comunidad y el territorio, pero además, interpelando la construcción de los sujetos de la educación desde marcadores de diferenciación como la discapacidad, el género, la sexualidad, la raza, la etnia, el lugar de origen, la edad y la clase social mediante las cuales se hacen visibles las complejidades que acompañan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), currículos, Manuales de convivencia, sistemas de gestión y de fondo ubican la atención sobre la vivencia de los derechos humanos y la reivindicación del derecho a la educación para todos y todas.

De esta manera presentamos un recorrido por siete puertos de llegada, acogida y posible partida, el primero, *Inclusión educativa desde una perspectiva de derechos humanos*, reflexiona acerca de lo que somos como sociedad y de cómo asumir una perspectiva en derechos humanos significa cuestionar las bases de la estructura tradicional de la escuela, somos iguales en la medida que tenemos las mismas oportunidades. Este enfoque otorga poder a los sectores excluidos y obliga a cambiar de personas con necesidades que deben ser asistidas a sujetos con derechos a los que se les debe permitir participar del derecho a la educación; el segundo, *Diferencia y diversidad encarnada en la discapacidad*, invita a realizar una revisión crítica sobre dos conceptos: “diferencia y diversidad” mediante un pequeño rastreo histórico. Conceptos presentes en normativas, orientaciones e investigaciones de diferente alcance, pero que siguen ocultando miradas de sospecha, amenaza, temor y exclusión sobre los seres humanos en quienes recaen tales nominaciones; poner en tensión estas comprensiones permitirá nuevas formas de tejer procesos educativos más humanos; el tercero, *Puentear la experiencia pedagógica desde la inclusión educativa*, relata algunas de las formas por medio de las cuales se niega el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que rompen la normalidad, es decir, exigen ajustes o apoyos pedagógicos para su formación, convirtiéndose esto en un “problema” en palabras de maestros y maestras o una sobrecarga según la perspectiva de directivos docentes; sin embargo, seguimos sin lograr reconocer que todos en algún momento del proceso escolar requerimos de la mediación para poder construir conocimientos, participar y

vivenciar la escuela en condiciones de equidad; el cuarto, *Enseñar en tiempos de inclusión*, aborda las tensiones, miedos y preguntas que aparecen en el escenario escolar cuando una maestra o un maestro se enfrenta a estudiantes que ponen en cuestión sus prácticas docentes, es por esto que este apartado invita a retomar el pensamiento pedagógico-didáctico desde la alteridad y otredad, poniendo en el centro de la discusión la pregunta por el ¿cómo enseñar en un aula diversa? Desde lo que implica aprender juntos.

En el capítulo quinto, *La discapacidad a través de las políticas educativas públicas de inclusión en Colombia*, en el cual se encuentra un análisis sobre la forma en que es posible constituir procesos inclusionistas en las escuelas católicas tomando como eje fundamental la transformación de la cultura y una aprehensión diferente sobre la política y lo político, en otras palabras, se invita a toda la comunidad escolar para asumir la inclusión educativa como horizonte de sentido para la construcción de sociedades justas, democráticas y donde se reivindica el derecho a la educación de todos más allá de perspectivas medicalizantes sobre la discapacidad, los problemas de aprendizaje o los múltiples modos de aprender que desbordan la normalidad; el sexto, *Gestión educativa en clave del derecho a la educación*, cuestiona uno de los puntos críticos de la escuela moderna y es como se gestiona la innovación y la inclusión, incluir el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos y el enfoque diferencial implica formular bases filosóficas y políticas que orientan las prácticas en la escuela hacia la construcción de una cultura del reconocimiento del otro, la escuela es un espacio de construcción colectiva y participativa que identifica nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer lo que somos como comunidad y como sociedad. Transformar la escuela dependerá de la capacidad de liderazgo de sus directivas y docentes para superar la resistencia al cambio, las defensas institucionales y el conformismo, y finalmente el séptimo, *Orientaciones pedagógicas para la co-construcción de planes individuales de apoyos y ajustes razonables (PIAR) en la escuela*, a modo de guía se trabaja la elaboración de PIAR de manera colaborativa en la escuela expandiendo el Decreto 1421 de 2017 desde la pedagogía como un conocimiento en constante invención y donde la forma de acercarnos a las diferencias es posible si existen condiciones para la formación a partir de transgresiones a la cultura escolar, constitución de políticas para la vivencia de la escuela desde la participación, la democracia, el diálogo y el cuidado propio de todos los sujetos a lo largo de la vida.

Finalmente, esperamos que el libro constituya algunas pistas para seguir tejiendo escuelas católicas donde existen puertas abiertas a todos y todas con sus múltiples colores, aromas y tonalidades, como si fuésemos una polifonía que no requiere de la armonía para hacer posible la justicia social, educativa y curricular en cada espacio. ■

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS

■ FELIPE ANDRÉS BERNAL SANDOVAL²

“*En todo rostro está la mirada del ausente, del ignorado, del sediento, del condenado a muerte, del carcelero, del docto, del salvador, del misericordioso, de la doncella pura, de la mujer mancillada, de la santa, del caminante, del indio, del negro, del mulato, del noble, del plebeyo, del monje, y hasta de un ángel perdido. Allí donde me encuentro a estos ejércitos de seres está el misterio de la otredad, en toda mujer está la mujer de todas las mujeres, en todo hombre está el hombre de todos los hombres. Ese es el misterio que hace al género humano irrepetible en lo singular de su preciosa esencia*”.

Manuel Restrepo Yusti

² Licenciado en Ciencias Sociales. Mag. en Dirección Estratégica y Gestión de la Innovación. Mag. en Sistemas integrados de gestión. Mag. en Educación en Derechos Humanos. Estudiante de Doctorado en ciencias sociales y humanas. Durante el año 2019 se desempeñó como Director de Formación y Desarrollo en CONACED Nacional. bernalfelipe@gmail.com

Partimos del hecho de que hablar de inclusión implica que existe exclusión, y los orígenes de esta son muy antiguos. Wallerstein (2006) en su texto “La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945” refiere varios aspectos relacionados con la forma en que los grandes pensadores han influenciado en el pensamiento individual y colectivo, conformando los paradigmas y, por consiguiente, en la historia de la humanidad. Desde la Edad Antigua las concepciones teológicas sobre el bien y el mal generaron prejuicios, creencias, opiniones y atribuciones sobrenaturales ligadas a dioses y demonios frente a todo aquello que fuera diferente. En la Edad Moderna el desarrollo de la ciencia, por medio de apreciaciones objetivas y fundamentadas en la observación formal, permitió avanzar en el reconocimiento del otro como sujeto envuelto en el mismo espacio y en el mismo tiempo.



Actividad cultural durante la Expedición Pedagógica CONACED 2019, Duitama, Boyacá.

Los humanos como intérpretes de nuestra experiencia elaboramos significados, para lo cual construimos categorías en las que las experiencias se asimilan y se forman expectativas de las posibles consecuencias.

De esta manera las relaciones sociales han sido reguladas por el Estado mediante una serie de normas que hace cumplir, incluso con el uso de la fuerza. Esta mirada permite entender que la historia de la humanidad se ha estructurado a partir de los intereses de las clases dominantes y desde la resistencia a que se vulnere la dignidad de las personas. La razón última del Estado debe tener como propósito fundamental proteger los derechos de los ciudadanos que lo conforman. El constitucionalismo moderno, en palabras de Sotelo (S. F.), reconoce dos grandes apartados: “la parte sustantiva, constituida por los derechos humanos, cuya defensa y promoción le da razón de ser al Estado, y la parte formal, que define el cómo se organiza el Estado para cumplir con su objeto social de protección a los derechos humanos desde una soberanía que emana del pueblo”.

Los humanos como intérpretes de nuestra experiencia elaboramos significados, para lo cual construimos categorías en las que las experiencias se asimilan y se forman expectativas de las posibles consecuencias. Al término de la Segunda Guerra Mundial se había lastimado la dignidad humana al punto que propició una revisión de categorías que hacían indispensable que el derecho se vinculara con la justicia, con el interés común y con la equidad. El surgimiento del derecho internacional de los derechos humanos modificó sustancialmente la anterior conceptualización en varios aspectos:

- i) el derecho es un instrumento de equidad para quienes están en una situación o se ubican en una posición de vulnerabilidad,
- ii) se trata de un derecho que se traduce en imperativos éticos,
- iii) es un derecho que protege al oprimido y, desde esta opción, es objetivo, imparcial, y no condescendiente;
- iv) exige solidaridad y compromiso,
- v) es eminentemente político, ya que su objeto es regular y vigilar las formas de ejercicio del poder para que no se transgreda la dignidad humana en ninguna de sus manifestaciones: como ente individual, como ente social, en sus derechos colectivos y como especie humana.

La conclusión de la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Naciones Unidas, realizada en 1993 en Viena, fue la aspiración común a valores superiores, al incremento de la promoción y protección de los derechos humanos intensificados en la transición democrática y en la instauración del Estado de derecho, así como la búsqueda de soluciones globales.

Si entendemos que la política es el conjunto de acciones adoptadas para mejorar las condiciones de vida de la población es posible identificar por lo menos dos enfoques: el que asume al individuo

como un medio para el desarrollo y el que asume al individuo como un fin del desarrollo. En el segundo enfoque el desarrollo consiste en expandir las libertades reales de las que pueden disfrutar los individuos. Más allá de la cantidad de bienes y servicios de los que dispone una sociedad, lo que importa es el bienestar de la gente y las posibilidades efectivas en el ejercicio de sus derechos. La concepción del desarrollo como libertad implica que las políticas no son defendibles en sí mismas, sino que son juzgadas por las consecuencias en la realización de los derechos, especialmente de la población más vulnerable. Esto no admite niveles mínimos de desigualdad y rechaza de plano la idea de sacrificios actuales para beneficios futuros. La igualdad y la libertad son bienes exigibles en todo momento sin los cuales es imposible pensar en el desarrollo.

Dentro de este marco, el derecho a la educación supone la realización simultánea de cuatro derechos: el derecho a la disponibilidad de enseñanza, el derecho de acceso a la enseñanza, el derecho de permanencia en el sistema educativo y el derecho a una educación de calidad.

Asumir un enfoque basado en derechos es otorgar poder a los sectores excluidos, reconocer que son titulares de derechos. Este concepto obliga a cambiar la lógica de los procesos de construcción de documentos institucionales de la escuela (PEI, Manual de convivencia, etc.) para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas sino sujetos con derechos. Esto no solo es cumplimiento de normativas nacionales sino es la vía para cumplir con los fines últimos de la educación.

► EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Al mirar al pasado, muchas prácticas que se dieron en la Antigüedad las juzgamos como injustas y nos parece inimaginable que sucedieran. Los derechos humanos evolucionaron conforme se aceptó que el valor social de la justicia era la base para legitimar el poder, al establecerse que el interés común no solo no se contraponía al interés del Estado sino que era el objeto que legitimaba su funcionamiento.

El primero de todos los derechos, y base del actual sistema de los derechos humanos, fue la necesidad por parte de la autoridad de legitimar su poder público. Por más diferencias que existan en una sociedad, la mayor desigualdad es la de la autoridad, que implica para quien lo ostenta, el derecho de gobernar legítimamente. El surgimiento del derecho público obligó al Estado a tener

Asumir un enfoque basado en derechos es otorgar poder a los sectores excluidos, reconocer que son titulares de derechos. Este concepto obliga a cambiar la lógica de los procesos de construcción de documentos institucionales de la escuela (PEI, Manual de convivencia, etc.) para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas sino sujetos con derechos.

El advenimiento de una economía capitalista basada en la producción industrial llevó a una división técnica del trabajo en la cual los propietarios de los medios de producción procuraron contratar solo a quienes consideraban capaces de realizar tareas repetitivas durante largas horas de trabajo en condiciones francamente inhumanas.

que ir legitimando su actuación al recurrir a la justicia conmutativa, como garantía a quienes integran la colectividad, principios de convivencia que se expresan y que se deben ajustar a la norma, y a establecer obligatoriedad en las normas, por lo que el Estado se obliga a impartir justicia y a posibilitar, en mayor o menor medida, conforme al avance de los tiempos políticos, el ejercicio de esos derechos.

Durante el proceso de expansión y consolidación del constitucionalismo liberal, el derecho en su conjunto experimentó la generalización del reconocimiento formal del derecho subjetivo en materia de derechos individuales, de libertades públicas, de derechos políticos y de participación. Cuatro procesos importantes convertirían el constitucionalismo liberal en el paradigma dominante:

- La positivación del derecho en las constituciones de varios Estados. Permitiendo estandarizar algunos conceptos acerca de las libertades básicas y de los derechos individuales, incluyendo los derechos políticos y las garantías de seguridad jurídica.
- La generalización por medio del reconocimiento de que todos los derechos eran inherentes a toda persona, independientemente de su posición o situación social y, por otra parte, de que los derechos individuales son complementarios y no antagónicos a los derechos sociales.
- La internacionalización del derecho, tanto en el Derecho Internacional Humanitario, como en el de los derechos de la persona.
- La individualización del derecho y su consecuente desconocimiento de los derechos sociales.

El advenimiento de una economía capitalista basada en la producción industrial llevó a una división técnica del trabajo en la cual los propietarios de los medios de producción procuraron contratar solo a quienes consideraban capaces de realizar tareas repetitivas durante largas horas de trabajo en condiciones francamente inhumanas. Fue en este contexto que se empezó a utilizar el concepto de “discapacidad”, entendida como la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista. Las personas consideradas “discapacitadas”, junto con los pobres en general, comenzaron a ser vistas como un problema social y educativo, y progresivamente segregadas en instituciones de encierro que no tenían como objetivo sacar de circulación a estas personas sino “normalizarlas” para que encajaran en la sociedad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 marcará el término del antiguo régimen político haciendo emerger una nueva concepción del Estado con base en el respeto de los derechos humanos. Termina también la antigua concepción de que la validez del derecho se produce meramente por motivo de su legalismo formal para dejar claramente establecida la concepción de que el derecho, como producto de la historia humana, es vinculante si se constituye para dar vigencia a la protección de las personas que constituyen el Estado para cuyo objeto existe. Se establece una clara correlación entre justicia y derecho.

Los derechos humanos no son cerrados o fijos, sino que la humanidad los va reconociendo en la medida en que se van convirtiendo en un modo de interpretar la realidad o en su paradigma. Evidencia de esto es el derecho al voto de la mujer, que ha sido una conquista reciente a nivel mundial, o la historia de la niñez en donde en una época se les referenciaba desde aspectos negativos que suponían la necesidad de un control y disciplina rígida constante; posteriormente se pasó a conceptos idílicos y especialmente positivos, pero estas posturas siempre mantuvieron una particularidad, el no reconocimiento como sujetos de derechos.

► CAMBIO DE PARADIGMAS EN LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA

Estos hechos propios del contexto mundial trascendieron en Colombia y, principalmente, en la escuela. La educación como práctica social ha reflejado estos paradigmas con los que nos hemos conformado como sociedad, por lo que su estructura es de vigilancia y control. Excluye lo diferente y se ha limitado al plano instrumental, en donde educadores pasivos responden por un sistema complejo desconectado de la realidad de las comunidades, con el fin de responder al modelo económico provocando mayor pobreza y desigualdad social.

Al leer la Constitución política de Colombia de 1991, la educación no está contemplada dentro del capítulo que habla de los derechos fundamentales, aparece en el capítulo de los derechos económicos, sociales y culturales, donde es considerada un derecho fundamental de niños y niñas. El Artículo 44 dice:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una fami-

Los derechos humanos no son cerrados o fijos, sino que la humanidad los va reconociendo en la medida en que se van convirtiendo en un modo de interpretar la realidad o en su paradigma.

lia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. [...] Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Más adelante en el Artículo 67 se establece que

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, para la adecuada formación del ciudadano. [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. [...] La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

3 La libertad negativa denota la ausencia de obstáculos, restricciones o interferencias por parte de otros (individuos u organismos estatales). La libertad positiva significa autonomía y posibilidad de autorrealización. El Derecho establece normas que regulan la libertad negativa para que sea posible preservar las libertades positivas o las libertades negativas de otros. El Estado solo puede tratar de persuadir al individuo con cuyas posiciones discrepa (no prohíbe los cigarrillos, pero emplea imágenes de enfermedades consecuencia de su consumo, aumenta los impuestos a su consumo o lo restringe a menores de edad).

Esta situación nos hace voltear la mirada hacia cómo en la teoría política se considera si la educación es, como uno de los derechos sociales, un derecho fundamental. Para iniciar, lo primero que debemos clarificar es si derechos económicos y sociales son derechos fundamentales. Para el neoliberalismo los derechos fundamentales son únicamente los derechos liberales civiles y políticos. Por su parte, para el liberalismo social los derechos fundamentales son, además de los derechos civiles y políticos, los económicos y sociales.

Esta aparente pequeña diferencia estriba en el concepto de libertad. Para el neoliberalismo todo el conjunto de derechos subjetivos está dentro del espacio de la “libertad negativa”³. Todo el conjunto de derechos individuales está comprimido en no ser limitados ni obstaculizados por otras personas o por el Estado. Este modelo ha sido funcional a los imperativos impuestos por los poderes financieros, afectando básicamente las garantías institucionales de los derechos fundamentales, tanto los derechos civiles y políticos como los derechos económicos y sociales. Mediante la privatización de los derechos sociales, como la salud o la educación, se termina degradando el derecho social de derecho fundamental a derecho patrimonial. Esta degradación tiene consecuencias muy problemáticas para la construcción de una sociedad democrática.

Por su parte, el liberalismo social afirma que los derechos económicos y sociales son parte del núcleo de los derechos fundamentales. Para esto establece “el ámbito de acción del individuo”⁴, y toda autoridad política que viole ese espacio de acción de la libertad individual es ilegítima, así como lo es toda autoridad que no actúe positivamente para darles a los derechos sociales las garantías positivas de prestaciones requeridas en materia de subsistencia, previsión, asistencia sanitaria y educación.

El liberalismo social se focaliza no en promover los más altos estándares de vida, ni en identificar la mejor o más justa forma de sistema económico, sino, más bien, se orienta hacia los más graves problemas y abusos en la esfera económica (el hambre, la malnutrición, las enfermedades, la ignorancia y la exclusión). Para el paradigma de la democracia constitucional –fundamentado en el liberalismo social–, se establece, entonces, que los derechos fundamentales son el núcleo del orden constitucional. El fundamento de legitimidad de la Constitución es la igualdad de todos en las libertades fundamentales liberales, civiles, políticas, y en los derechos sociales.

La Corte Constitucional mediante varias sentencias se ha pronunciado frente a la educación como derecho fundamental y, para ello, ha dicho que el criterio para determinar si un derecho es fundamental o no consiste en que se otorga “el calificativo de fundamental en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, económico, cultural y social del hombre. Un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución nacional como tal. Estos derechos fundamentales constituyen las garantías ciudadanas básicas sin las cuales la supervivencia del ser humano no sería posible” (Sentencia T-227 de 2003).

Contribuir a alcanzar el pleno desarrollo del individuo, según la Corte Constitucional, “uno de los principales objetivos del proceso educativo es lograr que el educando, al tiempo que se desarrolla como individuo único, diferenciable, autónomo y libre, aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto del otro en cuanto sujeto que detenta los mismos derechos” (Sentencia T-377 de 1995).

Sobre el alcance del derecho a la educación como derecho fundamental, la Corte ha sostenido: “El derecho a la educación goza de una proyección múltiple: es un derecho fundamental” (Sentencia T-002 de 1992); es un derecho prestacional –como servicio público que requiere desarrollo legal, apropiación de recursos y de la ejecución de procesos programáticos–, y a la vez es un derecho

La Corte Constitucional mediante varias sentencias se ha pronunciado frente a la educación como derecho fundamental y, para ello, ha dicho que el criterio para determinar si un derecho es fundamental o no consiste en que se otorga “el calificativo de fundamental en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, económico, cultural y social del hombre”.

4 Son espacios de interrelación social, de normas que rigen en distintos sectores y está conformado no solo por los derechos individuales (la libertad individual, la libertad de conciencia, la libertad de opinión, el disfrute de la propiedad, la garantía contra todo acto arbitrario) sino por los derechos económicos y sociales.

Los derechos humanos son las garantías jurídicas universales dirigidas a proteger a las personas y grupos contra acciones que interfieren en las libertades, derechos fundamentales y dignidad humana.

deber, que según la jurisprudencia, exige el cumplimiento de obligaciones académicas y disciplinarias por parte de los educandos. También se erige como un presupuesto básico para el ejercicio de otros derechos, como la libertad de escoger profesión u oficio, el libre desarrollo de la personalidad o la igualdad, al favorecer la eficacia del mandato del artículo 13 superior, en el sentido de promover la igualdad de oportunidades.

La educación, como derecho humano fundamental, posibilita la total participación de la población en las diversas esferas de la vida, al reconocer la dignidad y el valor humano de la persona. Es decir, la educación es concebida como un elemento indispensable para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad. Recoge los principios de indivisibilidad, interconexión e interdependencia con todos los derechos humanos, dado que la educación reviste aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Tiene carácter fundamental, no solo porque de ella depende la dignificación humana, al enriquecer posibilidades de su desarrollo, sino porque se entrelaza con otros derechos. En un sentido amplio, Gimeno (2008) manifiesta que la educación es vista como una dimensión importante del desarrollo de las sociedades, necesaria para la perpetuación de una sociedad democrática.

Los derechos humanos son las garantías jurídicas universales dirigidas a proteger a las personas y grupos contra acciones que interfieren en las libertades, derechos fundamentales y dignidad humana. Interconectado a la educación como derecho se halla el ejercicio del poder mediante la participación, registrado magistralmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la afirmación de Ammán citada por Bolívar (2010):

La educación da poder. Es la clave para establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo, la cual es tanto sustentable como humana y basada en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar.

De lo anterior emanan tres ejes conexos: educación, poder y participación, en donde la educación se concibe como potestad para el ejercicio de la ciudadanía, al facilitar la inclusión de las personas para su participación plena en la sociedad y en las acciones que se vinculen con su desarrollo. Así, las políticas educativas son instrumentos para que el cambio favorezca a todos los sectores pobla-

cionales, pues por medio de ella se cristalizan las oportunidades de desarrollo y el desenvolvimiento de las capacidades humanas.

Para que la educación, como un derecho, se cumpla a cabalidad, no basta que esté establecida jurídicamente, sino se debe asegurar la presencia, participación y permanencia de la población en la vida societaria: “es una manera de asegurar que la educación para todos signifique para Todos” (UNESCO, 2008). Así, la educación es un instrumento indispensable para proteger otros derechos, al propiciar el andamiaje para garantizar buena salud, libertad, participación, más productividad, mayores ingresos, oportunidad para vivir en dignidad y tomar decisiones.

En esta medida, partir de la Constitución política se establece que todas las leyes se aplican por igual a todas las personas. Asimismo, se afirma que debe existir igualdad de trato de manera que “no se establezcan clasificaciones que no sean razonables, objetivas fundadas en fines legítimos, teniendo en cuenta siempre la realidad” (Sentencia T-1083 de 2000). En este sentido, la Corte Constitucional ha dicho: “el derecho a la igualdad de oportunidades trasciende la concepción formal de la igualdad ante la ley, tiene en cuenta las diferencias naturales y sociales como factores relevantes para determinar el trato a que tienen derecho determinadas personas o grupos.

En relación con las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades es un objetivo, y a la vez un medio, para lograr el máximo de los demás derechos y la plena participación en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación” (Sentencia T-288 de 1995). La Corte Constitucional ha determinado el alcance de la prohibición de la discriminación del artículo 13, al afirmar en la misma sentencia:

“La discriminación, en su doble acepción de activo o resultado, implica la violación del derecho a la igualdad. Su prohibición constitucional va dirigida a impedir que se coarte, se restrinja o se excluya el ejercicio de los derechos y libertades de una o varias personas, se les niegue el acceso como un beneficio o se otorgan privilegios solo algunas, sin que para ello exista justificación objetiva y razonable”.

La Corte Constitucional ha identificado dos tipos de discriminación, por acción o por omisión. “Diversas situaciones pueden constituir un acto discriminatorio contrario al derecho a la igualdad de los discapacitados. Por un lado, la conducta, actitud o trato, consciente o inconsciente, dirigido a anular o restringir sus derechos, libertades y oportunidades, sin justificación objetiva y razonable.

En relación con las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades es un objetivo, y a la vez un medio, para lograr el máximo de los demás derechos y la plena participación en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación”.

La igualdad no es un criterio vacío sino un criterio jurídico vivo y actuante que racionaliza la búsqueda de brindar a todas las personas posibilidades efectivas y concretas de ver realizada, y en el marco de sus necesidades, la justicia material que debe regirnos como sociedad.

Por otro, el acto discriminatorio consiste en una omisión injustificada en el trato especial a que tienen derecho los discapacitados, la cual trae como efectos directos exclusión de un beneficio, ventaja u oportunidad”.

La igualdad no es un criterio vacío sino un criterio jurídico vivo y actuante que racionaliza la búsqueda de brindar a todas las personas posibilidades efectivas y concretas de ver realizada, y en el marco de sus necesidades, la justicia material que debe regirnos como sociedad.

La Ley 115 de 1994, en la norma por la cual se expide la Ley General de Eucación, específicamente desde el artículo 46 al 48, establece una educación de integración para las personas con discapacidad o con capacidades intelectuales excepcionales. Esta ley fue la primera en reconocer que los establecimientos educativos deben implementar acciones pedagógicas que permitan el proceso de integración académica y social a este tipo de personas. El objetivo de esta ley no termina acá pues también establece la obligación de adaptar las aulas, adecuando el entorno para la fácil movilidad y desplazamiento de acuerdo con las necesidades de las personas con discapacidad, donde se les permite mayor independencia en la realización de actividades cotidianas.

► EDUCACIÓN INCLUSIVA

La UNESCO define la educación inclusiva así: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as, tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables de la exclusión y la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Dyson destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, postsecundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.



La educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes. Les permite desarrollar fortalezas y dones individuales con expectativas altas y apropiadas, y trabajar en objetivos individuales mientras participan en la vida de la clase con otros estudiantes. La inclusión fomenta una cultura escolar de respeto y pertenencia, y brinda oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales disminuyendo el impacto del acoso y la intimidación. Permite el desarrollo de la amistad con una amplia variedad de niños, cada uno con sus propias necesidades y habilidades individuales.

Finalmente, e igualmente importante, una escuela inclusiva ayuda a la comunidad a apreciar la diversidad y la inclusión y, por lo tanto, influye en un nivel más amplio. ■

REFERENCIAS

- Bobbio, Norberto (1989). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*.
- Bolívar, Ligia (2010). *El derecho a la educación*. Revista IIDH, Vol. 52.
- Corte Constitucional. Sentencia T-288 de 1995.
- Corte Constitucional. Sentencia T-1083 de 2000.
- Corte Constitucional. Sentencia T-227 de 2003.
- Nickel, James W. (2007). *Making sense of human rights*, Blakwell Publishing Ltd.
- Nozick, Robert (1988). *Anarquía, Estado y utopía*, FCE.
- Wallerstein, Emmanuel (2006). “La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVII hasta 1945”. En: *Abrir las Ciencias Sociales*, México, Siglo XXI, pp. 3-36.

DIFERENCIA Y DIVERSIDAD ENCARNADA EN LA DISCAPACIDAD

■ ALEXANDRA ARIAS PINZÓN⁵

Desentrañar los conceptos de diferencia y diversidad parece una tarea trivial, puesto que al ser enunciados se parte del convencimiento de que el receptor tiene la misma conceptualización, en tanto, hacen parte de conversaciones cotidianas, es por esto que en el siguiente apartado se presenta como propuesta que permita poner en discusión diferentes comprensiones que se tienen sobre estos dos conceptos que están vigentes en la cultura, que han incursionado en los discursos como una suerte de moda, pero que, efectivamente, la diferencia se transformó en diversidad para disfrazar discursos y prácticas que marcan esa particularidad, esa posibilidad, esa individualidad; otra vez para denotar lo inferior, lo marginal, lo empobrecido, lo amenazante, lo excluido.

► DIFERENCIA VS. DIVERSIDAD

En el discurso aparecen de manera reiterada enunciaciones sobre la diferencia y la diversidad –muchas veces en singular–; discursos que tienen mayor presencia en escenarios sociales, políticos y culturales a propósito del auge del paradigma de la inclusión o la Educación para Todos, EPT, pero también como respuesta a la reivindicación de los derechos de las personas que históricamente hemos denominado “minorías”, por tanto, en estos escenarios los dos conceptos son incorporados para ser “políticamente correctos” y al enunciarlos evitar todo tipo de malentendidos, dando por sentado que quien los emplea inmediatamente se posiciona desde una postura democrática, incluyente, equitativa, solidaria y, sobre todo, respetuosa, no obstante, oculta el trasfondo y la historicidad que trae consigo su adopción.

5 Magistra en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora de pregrado y posgrado. Diseño, asesoría y formación a nivel nacional de procesos educativos inclusivos a docentes en ejercicio. aariaspinzon6@gmail.com



Actividad cultural durante la Expedición Pedagógica CONACED 2019, Manizales, Caldas.

Para la sociedad griega era indispensable que la población presentara unas características ideales relacionadas con la forma, la estructura física y la capacidad intelectual, elementos constitutivos de la sociedad que les permitía mantener su posición cultural, económica y territorial.

Gadamer (2002) afirma que las definiciones contienen coordenadas históricas determinadas, pero los conceptos deben rastrearse con un camino enorme de historia, en donde el lenguaje se transforma conteniendo reglas de interpretación concretas, es así como los conceptos diversidad y diferencia contienen múltiples coordenadas en cada momento histórico, en tanto la línea divisoria entre un concepto y otro se pierde debido a que en el lenguaje común se han usado como sinónimos, de ahí que, se hiciera necesario revisar algunos estudios históricos sobre discapacidad para reconocer allí los movimientos que estos dos conceptos han tenido y cómo se relacionan con los modelos y enfoques existentes para definir a los sujetos denominados con discapacidad.

Así las cosas, la diferencia, lo diferente ha estado presente desde los aportes que hemos recibido de los antiguos griegos. Para la sociedad griega era indispensable que la población presentara unas características ideales relacionadas con la forma, la estructura física y la capacidad intelectual, elementos constitutivos de la sociedad que les permitía mantener su posición cultural, económica y territorial. Presencia que se estableció a partir de acciones ejercidas por la guerra, la fuerza, la imposición, la jerarquización y la esclavitud, por consiguiente, cuando sus niños y niñas nacían debían pasar por procesos de clasificación para determinar si correspondían con los rasgos establecidos para poder ser parte de esa estructura social.

La diferencia estaba relacionada directamente con el ideal de perfeccionamiento, con el ideal de un cuerpo perfecto, de un cuerpo sano, por tanto, si ese niño o niña no correspondía con este planteamiento, si presentaba algún rasgo físico que denotara una diferencia en tanto anormalidad o no humanidad, insuficiencia, debilidad o presunción de una dificultad intelectual inmediatamente era asesinado, “en Esparta, los ancianos de la ciudad realizaban un examen a la población infantil, si en ese proceso se presumía, sospechaba o determinaba bajo la mirada del adulto que existía algún asomo de “debilidad”, inmediatamente eran abandonados hasta morir” (p. 68). Barnes (1998) citando a Tooley (1983).

Entonces, se observa que la diferencia era empleada para resaltar aquello que no hace parte de, no es aceptado, no tiene lugar en, por tanto, los recién nacidos con una condición de discapacidad debían ser separados, señalados y exterminados, así mismo, esa diferencia era vista como un elemento para establecer la condición de humanidad. Para Brogna (2010) este periodo se conoce como el de la prescindencia; todos los no humanos eran exterminados de la sociedad evitando así su prolongación y la contaminación de la sociedad.

Ahora bien, se puede reconocer que la diferencia aparece desde otra postura relacionada con aspectos teológicos presentes en la cultura que hemos recibido desde los griegos, pero que luego se fortaleció y enraizó en nuestra sociedad a partir de la fuerte influencia de las tradiciones religiosas judeo-cristianas. Es así como ese rasgo de diferencia –inicialmente correspondiente con la no humanidad– cambia para determinar que la población infantil con discapacidad, antes exterminada, tenían algún rasgo de humanidad, pero de una humanidad diferente, una humanidad que estaba cargada por un castigo, por una maldición, por la culpa y el pecado, de acuerdo con Douglas (1966) la cultura judía antigua entendía la diferencia, la insuficiencia como algo impío y como consecuencia de haber obrado mal; además, como lo plantea Barnes (1998)

*“Las personas con insuficiencia eran la prueba viviente de la existencia de Satanás y de su poder sobre los hombres. Así, se creía que los niños que sufrían insuficiencias manifiestas habían suplantado subrepticamente a otros al nacer –eran los subtítulos del diablo–. **El Malleus Maleficarium** de 1487 declaraba que esos niños eran el producto de las prácticas de brujería y hechicería de sus madres (Haffter, 1968). El dirigente protestante Martín Lutero (1485-1546) decía que veía el diablo en los niños discapacitados”, Barnes (1998) citando a (Shearer 1981) (p. 71).*

Entonces, se destaca que en este periodo la diferencia se señala como la insuficiencia, en tanto falta algo para ser completamente humano, es un ser diferente que se le permite vivir, pero debía ser institucionalizado en asilos o centros de cuidado para alejarlos de la sociedad, un ejemplo de ello son las fortalezas y ciudades amuralladas que se construyeron en Francia para esconder a centenares de personas con discapacidad.

Ahora bien, al ser vista la discapacidad como un producto del castigo, de la culpa, del miedo, de lo demoníaco, generó prácticas validadas socialmente como ocultamiento, separación, exorcismos, ejercicios de sanación, oración, ayuno, prácticas que permitieran purificar los cuerpos y combatir o alejar el demonio, acciones que, enmarcadas en sus dogmatismos, posibilitaban la eliminación de todo rasgo de anormalidad y confería algún nivel de humanidad, y, por ende, el ingreso al Paraíso. Además, se reconoce que la postura teológica de corte cristiano, desarrolló otro tipo de prácticas en que la diferencia, esa diferencia recluida y separada, pasó a ser parte de ejercicios de caridad, así que requerían de obras benéficas y de personas que asumieran su atención, acciones que de alguna forma ayudaron a expiar las culpas de las almas caritativas y creyentes que las ejercían.

En las perspectivas teológicas también se pueden encontrar posturas en las que se confiere un rasgo de divinidad a la persona con discapacidad o una relación directa con un Dios, es así como Tiresias, un adivino ciego presente en la mitología griega, es descrito en algunos textos como alguien cuya ceguera fue producto de un castigo ejercido por la diosa Atenea, en tanto, aquella lo sorprendió mientras se bañaba, pero a la vez su ceguera fue compensada con el “don” de la adivinación. En otras culturas se pueden encontrar prácticas de diversa índole, por ejemplo, para los semang de Malasia a las personas con discapacidad se les consideraba personas sabias. De acuerdo con Di Nasso (2010):

“es común encontrar una serie de textos de la teología católica en donde monjas y sacerdotes, tanto de periodos de la Francia medieval como del México colonial, les atribuye dones otorgados como la profecía o la acción de milagros, esto gracias a su cercanía a Dios. Los chagga de África oriental utilizaban a personas con discapacidad para espantar a los demonios” (pp. 9-10).

Es de resaltar que en la actualidad se encuentra en la cultura una fuerte presencia de estos dogmatismos. Aún se preguntan si los niños y niñas tienen o no alma o espíritu y de su presencia o ausencia podrán ir o no al cielo, además en comunidades judeo-cristianas se promulga que los infantes con síndrome de Down, por ejemplo, son ángeles atrapados en un cuerpo, ángeles en la tierra, o se escuchan planteamientos en los que se enuncia que las personas con discapacidad “son un regalo de Dios”, “vienen al mundo con una misión” e incluso aparecen frases como “un niño especial solamente se le regala a una familia especial”. Siguiendo a Eduardo Delgado (2016):

“Se entiende aquí que la prescindencia incluye otros enfoques que otros autores como Díaz (1997) definen como la “eliminación, el internamiento y el ocultamiento vergonzante” como formas de abordar lo distinto, entendido además como estigma, como plantea Goffmann (2003), “marca de origen divino” (que basa concepciones y prácticas como el “endiosamiento” en algunos grupos humanos) y, en el caso más benévolo, como enfermedad que es susceptible de ser curada o mitigada. Esta última orientación justifica el internamiento, la medicalización y las prácticas experimentales en todo el rango de la diversidad, fundamentalmente eugenésicas” (p. 10).

Partiendo de la base teológica desde aspectos hindúes o mayas, hasta la industrialización cuya sociedad basaba el sentido de su existencia en una idea de progreso y generación de capital; o en

el inicio del siglo XX con su paradigma de progresismo y cientificismo, se observaba la discapacidad como un gran don o como una deformidad que debía curarse o intervenirse –perspectivas que intentaban dar respuestas desde otros lugares y buscaban estrategias de solución– respuestas que se pueden reconocer en un paradigma posterior, esta vez de corte más científico, y es aquí donde encontramos los primeros rudimentos del modelo médico-rehabilitador.

Es a comienzos del siglo XX que aparece una serie de explicaciones de orden biológico para develar la superioridad racial, señalar la enfermedad y el defecto en las personas. Es aquí cuando aparecen, por ejemplo, los test de coeficiente intelectual o mediciones para encontrar el síntoma, la causa, la desviación presente que alejaba a estas personas de los parámetros biomédicos de normalidad en el funcionamiento, tanto de sus estructuras corporales como psíquicas; estas prácticas permitieron con la incursión de la estadística humana, medir los cuerpos, los cráneos, comparar al hombre con el animal, comparar al “hombre blanco” con el “hombre negro”, así que en este modelo la diferencia denota distancia, separación; es un rasgo distintivo que debe ser identificado para eliminarlo, modificarlo o sanarlo.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial el modelo médico-rehabilitador se posicionó fuertemente debido al número importante de personas que adquirieron una discapacidad física (especialmente) producto de su participación en la guerra, es por esto que los esfuerzos se orientaron a desarrollar técnicas, procedimientos, intervenciones a partir de investigaciones que permitieran encontrar la cura a enfermedades, pero principalmente a desarrollar procesos de rehabilitación que facultaran a estas personas para ser integradas en la sociedad, en aspectos económicos y laborales.

Un aspecto que impulsó a considerar que era posible “normalizar” a los excombatientes, era el conocimiento de la presencia de esa normalidad antes de su participación en la guerra, pero debido a su enorme sacrificio fue que adquirieron una discapacidad, esto estimuló a un conjunto de instituciones a pensar diversas formas de restituir esa normalidad tan anhelada, unido a ello la ciencia médica empezó a demostrar su capacidad para prolongar la vida de las personas –principalmente– con discapacidad, así que, la medicina, la psicología y otras ramas de la salud avanzaron en el desarrollo de procesos terapéuticos que buscaban transformar ese rasgo, esa particularidad denotada como diferencia –enfermedad–, su anormalidad en normalidad.

Así las cosas, este modelo tiene una fuerte intención de establecer una única posibilidad de ser humano, un ser humano sano, con un cuerpo que cumple con unos parámetros biológicos y fisiológi-

Posterior a la Segunda Guerra Mundial el modelo médico-rehabilitador se posicionó fuertemente debido al número importante de personas que adquirieron una discapacidad física (especialmente) producto de su participación en la guerra.

En la actualidad el modelo médico-rehabilitador hace fuerte presencia; todos los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad son, como lo diría Skliar (2007), interrumpidos incluso hasta su muerte.

cos de normalidad, es por esto que, cuando una persona presenta una discapacidad debe ser objeto de todo tipo de intervención para que sea sanada y/o rehabilitada y con ello pueda ser parte de la sociedad, pero, fundamentalmente, sean útiles a la misma, es decir, dejarían de ser personas con discapacidad –personas diferentes– para ser personas comunes y corrientes –personas normales–, esto posibilitaría eliminar ese rasgo diferente para ser homogenizado, por tanto, socialmente aceptado, pero a su vez permitiría eliminar toda forma de discapacidad presente en la sociedad, siendo así esta una nueva forma de prescindir de las personas, ya no asesinandolas, si no garantizando que biológicamente o genéticamente no se presenten diferencias –ahora anormalidades–, prácticas que en la actualidad están orientadas a la prevención de la discapacidad, en tanto se afirma que esto conlleva a la pobreza y atraso de los pueblos. De acuerdo con Brogna (2009):

“La vertiente cultural nos permite entender la extrema complejidad del modelo médico-reparador: la ciencia “confirma” la individualidad del déficit y el “determinismo” orgánico de lo patológico, lo anticipa, lo diagnostica, lo nombra, le pone apellido, lo clasifica y ofrece un abanico de propuestas para su “reparación”. La organización económica y política ha variado a lo largo del extenso proceso de consolidación de este modelo... La visión médica ha impactado primeramente en la cultura, y esa cultura ha legitimado, en la organización económica y social de nuestros días, que las personas con discapacidad sean mantenidas por años como “insumos” de distintas empresas u organizaciones que las perpetúan en el rol de alumnos o pacientes. El modelo económico actual las ha transformado en “materia prima” de una monumental industria” (p. 180).

En la actualidad el modelo médico-rehabilitador hace fuerte presencia; todos los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad son, como lo diría Skliar (2007), interrumpidos incluso hasta su muerte, una interrupción que pasa por las formas de normalizar, de rehabilitar y que se ha naturalizado con la sana intención de que la persona con discapacidad hable, se mueva, aprenda, se relacione como lo hacen “los normales”, de ahí que a la diferencia se le persigue, se le interviene, se le sana, por eso, difícilmente una sociedad o una persona se reconocerá a sí misma como diferente.

Después de este enfoque y como aporte de los movimientos civiles aparece un nuevo modelo para comprender la discapacidad, movimiento abanderado por aquellos grupos o representantes de comunidades que históricamente han sido denominadas como minoritarios y han sido objeto de exclusión. Así que las comunidades afrodescendientes, el movimiento gay, grupos feministas

y representantes de personas en condición de discapacidad se unieron para exigir que sus voces fueran escuchadas y sus derechos garantizados.

Estos movimientos recibieron aportes de la sociología (aunque algunos autores plantean que la sociología se apoderó de estos discursos) y es a partir de este contexto que el enfoque recibe el nombre de modelo social, el cual tuvo un desarrollo en los años sesenta pero su mayor incidencia fue en la década de los setenta, en tanto las luchas estaban orientadas a plantearle a la sociedad, en este caso, que las personas con discapacidad estaban presentes, tenían voz, existían.

Años más tarde se incluye en este enfoque una lucha por reconocer y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad demostrando, como lo nomina Agustina Palacios (2008), que este modelo:

“(...) es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas -sin discapacidad-, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades” (p. 27).

Es en el modelo social en donde se pueden encontrar las primeras manifestaciones sobre el concepto de diversidad, pero en su surgimiento retomó elementos propios del concepto de diferencia en el que las personas con discapacidad cargan un rasgo distintivo, una diferencia ahora camuflada desde una nueva expresión menos peyorativa, pero fuertemente relacionada con la necesidad de remarcar dicho rasgo, para señalarlo, atenderlo, normalizarlo, es entonces como en el contexto del

momento histórico aparece el concepto de diversidad funcional que, de acuerdo con el médico Juan Ruiz (s. f.)

“(…) se propone una nueva visión que no es negativa, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. con independencia del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión. No obstante, no se niega el hecho de que se habla de personas que son diferentes a la norma estadística y que por ello realizan algunas de sus funciones de manera diferente a la media de la población” (p. 8).

Desde esta conceptualización se asume, se han eliminado los rasgos peyorativos que traían consigo las anteriores conceptualizaciones del modelo médico, tales como “incapacidad”, “invalidez”, “discapacidad”, “minusvalía”, “deficiencia”, “enfermedad”, “trastorno”, de ahí que se proponga un cambio hacia una conceptualización no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional (Palacios, 2007), pero queda de manifiesto que continúa presente el rasgo distintivo que debe ser señalado a partir de una nominación que pueda enunciar la diferencia, la anormalidad, ahora señalada como diversidad.

En este modelo se puede encontrar una variabilidad de conceptualizaciones para denotar ese rasgo distintivo como diversidad funcional, capacidades diversas, capacidades especiales o “persona con discapacidad”, este último validado oficialmente por el movimiento social y retomado por la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y en la legislación internacional, a partir de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, en el que se define la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta 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, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006. p. 4).

Y las personas con discapacidad “incluyen a aquellas 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, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006. p. 4).

Pero a su vez, existe una fuerte discusión entre el concepto de persona en condición de discapacidad y persona en situación de discapacidad, puesto que para los autores cuando se habla de una situación se hace referencia a un proceso continuo de ajuste entre las capacidades que presenta la persona y su condición de salud específica, así como factores externos que representan las circuns-

tancias que vive la persona, pero que se hacen evidentes a partir de las exigencias de su entorno; Schalock (2007) plantea que la calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas relacionadas fundamentalmente con el bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos; de ahí que, es una situación que se presenta y tiene unas implicaciones –mayores o menores– de acuerdo con el contexto en el que vive la persona.

Es importante denotar que desde este enfoque se reconocen las fuertes luchas y movimientos desde la sociedad, para que no solo cambie en el lenguaje la forma de referirse a la población que se rotula con una discapacidad, anteponiendo el concepto de persona, en tanto ser humano, que hace parte de la sociedad, que tiene una experiencia de vida, que se encuentra visible, que es y hace parte del mundo. No obstante, la diferencia, ahora diversidad, sigue siendo un rasgo distintivo entre actores sociales, una característica que sigue siendo excluyente.

El último enfoque, el de los derechos –en el que se hizo énfasis en el primer capítulo– nace desde la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, hace un llamado para que la sociedad reconozca a las personas y establezca dentro de su legislación toda acción que permita a la persona con discapacidad ser un sujeto pleno de derechos, esta perspectiva hace énfasis, de acuerdo con la ONU (2006), en:

“la dignidad, la no discriminación, la libertad, la participación plena y efectiva en la sociedad, el reconocimiento que la diferencia y la diversidad hacen parte de la sociedad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, el derecho a preservar la identidad, el derecho a tomar decisiones y a tener una vida independiente” (p. 5).

Así las cosas, se busca desde este modelo –resultante del modelo social– que la sociedad elimine los prejuicios, la opresión y el rechazo, la discriminación y toda práctica que desconoce los derechos de las personas justamente naturalizadas a lo largo de la historia, basadas en ideas de perfección corporal, cuerpo perfecto, cuerpo capacitado o cuerpo que no es plenamente funcional; prejuicios construidos socialmente que deben ser de-construidos para actuar en coherencia con los derechos fundamentales y permita que la sociedad transite a reconocer y respetar toda forma de ser persona, toda forma que encarne las diferencias, en tanto unicidad, así como la riqueza en las diversidades que aporta en la construcción de la sociedad.

Se busca que la sociedad elimine los prejuicios, la opresión y el rechazo, la discriminación y toda práctica que desconoce los derechos de las personas justamente naturalizadas a lo largo de la historia, basadas en ideas de perfección corporal, cuerpo perfecto, cuerpo capacitado o cuerpo que no es plenamente funcional; prejuicios construidos socialmente que deben ser de-construidos para actuar en coherencia con los derechos fundamentales y permita que la sociedad transite a reconocer y respetar toda forma de ser persona, toda forma que encarne las diferencias, en tanto unicidad, así como la riqueza en las diversidades que aporta en la construcción de la sociedad.

Es, por tanto, y mirando en retrospectiva, un juego de palabras que enmascara ejercicios fuertes de dominación, que lo único que denotan es un juego sucio en el que las personas con discapacidad siguen siendo objeto de exclusión, de discriminación, de etiquetamiento y señalamiento.

Como resultado del enfoque social y el enfoque de derechos aparece el paradigma de la inclusión, en el que, de acuerdo con Touraine (1996, p. 189) “una sociedad capaz de reconocer la diversidad de los individuos, los grupos sociales y las culturas, y que sabrá hacer a la vez que se comuniquen entre ellos, suscitando en cada uno el deseo de reconocer en el otro el mismo trabajo de construcción que efectúa en sí mismo” (p. 189).

Es a partir de este planteamiento que cobra relevancia y en el que aparece con mayor fuerza el concepto de diversidad, una diversidad reconocida como las diferentes posibilidades presentes en los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, sexuales, de ser, estar y participar, pero como lo plantea Skliar (2007)

“El discurso de la deficiencia oculta, tras su aparente científicidad y neutralidad, el problema de la identidad, la alteridad y, en resumen, la cuestión del Otro, de su complejidad. El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad” (p. 6).

Es, por tanto, y mirando en retrospectiva, un juego de palabras que enmascara ejercicios fuertes de dominación, que lo único que denotan es un juego sucio en el que las personas con discapacidad siguen siendo objeto de exclusión, de discriminación, de etiquetamiento y señalamiento, en tanto se les sigue viendo con cuerpos diferentes, cuerpos enfermos, cuerpos que deben ser dominados, deben ser sanados y, en algunos casos, requieren ejercicios de protección o caridad por parte de aquellas personas que se ubican en rangos de “normalidad”, o como diría Skliar (2007)

El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”. Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”: ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y solo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (p. 2).

▶ **A MODO DE CIERRE**

A partir del rastreo histórico se puede reconocer que el concepto de diferencia –en singular– ha sufrido un desplazamiento hacia el concepto de diversidad; sin embargo, aún coexiste una fuerte presencia de explicaciones que van desde la prescindencia hasta el modelo médico, explicaciones que aparecen en los discursos, revisiones y políticas sobre la discapacidad, en el que se resalta con mayor contundencia la explicación médico-rehabilitadora, explicaciones que creíamos ya se habían superado, pero siguen vigentes; comprensiones que en la práctica representan esa carga del pasado, puesto que, el presente no escapa al pasado, pues como lo afirma Durkheim (1897) “existe un fuerte vínculo entre lo que es actualmente y aquello que fue con anterioridad”; no obstante, estos juegos de palabras deben cuestionarse para que esas diferencias –ahora en plural– que nos constituyen, puedan habitar para que sea posible toda forma de individualidad, originalidad e irrepetibilidad, que posibilite la reivindicación de lo personal, de lo presente, de lo natural, legítimo y habitual. ■

REFERENCIAS

- Barnes, Collin (1998). “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”. En Len, Barton (PAIDEIA), *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76), Madrid, España.
- Barton, L. (Comp.) (1997). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata. S. L. y fundación PAIDEIA, Madrid, España.
- Brogna, P. (Comp.) (2008). *Visiones y revisiones de la Discapacidad*. Trad. de Mariano Sánchez Ventura, Fondo de Cultura Económica, México.
- Di Nasso, P. (2010). *Mirada histórica de la discapacidad*. Fundación Cátedra Iberoamericana, Universitat de les Illes Balears.
- Durkheim, E. (1996). *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva*. (Trad. Delgado Ruiz), Editorial Ariel. S. A., Barcelona, España (original 1897).
- Gadamer, G. (2002). *Verdad y método 1*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Protocolo Facultativo.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad, orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI, Ediciones Cinca.
- Ruiz, J. (s. f.). *Perspectiva médica de las personas con discapacidad*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Shalock, R. y Verdugo, M. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*.
- Skliar, C. (2007). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad*.
- _____ (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa*. Panel, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Desde el momento en que vemos al(la) otro/otra, a partir de la idea o necesidad de identificarlo con un rótulo, diagnóstico o etiqueta y asumirlo desde una suerte de “especialidad”, entonces, estamos actuando desde lo políticamente correcto, desde ese lugar que matiza la práctica, que pone una máscara a nuestras acciones y no permite la vivencia real con los seres humanos con los que cotidianamente nos relacionamos, y estamos quitando el derecho para que cada quien se constituya no por su “condición”, si no por la posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo, desde quien es y no desde cómo yo lo veo, lo entiendo o lo asumo.

PUENTEAR LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

■ YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS⁶

Esta reflexión se sitúa en la necesidad de problematizar las formas en que se ha comprendido la educación inclusiva en Colombia y las prácticas pedagógicas que sostienen el rechazo-temor a las diferencias; pareciese que las coordenadas de lectura sobre los niños, niñas y jóvenes estudiantes insistieran en aniquilar lo extraño, abyecto, raro y anormal; es decir, los imaginarios del estudiante promedio, estándar y normal persisten sobre los cuerpos de algunos maestros, maestras, directivas, equipos de orientación educativa y familias quienes insisten en negar el derecho a la educación de ciertos sujetos con argumentos que, a continuación, colocaré bajo sospecha ética, estética y pedagógica, asimismo, problematizaré las barreras en los procesos de educación inclusiva y algunas propuestas para lograr entretener procesos inclusionistas donde sea posible cuidar la vida en las escuelas privadas.

Colombia ha venido construyendo discursos retóricos sobre la educación inclusiva donde se insiste en la igualdad y equidad de todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas; sin embargo, seguimos impregnados de la normalidad en la vida cotidiana y, específicamente, en la cultura escolar, de allí que pueda afirmar retomando a Davis (2009) que:

Reflexionamos en lo que las personas comunes hacen, piensan, ganan o consumen. Medimos nuestra inteligencia, el nivel de nuestro colesterol, nuestro peso, altura, impulso sexual, talla corporal, con cierta pauta conceptual que abarca desde lo subnormal hasta lo sobrenormal” (p. 188).

6 Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magíster en Educación. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Maestra e Investigadora de la UPN. Asesora Nacional en temas de Inclusión para CONACED.



Es así como vale la pena preguntarse ¿por quién es el sujeto de la educación en la escuela? ¿En qué contextos educamos hoy? ¿De qué manera configuro prácticas de normalización en mi quehacer pedagógico? ¿Cuáles son las brechas de desigualdad y violencia que se generan desde la escuela al insistir en la existencia de un tipo de estudiante normal, ideal o estándar? ¿Por qué el apoyo pedagógico que requieren los estudiantes se convierte en un problema institucional? ¿De dónde emerge el malestar por aquellos niños, niñas y jóvenes que desbordan la dinámica del aula? Estos escenarios de reflexión hacen necesario observar las prácticas pedagógicas que emergen de los procesos de admisión, las estrategias de evaluación, los manuales de convivencia, la práctica en el aula de clase y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Se debe cuestionar, especialmente, la manera en que se posibilita la participación de ciertos estudiantes ‘normales’ en contraste con las barreras construidas para quienes no tienen las calificaciones esperadas, vivencian experiencias de discapacidad, rompen con los estereotipos de feminidad o masculinidad, pertenecen a otras culturas, hacen parte de las migraciones venezolanas, proponen otras formas de vivir la sexualidad o están por encima de la edad esperada en un curso, comienzan a escribir en otros tiempos, les cuesta la lectura, no juegan con las matemáticas o simplemente reclaman otras estrategias pedagógicas al no ser suficientes las brindadas durante las clases; quienes detonan en los otros sentires y acciones que niegan su ciudadanía al excluirles de la escuela.

A continuación, revisaré algunas afirmaciones que evidencian la problemática mencionada.

La edad cronológica de niños y niñas es diferente a la edad mental

Desde los procesos de educación inclusiva en el mundo, el trabajo específico del Movimiento de Personas con Discapacidad Intelectual (antes retardo mental) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se ha expresado que esta afirmación violenta el derecho a la igualdad y no discriminación, a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad y a la educación al desconocer las múltiples formas mediante las cuales cualquier persona puede desarrollarse y al potencial humano que hay más allá de los diagnósticos, los cuales aportan en la caracterización de los estudiantes, pero, no implican pronósticos sobre sus vidas; de allí que exista una defensa por construir apoyos pedagógicos junto a los ajustes razonables para garantizar la dignidad de cada sujeto desde sus diferencias, en otras palabras necesitamos abandonar esta comprensión sobre los niños, niñas y jóvenes asumiendo que el diagnóstico determina una aparente edad mental que difiere de su edad cronológica, no existen niños de 8 años con edad mental de 3 años.

La inclusión educativa no implica que todos asistan a las aulas regulares, por eso, es posible tener aulas exclusivas para ciertos niños y niñas

La inclusión educativa es la reivindicación del derecho a la educación de personas históricamente excluidas y discriminadas, entre ellas personas con discapacidad, mujeres, niñas, comunidades afrocolombianas, comunidades indígenas, migrantes, sectores LGTBI, comunidades empobrecidas, entre otras; para el caso de niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento, dificultades de conducta y discapacidad se ha insistido en mantener procesos de segregación, es decir, negar su ingreso a las escuelas argumentando: a) falta de formación del personal docente; b) ausencia de condiciones físicas para el acceso; c) incumplimiento en los requisitos de ingreso como ir al baño solos, hacer uso de un lenguaje inteligible, estar por encima de la edad esperada; d) afectación a la calidad educativa de la escuela y c) ineluctabilidad del estudiante a quien le serviría más estar en otro lugar.

En otros casos, se insiste en permitirles asistir solamente 2 o 3 días por semana a la escuela, crear aulas ‘especiales’ para ellos, asumir posicionamientos de poquedad pedagógica que pasa por asignar actividades repetitivas y fuera del currículo dada la ‘incapacidad’ del estudiante por aprender o simplemente generar acciones desesperanzadoras sobre el plan de vida de quien, en perspectiva de ‘calidad educativa’, afecta las evaluaciones de la escuela en el comparativo nacional o regional.

Esto requiere una discusión ética sobre las maneras como construimos espacios escolares a prueba de niños, niñas y jóvenes “extraños”, es decir, se activa todo un protocolo oculto de identificación de dificultades y desde allí se legitima la no participación de ciertos estudiantes en la cultura escolar.

Propuesta de una inclusión al sistema educativo y no al aula regular

Desde una comprensión de la política educativa pública que posibilite la vivencia de los derechos humanos en niños, niñas y jóvenes históricamente excluidos, es importante recordar que las escuelas son las responsables de posibilitar la justicia educativa y justicia curricular de todos los estudiantes, por tanto, asumir que pueden estar en la escuela, pero restringidos a espacios exclusivos, ‘especiales’ o segregados implica desconocer la potencia que tiene desde la pedagogía, la ética y la estética el convivir con las diferencias. Es necesario hacer visibles las diferencias, posibilitar su participación y evitar asumir propuestas donde el estudiante debe cumplir con mínimos para poder habitar el aula regular (como algunos la llaman). Por ejemplo, pretender que algunos niños o niñas

La inclusión educativa es la reivindicación del derecho a la educación de personas históricamente excluidas y discriminadas, entre ellas personas con discapacidad, mujeres, niñas, comunidades afrocolombianas, comunidades indígenas, migrantes, sectores LGTBI, comunidades empobrecidas, entre otras.

estén 4, 5 y 6 años en preescolar es generar que a futuro sean considerados estudiantes ‘extraedad’⁷ para estar en primero y por esta razón no se permita su continuidad en la escuela, lo mismo ocurre con priorizar su desescolarización al llegar a grados superiores como octavo o noveno argumentando que ya no tienen nada por hacer en la secundaria.

Propuesta de priorizar las necesidades médicas sobre el derecho a la educación

Durante los últimos 30 años se ha debatido la manera en que la discapacidad no es un asunto exclusivo de la medicina, que la rehabilitación no es la única posibilidad para tener una vida digna y, en el caso de la educación, se ha insistido en reconocer que es en la escuela donde se aprende a socializar; a convivir con los otros; a encarnar la democracia; a debatir, llegar a acuerdos y, por supuesto, a aprender, formarse como ciudadanos; sin embargo, la pedagogía de la normalización (Ortega, Silgado y Villa, 2019) insiste en patologizar y medicalizar a todo aquel sujeto que no cumpla con los estándares esperados, replicando prácticas capacitistas⁸ donde se privilegian capacidades como el ver con los ojos, escuchar con los oídos, caminar con las piernas o comprender en tiempos determinados, desconociendo y aniquilando otras maneras de construir pensamiento como es el caso de la cultura sorda, de recorrer la ciudad como lo hacen los usuarios de sillas de ruedas, de ver mediante el tacto o pensar con base en otras racionalidades, negándose así la posibilidad de ser a muchos niños, niñas y jóvenes.

De allí que si bien son pertinentes los apoyos terapéuticos, estos no pueden ejercer una supremacía sobre la escuela, y mucho menos el equipo interdisciplinario escolar debe convertirse en un espacio donde se realizan terapias, pruebas de coeficiente intelectual o son llevados los estudiantes por maestros argumentando no poder tenerlos en clase y mucho menos legitimar prácticas relacionadas con la búsqueda de dificultades, anomalías o diferencias en el estudiantado, por el contrario, es el equipo humano que posibilita acompañar los procesos con otras estrategias, genera vínculos con la cotidianidad de cada niño, niña o joven, dialoga desde su saber con el conocimiento pedagógico y acoge las constantes transformaciones que vive la escuela.

La adecuación de las plantas físicas de las escuelas genera altos costos

La educación inclusiva claramente requiere inversión de recursos, de allí que la solicitud de las escuelas privadas al Ministerio de Educación (MEN) sobre apoyo económico para poder fortalecer sus procesos de educación inclusiva son bienvenidos y se espera voluntad política para que sean

7 Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) “la extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado” (s. f.) Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>

8 El capacitismo hace referencia a las estructuras de poder y dominación que desde los estudios críticos en discapacidad son reconocidos hoy como parte de las prácticas y discursos que operan sobre los cuerpos de múltiples personas, entre ellas personas con discapacidad o con enfermedades crónicas y que insiste en reconocer y asignar supremacía a ciertas capacidades que configuran la normalidad y remarcar aquellas que implican la existencia de lo extraño, raro, abyecto, enfermo, débil o tullido.

favorables las respuestas, y cada vez existan mayores articulaciones entre el sector público y privado, principalmente en regiones donde claramente urge poder compartir saberes, que se entretengan diálogos con equipos interdisciplinarios, sean posibles los encuentros de maestros y por supuesto se abran las puertas a compartir experiencias.

Esta discusión sobre las condiciones ideales a nivel escolar para recibir a estudiantes con discapacidad específicamente requieren una problematización al desconocer que la injusticia educativa a este colectivo ha pasado por el absoluto aislamiento, reclusión y expulsión de espacios públicos y sociales como son la escuela, con una constante a lo largo de la historia que insiste en desconocerlos como sujetos de derechos y argumentar que ante su ineducabilidad no hay nada por construir frente a la formación y su derecho a la educación.

Cabe resaltar las diversas y apropiadas formas en que muchas instituciones ya tienen entre sus estudiantes a niños, niñas y jóvenes que requieren apoyos pedagógicos y ajustes razonables recibéndolos por parte de maestras, maestros y equipos de orientación educativa y generando redes de apoyo intersectoriales.

Asimismo, se reconoce la inversión que ya existe en plantas físicas de las escuelas privadas y algunas públicas contándose a nivel nacional con canchas, piscinas, salones amplios, mobiliario de fácil acceso, espacios amplios que posibilitan la movilidad, además de equipos profesoraes, directivos y familias que construyen tejido social desde el afecto, el cuidado y la solidaridad. Ello implica que, antes de asumir que existirán sobrecostos o que se requiere demoler edificios, se requiere analizar qué transformaciones son posibles con el saber de la comunidad, a bajos costos y qué otras pueden esperar sin afectar el aprendizaje y participación de todos en la escuela.

Por esta razón, la invitación desde la experiencia es a no permitir la segregación a ciertas escuelas con el argumento del tipo de discapacidad, o la enfermedad que vivencia el estudiante y, por el contrario, estar abiertos a co-construir ambientes de aprendizaje accesibles para todos.

Solicitud de la figura de ‘sombra’ para poder realizar los procesos de educación inclusiva

La apuesta pedagógica que se ha venido entretendiendo desde la educación inclusiva se enraíza en la potencia que tiene la mediación pedagógica, es decir, la pedagogía y didáctica como la posibilidad

La apuesta pedagógica que se ha venido entretendiendo desde la educación inclusiva se enraíza en la potencia que tiene la mediación pedagógica.

Los procesos de educación inclusiva permiten visibilizar en la escuela la forma en que de una u otra manera los niños, niñas y jóvenes vivencian las diferencias de género, clase social, sexualidad, raza, etnia, lugar de origen y discapacidad a lo largo de su escolarización y que es allí en el encuentro con la alteridad radical donde emerge la convivencia

para orientar procesos formativos con niños, niñas y jóvenes por medio del diseño e implementación de apoyos pedagógicos en conjunto con ajustes razonables que permitan al sujeto estudiante acceder al conocimiento desde múltiples formas, en tiempos diferenciales y, claro, asumiendo que existen unos objetivos de formación que alcanzará conforme se generen variedades de opciones para aprender y participar; de allí que la figura de la sombra no sea una exigencia que realice el Movimiento de Personas con Discapacidad en Colombia, tampoco un pilar en la política educativa pública y, menos aún, se puede convertir en un requisito previo para la admisión de un estudiante. Cabe aclarar que, en algunos casos, se solicita la figura de acompañante por parte de los equipos interdisciplinarios en las escuelas, estos tienen roles y funciones específicos que no afectan la dinámica del aula ni sustituyen al docente, por el contrario, apoyan la comprensión de las múltiples diferencias que circulan en el aula y que no necesariamente se configuran como experiencias de discapacidad. Sin embargo, la “sombra” es una figura terapéutica no pedagógica que desde hace más de 12 años ha recibido diferentes críticas debido a la forma en que impacta el contexto escolar e impide experiencias de tipo social y cultural entre pares, donde la presencia de adultos obstaculiza el encuentro.

En la educación inclusiva se descuida al grupo por atender a ‘los niños de inclusión’

Para muchos maestros y directivos docentes es común nombrar a los estudiantes con discapacidad o dificultades aprendizaje como “los niños de inclusión” existiendo en esa forma de percibirlos un sesgo sobre la manera en que se asume que son ellos los únicos que requieren apoyo, en el fondo se naturalizó la idea de que los otros estudiantes no “reclaman” ajustes razonables y mucho menos el saber de una docente de apoyo, sin embargo, esta aprehensión de la realidad desconoce que todos los estudiantes requieren en algún momento de su proceso escolar la mediación pedagógica que les permita potenciar su constitución como sujetos, y que desde las apuestas de la justicia educativa y curricular es necesario construir estrategias de apoyo escolar donde se reconozca la existencia de niños, niñas o jóvenes a los cuales las desigualdades y discriminación operan de manera más marcada, es decir, el contexto suele generarles más barreras para aprender y participar, y si esto no se transforma en la escuela se perpetuará a lo largo de su vida, al existir una exclusión al conocimiento que les deja totalmente indefensos ante las demandas de un mundo donde la educación posibilita dignificar la vida.

Por tanto, focalizar los apoyos pedagógicos, tener estrategias diferenciadas en el aula de clase, dedicar periodos de tiempo más largos durante las actividades escolares, contar con seguimientos

educativos por parte del equipo interdisciplinar de acuerdo con el proceso formativo que vivencia cada niño no configura un acto de injusticia hacia los otros, por el contrario, es de las acciones más justas que se pueden realizar en la escuela al romper con la homogenización escolar, prestar atención a las diferencias y asumir prácticas de transformación en el contexto escolar.

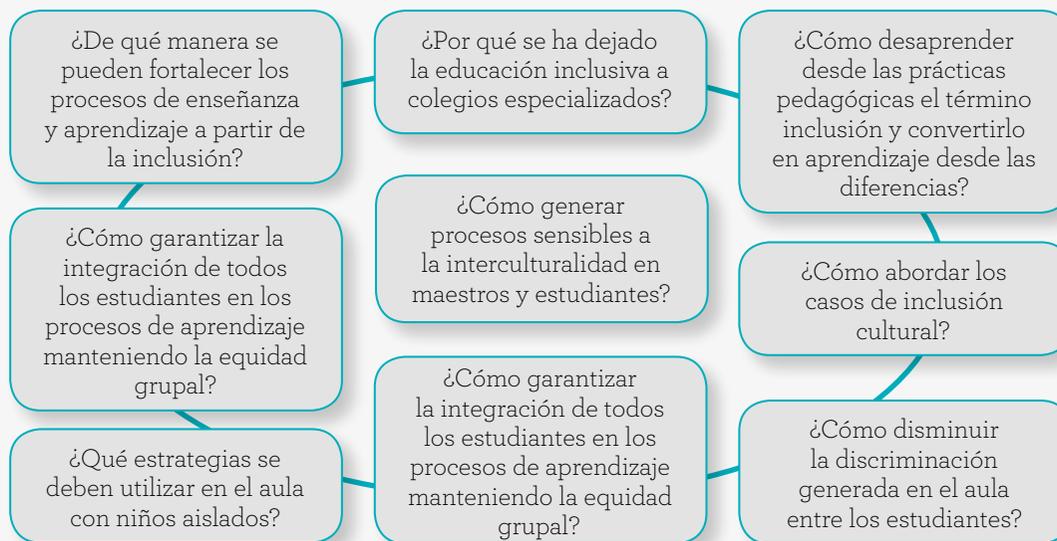
Los compañeros pueden rechazar a los “niños de inclusión” y es mejor evitar exponerlos

Los procesos de educación inclusiva permiten visibilizar en la escuela la forma en que de una u otra manera los niños, niñas y jóvenes vivencian las diferencias de género, clase social, sexualidad, raza, etnia, lugar de origen y discapacidad a lo largo de su escolarización y que es allí en el encuentro con la alteridad radical donde emerge la convivencia, es decir, las formas de encuentro que cuidan la vida y generan aperturas para reconocernos desde lo polifónico con miras a constituir condiciones de diálogo con aquello que perturba mis creencias e imaginarios, sin embargo, existe y demanda de mí acciones justas deconstruyendo aquello que impide el vínculo, ese que humaniza y alteriza las relaciones.

Es así como el encierro, el aislamiento y la exclusión lo único que evitan es que los niños, niñas y jóvenes conviertan en cotidiano el encuentro con las diferencias y descubran que, en lugar de sentir miedo, lástima, temor, angustia o preocupación, por el contrario, es posible la juntanza.

Entonces, ¿qué decir frente a tantas barreras? En primer lugar, extendiendo una invitación a caminar hacia una comprensión de la educación inclusiva en perspectiva crítica y relacional, en otras palabras, asumirla desde los sujetos, contextos y problemas propios de las regiones y escuelas, y no reducirla a un asunto de definiciones, normas y leyes como lo denuncia Skliar (2008), esto implica tomar distancia del diferencialismo donde la ajenedad y el desinterés por los otros los reduce a un asunto del presupuesto, diagnóstico o presunción de discapacidad; por el contrario, requerimos posicionarnos en un sentipensar ético, donde se pase del ‘no estoy preparado’ o ‘mis maestros primero deben formarse’ a estar disponible y ser responsable, puesto que la complejidad de estar en la escuela no se soluciona con un anticipar lo que vendrá para prefabricar las experiencias pedagógicas (Skliar, 2008), es así como, tematizar la discapacidad, la raza, la etnia, el género, la sexualidad, los lugares de origen, las infancias o juventudes no resuelve el problema de la exclusión y discriminación, por el contrario, genera una escuela con puertas giratorias o con detectores de metales donde están prohibidas las diferencias y la diversidad.

Figura 1. Preguntas realizadas por maestros, maestras y orientadores en los procesos formativos con CONACED-SENA.



Nota. Las preguntas aquí expuestas surgieron a nivel nacional dentro del Diplomado Escuela de las Diferencias: Inclusión, Enfoque Diferencial e Interculturalidad desarrollado durante el 2019 mediante el Proyecto CONACED-SENA.

En este sentido la propuesta es entretrejer una ética de la hospitalidad y una pedagogía del vínculo en las escuelas que permita dialogar con todas y cada una de las personas que hacen posible la escena educativa, derrumbando los estigmas que sobre ciertos sujetos construimos y que los hace ‘peligrosos’ desde el saber temático (Skliar, 2008), siendo fundamental la posibilidad de andar y desandar hacia un saber pedagógico donde nos preguntemos ¿qué pasa con nosotros? En lugar de ¿qué pasa con el otro? De esta manera, toda acción pedagógica tiene una intención formativa siendo necesario revisar los sentidos de la educación en las escuelas privadas mediante preguntas como: ¿Para qué educar? ¿Dónde enseño? ¿A quién educo? ¿Cuál es mi propuesta de educación como maestro o maestra? ¿Cuáles son las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes que están en la escuela o llegan a ella? ¿Cómo enseño? Constituyendo una pedagogía transformadora, sensible, situada en el cuidado y sostenida en el diálogo comprendido como:

el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 2015, p. 107).

Es entonces el diálogo el encuentro entre sujetos que hace posible la escuela y donde se nombra y re-nombra el mundo, a partir del amor y la esperanza, es por tanto un acto de creación que puentea la visibilidad y reconocimiento de todos los niños, niñas y jóvenes desde sus diferencias, permitiendo la emergencia de prácticas pedagógicas enraizadas en la justicia educativa y curricular donde cada estudiante se encuentra en los relatos que lee en literatura, puede narrarse en múltiples lenguajes, encuentra en su cuerpo el espacio de acogida porque aprende a sentirlo y sensibilizarse sin caer en la búsqueda de ideales de belleza, raza o inteligencia impuestos y, por supuesto, tiene voz, es escuchado, siente que lo pronunciado por él importa.

Son las siguientes palabras una provocación para seguir conversando en otros espacios y tiempos:

Claro está que hay gestos irreconciliables: el juzgar, la violencia de la lengua desatada, el vozarrón, el desprecio, la burla sobre el cuerpo del débil y la nula voluntad de escuchar. También hay gestos indiferentes: ponerse de espaldas, mirar hacia otro lado, ocultar la farsa, disimular el dolor del mundo, insistir con la torpe felicidad individual en medio de lo trágico. Sin embargo, de gestos suaves, algo decididos y a la vez frágiles se hace la vida: acompañar, habilitar, abrigar, convidar, hospedar, titubear, añorar cierta alegría aún en medio de un campo de batalla. Yo prefiero la vida de gestos frágiles, por verdadera. Y no la vida de los gestos ampulosos, pero ausente (...) (Skliar, 2016)⁹.

De ahí que vivir desde la sospecha y la incertidumbre pedagógica y andar por caminos resbaladizos sea una posibilidad de transformación constante donde todo está por inventar llevando en la mochila de maestros y maestras la pregunta frente a la educación inclusiva ‘si no es ahora, ¿cuándo es?’ y reconociendo que la política educativa pública sobre la educación inclusiva requiere de los aportes que solamente quienes están en la práctica y en los territorios pueden brindar; por tanto, es una posibilidad comprender la educación inclusiva como horizonte de sentido para transformar la educación, develando saberes ocultos propios de los sujetos silenciados e innombrables a quienes hoy se le dice con mucha frecuencia “Aquí no, mejor vaya a otro colegio” como si eso no marcara los cuerpos y dejara en la memoria el recuerdo de que existen lugares inhabitables ante tanta rareza.

⁹ Cita tomada de <https://www.facebook.com/carlos.skliar/posts/1070953616353304>

Emerge entonces la pregunta por los sentidos del ser maestro y maestra en un momento histórico como el actual, donde cada vez se presume que algo pasa con los niños y niñas, que los jóvenes ya no son como los de antes o las familias no configuran los nichos de cuidado esperados en la escuela para sostener la formación de las futuras generaciones, frente a ello Zambrano (2005) expresa:

Una sociedad justa, digna y equitativa se apoya en los maestros y a través de su saber, la pedagogía alcanza su razón de ser. Una sociedad sin maestros es una sociedad sin futuro. Una sociedad con futuro es una sociedad educadora para quien la condición del maestro está más allá de la simple función de transmitir unos saberes sin historia, desligados del proyecto colectivo de sociedad. Una sociedad con futuro comienza en el reconocimiento digno y social del maestro y tal reconocimiento es la fuente más perdurable para que él alcance la real estatura de pedagogo. El pedagogo es aquel maestro y aquella maestra que sabe acompañar el destino de la niñez, no para consolarlo en su tristeza, sino para indicarle cómo y de qué manera poder pintar el oscuro amanecer. El pedagogo crea las condiciones para que el estudiante devenga Otro y tal condición la encontramos en la partida. Acompañar al estudiante es crear las condiciones más favorables para que él pueda ser por sí mismo. Una sociedad con futuro piensa, colectivamente a través de sus maestros, la altura del Otro (p. 26).

Se trata entonces de colocar bajo sospecha el quehacer pedagógico que sostiene la formación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas y de alguna manera en este contexto que vivimos hoy, profundizar y analizar las racionalidades que insisten en constituir y perpetuar un sujeto empupitrado a quien se silencia mediante comparaciones propias de las escalas de desarrollo, pronostica su vida según un diagnóstico, insiste aceleradamente en que algo le ocurre y, quizás sí, pero a eso no puede limitarse la experiencia escolar, por el contrario, que tal si democratizamos el cuidado y se abren las oportunidades para recibir apoyos, tener acceso a ajustes razonables, diversificamos las experiencias y reconocemos que no existen sujetos ineducables y que desescolarizar le impedirá descubrir otras formas de vida que no se reducen al encierro o la soledad impuesta.

Para finalizar, comparto en la **Tabla 1** algunas recomendaciones audiovisuales con las cuales es posible entretejer una escuela de las diferencias. ■

Tabla 1. Recursos pedagógicos para constituir una escuela de las diferencias.

Recursos pedagógicos	Descripción
Corto “Ombligados de Jurubirá. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=PGJZEyfoSU4&t=408s	Trabajo audiovisual que permite reconocer maneras de tejer relaciones entre escuela-territorio-comunidad a partir del enraizamiento y las prácticas culturales de una maestra.
Documental “La Escuela del Silencio”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs&t=90s	Trabajo audiovisual que permite problematizar el lugar de las niñas en la escuela, para este caso se toma la experiencia de Perú, develando las prácticas educativas que benefician a muy pocos estudiantes en el aula.
“Lo incorrecto”. Una nueva mirada hacia la discapacidad. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA&t=54s	Trabajo audiovisual que permite reflexionar sobre la forma en que nos relacionamos con las personas con discapacidad y la insistencia en construir un mundo o escuela para unos pocos.
La educación propia, vivencias y reflexiones. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Li7kicmpOuY	Trabajo audiovisual que recoge la sistematización de experiencias en colegios rurales de Caldas y donde confluyen las diferencias en clave de lo indígena. Acercamiento a la educación propia.
Racismo en México prueba con niños. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=SYdiIupTEAO	Trabajo audiovisual donde se aborda el racismo desde la investigación realizada con niños y niñas en México. Acercamiento a las formas en que se construye un ideal de blanquitud mediante prácticas escolares, sociales y culturales.
Hacer visible lo invisible, Elena Santa Cruz, TEDxUBA Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=EDgo3YXY4KE	Conferencia de la maestra Elena Santa Cruz donde reflexiona sobre una pedagogía del afecto que implique transformar la manera como observamos al otro.



BIBLIOGRAFÍA

- Corto “Obligados de Jurubirá”: *Historia de los obligados en Colombia, el valor del territorio para de esta manera construir cultura*. Recuperado de: <https://vimeo.com/123592158>
- Davis, L. (2009). *Cómo se construye la normalidad. La curva bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX*. En Brogna, P. (Comp). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Prevent (22-dic.-2014). “Lo incorrecto”. Una nueva mirada hacia la discapacidad [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA&t=54s>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México. Editorial Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1998). *Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. En *convivencia escolar. Enfoques y experiencias*, Medellín. Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos -Cesep- Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Pisa Joven- GTZ.
- Movilización Social por la Educación. (23-may.-18). La educación propia, vivencias y reflexiones. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Li7kicmpOuY>
- Ortega, P.; Silgado, A. y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo: Una pedagogía de la alteridad*. Bogotá. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- RadioTVDHGRO. (10-abr.-2014). Racismo en México prueba con niños. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SYdiIupTEAo>
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- TEDx. (15-jun.-2015). Hacer visible lo invisible, Elena Santa Cruz, TEDxUBA [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EDgo3YXY4KE>
- Unicef Perú. (25-mar.-2014). “La escuela del silencio” [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs&t=4s>
- Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: Una sociedad sin futuro. En: *Revista Educación y Cultura*, No. 68. Bogotá: FECODE (p. 23-26).

ENSEÑAR EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN

■ ALEXANDRA ARIAS PINZÓN

“Ese debería ser el sentido del gesto-acto del educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas”.

Skliar, 2017

10 En el texto se comprenderá como marcador de diferencia aquella condición (discapacidad, excepcionalidad o vulnerabilidad) o rasgo que identifica a un ser humano como históricamente excluido y señalado por no encajar en los estándares de normalidad que han sido impuestos en la sociedad y que muchas veces han sido validados por procesos de diagnóstico, medicalización o desde los intentos de normalización en procesos educativos y sociales.

11 En los últimos años se han venido promulgando diferentes normativas dispuestas en leyes y decretos pronunciados a favor de los procesos educativos inclusivos, pero es precisamente desde la Constitución política de Colombia, que se identifica el país como un Estado social de derecho; es desde allí y en consonancia con las convenciones y tratados internacionales, que todas las entidades han ido ajustando sus políticas para lograrlo.

El presente texto trata de recoger mi experiencia como educadora especial en comunidades educativas de contextos públicos, en donde estuve acompañando procesos de formación a niños, niñas y jóvenes con marcadores de diferencia¹⁰ que fueron acogidos en aulas regulares para dar cumplimiento a la política de inclusión¹¹. Por otra parte, pretendo recopilar la experiencia de los procesos de formación con maestros y maestras en toda la geografía nacional para asesorar, desde saberes pedagógicos y didácticos, apuestas inclusivas para todos y todas.

Dado lo anterior, el siguiente texto da cuenta de un escenario en que emergen una variedad de preguntas, tensiones, miedos y prácticas que posibilitan u obstaculizan enseñar en medio de las diferencias y diversidades, y que serán retomadas desde perspectivas epistemológicas, éticas o políticas buscando orientar a la comunidad educativa en lo que implica educar en tiempos de inclusión. De este modo, se hace necesario que el texto sea de corte reflexivo y crítico, teniendo en cuenta que parte de la experiencia, pues de este modo se puede acercar al lector a la diversidad que como maestros y maestras se enfrentan en el aula; asimismo, este capítulo pretende demostrar que la diversidad escolar no debe entenderse como una dificultad sino una oportunidad para trabajar desde enfoques menos tradicionales y más acordes al contexto de los estudiantes.



Acogerlos en el ahora, desde perspectivas éticas, humanas, pedagógicas y de cuidado que inviten a con-vivir, característica principal de todo maestro o maestra, independiente del espacio geográfico, sector educativo, nivel de formación y área de desempeño en el que desarrolle su práctica docente.

► EL AULA DIVERSA EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN

Este apartado busca situar la pregunta por enseñar en un aula diversa en tiempos de inclusión a propósito de la tensión que se ha extendido por todo el territorio nacional, en contextos educativos públicos y ahora privados, por aquello de la política de inclusión, pero, principalmente por la presencia de seres humanos con un marcador de diferencia que irrumpen en las dinámicas del aula, en las que se ha asumido que el acontecer pedagógico-didáctico transita desde una suerte de homogeneidad en la que “todos” aprenden de la misma forma, con la misma metodología y en los mismos tiempos –ese “todos” planteado desde lo masculino, generalizado y, por qué no, despersonalizado–. Presencia que tensiona el ejercicio educativo y que ha convulsionado las prácticas pedagógicas que se encontraban en la zona de confort, en donde enseñar estaba situado en una suerte de acción de repetición, en la que rara vez se daba espacio a la novedad.

A ese panorama se debe sumar, además, la carga que supone el hecho de cumplir a cabalidad con mallas curriculares y programaciones preestablecidas, estáticas, rígidas y saturadas de temarios, puesto que la enseñanza se ha convertido en una carrera contra el tiempo y en una especie de lista de chequeo, donde el día a día transita en dar cumplimiento a los tiempos de las directivas institucionales, las exigencias ministeriales, los imaginarios del deber ser educativo de las familias y las expectativas de maestros y maestras frente a lo que desean que sus estudiantes aprendan, en relación con lo que han enseñado; y en el peor de los casos, centrar toda la actividad pedagógica en responder a las diferentes pruebas censales y a las condiciones de calidad que deben cumplir las instituciones para obtener un *ranking* que les permita ser competentes en el mercado, ya que, en ello se ha transformado la educación: en una apuesta más de mercado. En este orden de ideas, desde que “la política de inclusión” entró en vigencia, emergieron múltiples argumentos de oposición y todo el accionar estuvo centrado en presentar argumentos que de alguna forma echaran para atrás la disposición o delegar dicha tarea a los contextos públicos. Pero ahora que las disposiciones se han hecho más contundentes y exigen a los escenarios públicos y privados cumplir con la política, ya es tiempo para que la argumentación transite en el espacio político, al ejercicio ético, tal como nos lo plantea Skliar (2010):

“Un número inmenso de situaciones de inclusión educativa viene resolviéndose exclusivamente por la vía legal. Sin intención de juzgar equivocado o no ese procedimiento, me pregunto si la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: “esta es tu casa”, dar hospitalidad al otro, recibirlo” (p. 161).

Así que se debe dejar de lado aquellas ideas que se posicionan en “hacerles el favor” cuando se refiere a un asunto de derechos, superando la tensión de la inclusión, para dar paso a la posibilidad del encuentro con todos los seres humanos diversos y diferentes que ya habitan las instituciones escolares, razón por la cual podemos afirmar que educamos en un aula diversa. Así mismo, debemos estar en la disposición de acoger a todas y todos los seres humanos que se encuentran aún por fuera de los sistemas educativos. Acogerlos en el ahora, desde perspectivas éticas, humanas, pedagógicas y de cuidado que inviten a con-vivir, característica principal de todo maestro o maestra, independiente del espacio geográfico, sector educativo, nivel de formación y área de desempeño en el que desarrolle su práctica docente.

Hablar de este tiempo, del tiempo de la inclusión, convoca a maestros y maestras posicionarse en el paradigma de la inclusión, de ahí que, aparezca en escena una nueva posibilidad de repensar la escuela y la educación, que permita reivindicar a grupos, sectores y comunidades para hacer uso de su derecho educativo. Entonces, se hace necesario retomar el pensamiento pedagógico y cuestionarnos, a ¿quién se está educando y para qué? ¿Cuál es el sentido? e, incluso, cuestionar los objetivos mismos de la educación, pues pareciera que la respuesta es obvia, pero no, cada territorio o comunidad deberá responder, no desde lo políticamente correcto o desde los eslóganes educativos “educamos los hombre y mujeres del mañana”, “educamos para transformar sociedades”, pero cuando se revisa la práctica docente, esta no ha cambiado; es por esto que el tiempo de la inclusión hace un llamado a transformar la práctica docente para que efectivamente se garantice el derecho educativo, repensarla y cuestionarla desde esos lugares naturalizados en que la homogenización ha sido la respuesta, para posteriormente pensar ¿qué otros aspectos deberíamos tensionar y cambiar?

Podríamos retomar los tres elementos que Booth y Ainscow (2000) plantean en el índice de inclusión¹²: cultura, política y prácticas; en la primera, una cultura inclusiva invita a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todas las personas se sientan valoradas, en otras palabras, observar desde una mirada crítica si realmente la institución escolar posibilita la convivencia, el respeto, el reconocimiento de las diferencias y diversidades y la aceptación de todos(as). En cuanto a la política, se debe cuestionar si todos los procesos escolares se conciben desde planteamientos de la inclusión, es decir, si realmente el proyecto educativo institucional, los Manuales de convivencia y currículos son incluyentes y, finalmente, si en la práctica se materializa la política y la cultura; para ello, se debe evaluar si los procesos de ingreso, permanencia, promoción, titulación, enseñanza-aprendizaje y evaluación son abiertos, flexibles, pertinentes, equi-

12 Es un instrumento guía de autoevaluación orientado a las comunidades educativas mediante el cual se pueden evaluar los procesos educativos y de gestión que en el interior de las instituciones se gestan y permite desarrollar un proceso de mejoramiento continuo, todo ello, desde una perspectiva incluyente.

Dejar de lado todo aquello que damos por cierto, para empezar a repensar, rediseñar, replantear; debemos poner nuestros esfuerzos en garantizar que la enseñanza aborde lo verdaderamente humano, pues si bien es cierto, la educación ha formado a personas para el mundo laboral desde la indiferencia y la individualidad, en este sentido, ya es hora de formar seres humanos para el mundo en comunidad, seres que se piensen desde lo común, el trabajo en equipo, el respeto y el encuentro para el mundo globalizado, al que en la actualidad tanto se hace referencia; el llamado es a la formación desde perspectivas realmente humanas que van más allá de perspectivas dogmáticas.

tativos y, sobre todo, justos, puesto que, algunas instituciones, manifiestan ser incluyentes, pero sus prácticas son completamente opositoras a ese principio.

Posteriormente, se hace necesario cambiar las formas de relación entre docentes y estudiantes, acercándose al lenguaje de las infancias y juventudes, a sus formas de ver, sentir, escuchar o hablar; es en este tiempo que se invita a dejar de lado el magistrocetrismo y convoca a circular el poder de la palabra, del conocimiento, de la escucha y del saber a todos los que habitan los escenarios educativos; es un tiempo en que el centro de la enseñanza debe estar ocupado por los maestros y estudiantes, y la formación debería ser desarrollada a partir del diálogo y el encuentro con el otro, con los otros, desde esa alteridad y otredad que invita reconocernos en la potencia, la humanidad, la afectividad y el encuentro cara a cara.

Es un momento en el que se nos invita a dejar de lado la bandera de la inclusión desde lo políticamente correcto para dar paso a lo ético, al derecho que todas y todos tienen de encontrar en el escenario escolar una posibilidad para afianzar sus proyectos; encontrar en las nuevas rutas, nuevas preguntas que replanteen las prácticas. Es preciso preguntarnos ¿cómo habitar otros territorios en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo posibilitar experiencias de aprendizaje desde múltiples posibilidades para que todos y todas puedan aprender?, debemos preguntarnos ¿por qué nos cuesta escuchar la voz de nuestros interlocutores? ¿Por qué nos dan miedo las preguntas de los niños(as)? ¿Por qué nos cuesta salir del lugar común conocido? ¿Por qué se encuentra la idea tan arraigada que el aprendizaje riguroso solo es posible desde el disciplinamiento, el orden, la rigidez y lo estático?

Es un espacio que nos invita además a tensionar las comprensiones, imaginarios que tenemos sobre las(os) estudiantes e ir desaprendiendo la concepción tan fuertemente arraigada sobre la normalidad, puesto que,

“Aquello que está al otro lado de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue siendo preso de la voracidad, de la urgencia, la celeridad. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo de época siempre caen derrotados los

mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación con el tiempo, otra identificación con el tiempo, otra existencia dentro del tiempo” (Skliar, 20017, p. 96).

Entonces, debemos pensar ¿qué implica este nuevo tiempo?, tal vez, debamos volver sobre las preguntas y sobre las respuestas y aprovechar el tiempo, esa nueva posibilidad para replantear el asunto educativo; replantear la apuesta educativa, el planteamiento político, filosófico, axiológico, ético, estético, es decir, volver sobre los currículos y políticas para replantearlos o, por qué no, hacerlos de nuevo. Dejar de lado todo aquello que damos por cierto, para empezar a repensar, rediseñar, replantear; debemos poner nuestros esfuerzos en garantizar que la enseñanza aborde lo verdaderamente humano, pues si bien es cierto, la educación ha formado a personas para el mundo laboral desde la indiferencia y la individualidad, en este sentido, ya es hora de formar seres humanos para el mundo en comunidad, seres que se piensen desde lo común, el trabajo en equipo, el respeto y el encuentro para el mundo globalizado, al que en la actualidad tanto se hace referencia; el llamado es a la formación desde perspectivas realmente humanas que van más allá de perspectivas dogmáticas.

Es un momento en el que el tiempo debe ser tensionado y, por qué no, asumirlo desde los planteamientos de Skliar (2018)

Quizá una de las cuestiones más interesantes –y por ello la más preocupante, la más compleja– sea la de entender al educador como aquel que da tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar– y se da tiempo a sí mismo –para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas–” (p. 77).

Educar en tiempos de inclusión no debe ser una carga más para el(la) docente. Se hace necesario dejar de lado los miedos, tensiones e imaginarios relacionados con el acto de enseñar, cuestionando la idea de la especialización y de las didácticas ultraespecializadas como la única vía para enseñar, ya que se ha entendido que educar en un aula diversa es una tarea titánica, imposible, desbordante; se argumenta que las comunidades con un marcador de diferencia deben ser abordadas pedagógicamente por el educador(a) especial, la sombra¹³ o el equipo interdisciplinar de la institución (si existe), quienes sí se encuentran preparados y formados para hacerlo o simplemente se determina que ese ser humano (infantes, adolescentes, joven) debe regresar a ese lugar especializado (si existió) para que allí se le atienda, pues el aula típica no es un escenario que puedan habitar.

13 Es un profesional (educador especial, psicólogo, terapeuta) que acompaña el proceso educativo en preescolar y básica primaria, de estudiantes en condición de discapacidad, principalmente de estudiantes con autismo, en las que se requiere un apoyo pedagógico personalizado e individualizado para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de aula regular; sirve como puente comunicativo y educativo entre el docente regular y el estudiante. No es una niñera, ni tampoco suplente la figura del docente titular, es un apoyo pedagógico.

Entonces se hace el llamado a retomar el gesto desde la posibilidad de estar juntos en la diversidad, al que nos convoca Skliar (2010) asumiéndonos desde la diferencia, para que la pregunta ya no se sitúe por la naturaleza del saber enseñado, si no por ¿cómo enseñar?, un cómo desde la provocación de quien aprende y de quien enseña; una pregunta por cómo enseñar en contextos altamente diversos, con posibilidades de sentires y de formas de aprender; preguntas que sitúen a los sujetos con un rótulo de discapacidad o diversidad ya no en la posición de “no aprende”, “no puede”, “no quiere” o “no es posible”, si no que lo ubique en la otra frontera; la frontera del tengo derecho a aprender, ¡ahora enséñame!

► Y, ¿CÓMO LE ENSEÑO?

Para posibilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en medio de la diversidad, es preciso primero hacer frente al encuentro-desencuentro que supone la presencia de estudiantes con marcadores de diferencia. Ese desencuentro que toma mucha fuerza cuando el escenario educativo está marcado por la idea de lo “normal vs. anormal”, pues inmediatamente quita la posibilidad de la presencia y del aprendizaje, ya que, en este panorama se encontrará la idea muy marcada y arraigada en la imposibilidad del estudiante por aprender, asunto que ha surgido por los imaginarios sociales, en que el coeficiente intelectual –ese número que arroja la prueba– tiene una incidencia en la vida académica del estudiante, pues es como si ese resultado determinara qué se le va a enseñar y hasta qué nivel de escolaridad le será permitido transitar. En muchos casos se ha evidenciado que el resultado de las pruebas diagnósticas no se corresponde con los desempeños, posibilidades y capacidades que evidencian los estudiantes en lo cotidiano, sin embargo, sigue teniendo mayor importancia el resultado de la prueba y no el sujeto.

En otras situaciones, los docentes están muy tensionados por encontrar un diagnóstico, se preguntan “¿qué le pasa?, ¿qué le sucede?”, y es en ese momento que emerge ese discurso en el que plantean: “es que no es normal que...” –ya se está convirtiendo en un asunto prioritario rotular, nombrar y medicar a todos los estudiantes, acción que va en contravía de los procesos inclusivos-. Retomando a Skliar (2006)

“¿De quién es la normalidad y la anormalidad?, ¿y a quién si no a sí mismo se está mirando?... No hay normalidad. Hay, eso sí, miradas que todo lo anormalizan. No hay normalidad. Está todo hecho de lo humano, todo es irremediablemente y absurdamente humano. No hay normalidad” (p. 196).

Entonces, las pruebas diagnósticas serán bienvenidas cuando aportan elementos en la comprensión de los apoyos, ajustes, flexibilización, acompañamientos, etc., y no para definir qué tan anormal es el(la) estudiante y cómo lo normalizamos, o si le damos o no la entrada a la institución educativa.

En otros casos, será la imagen o lo que proyecta ese estudiante en la humanidad del maestro o la maestra, lo que tensionará y determinará su entrada o no al contexto escolar, será necesario preguntarnos ¿qué es lo que me tensiona?, ¿qué imaginarios tengo sobre mis estudiantes?, ¿a qué le tengo miedo?, pues bien, son nuestras miradas las que siempre patologizan, seleccionan, determinan o marcan situaciones con nuestros interlocutores, es el miedo o el prejuicio el que todo lo determina.

En el caso de la escolaridad me pregunto ¿qué pasaría si Stephen Hawking niño, hubiese tenido un espacio en un aula de clase de nuestro territorio? Seguramente su silla de ruedas, su cuerpo rígido, su voz robotizada y aumentada, habría definido que necesitaba una educación especializada, ir a un centro de cuidado, para que tal vez lo alimentaran, con unas enfermeras amorosas para que lo asistieran; me imagino a la directiva de esa institución en la que tocó la puerta, manifestándole a sus padres -pues ese niño simplemente no existe- que conoce otros escenarios mejores, daría una referencia e insistiría en que ese espacio físico no está listo, sus docentes no están preparados e, incluso, llamaría para pedir un cupo en ese otro lugar... pocas personas al ver ese niño aspirante al colegio, podrían ver más allá de su aspecto físico y darían crédito a sus capacidades intelectuales; simplemente se asocia a ese cuerpo, un cerebro igual de deteriorado. Esa ha sido la suerte de muchos niños que sueñan con estudiar, pero no logran acceder a su derecho.

Es común escuchar a docentes y a directivas de las instituciones manifestar que los “estudiantes de la inclusión” -como suelen rotularlos-, retrasan los procesos educativos en el aula, bajan los índices de calidad, en últimas sus apuestas de mercado y de mercantilización de la educación serán impactadas por los diferentes, los raros, los extraños, que vienen a convulsionar el territorio escolar; territorio marcado por lo heterónimo, lo único, lo disciplinante, lo individual, lo ya dado.

Situación como la narrada acontece una y otra vez; padres, madres y niños(as) golpeando la puerta de las instituciones, pero son muy pocas las que se abren, pues siempre que se escucha discapacidad, diferencia o diversidad hace que las posibilidades se disminuyan; ya estuvo bien que los colegios privados sigan desde sus procesos de selección, escondiendo o validando procesos de exclusión. Es hora de afrontar que los cuerpos y las miradas que no encajan en esos estándares tan rígidos que hemos definido para “caracterizar” deban ser mirados y asumidos desde otras perspec-

Y eso que pasa entre nosotros, lo que acontece en el aula, es básicamente el encuentro pedagógico entre nosotros, un nosotros que constituye el aula desde las diferencias, o entendiendo que esas diferencias (raza, género, edad, procedencia geográfica, étnica, condición de discapacidad o excepcionalidad, orientación política, religiosa, sexual, etc.) son las que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo humano, entonces debemos abordarlos y acogerlos como a un cualquiera, como a otro, como a cualquier estudiante del colegio del aula, sin patologizar, señalar, excluir.

tivas, desde otros lenguajes y desde otras epistemologías. ¡Ya estuvo bien, ya no debemos justificar y naturalizar más dichas prácticas!

Es por esto que se hace vital retornar a la pregunta ¿qué es normal? ¿Existe la normalidad? ¿Por qué la necesidad de normalizar?, y dar paso a la idea del encuentro desde las diferencias que nos habitan, que nos constituyen, será entonces necesario que:

“El pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro?, ¿qué tiene y/o de qué carece?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”?, ¿qué le pasa?, ¿qué tendrá su familia? Y poder pensar, como lo mencioné hace un instante: ¿qué pasa –pedagógicamente– entre nosotros? De lo que se trata es de transformar ese registro que parte de una pregunta que apunta hacia el otro, en una pregunta que responda permanentemente a lo que pasa entre nosotros. Porque esa es la clave de la transformación política y educativa” (Skliar, 2010, p. 86).

Y eso que pasa entre nosotros, lo que acontece en el aula, es básicamente el encuentro pedagógico entre nosotros, un nosotros que constituye el aula desde las diferencias, o entendiendo que esas diferencias (raza, género, edad, procedencia geográfica, étnica, condición de discapacidad o excepcionalidad, orientación política, religiosa, sexual, etc.) son las que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo humano, entonces debemos abordarlos y acogerlos como a un cualquiera, como a otro, como a cualquier estudiante del colegio del aula, sin patologizar, señalar, excluir, desde ese momento, se podrá cumplir con el primer paso, conocer y comprender ¿quién es nuestro(a) estudiante? a partir del cual aparece el segundo elemento, situar el asunto pedagógico desde: estar, participar y aprender.

► ESTAR ES MÁS QUE OCUPAR UN PUPITRE

Pareciera que este asunto se resuelve fácil, que, con la simple presencia de los estudiantes, permitiéndoles que ocupen un espacio físico, ya se resuelve el asunto, ¡ya está! ¡Y no!, no basta que con su presencia, muchas veces ignorada o tensionada en los primeros minutos o meses de escolaridad

nos conformamos, pues en ocasiones esa presencia se torna en una ausencia, está allí, pero no está, a veces lo ven, lo recuerdan, lo mueven del espacio que ocupa, pero esa presencia no está siendo acogida en el aula –tal vez está incomodando–, y mucho menos ese estar implica posibilidad de aprender, de interpelar, de con-vivir, de compartir o de intercambiar.

Esta situación de estar sin estar se observa en muchos estudiantes, no solo en aquellos con un marcador de diferencia, sucede también con los seres humanos que habitan el aula de clase desde la tranquilidad, el silencio, la calma; estudiantes ejemplares, que no revisten ninguna problemática en términos de convivencia o que en muchas oportunidades asumimos que están aprendiendo, pues no preguntan, hacen lo que deben hacer, mantienen una suerte de ritmo y acogen las dinámicas del aula. Es tal la homogenización de la que son presa, que simplemente desaparecen de nuestro radar, de nuestras preguntas y en algún momento dejan de existir para nuestras miradas.

Es por esto que estar implica un estar siendo, una presencia activa que no solo sea reconocida por el docente de aula, sino también por sus compañeros, por las directivas, en últimas, por toda la comunidad escolar. Un estar en el que ocupe un lugar vital, en que su voz sea escuchada, acogida; que ocupe un espacio físico adecuado, muchos espacios, que pueda ir, moverse, dialogar, interactuar. Además, será importante reconocer cuál es el contexto del estudiante, en qué condiciones concretas aprende, qué expectativas de aprendizaje presenta, cuáles son sus proyectos, qué desea aprender y por qué o para qué va a la institución educativa, tal como lo haríamos con cualquiera de nuestros estudiantes. Así como lo plantea Paulo Freire (2002) conocer la realidad de nuestros estudiantes, o acercarnos a ella, es un deber del docente, pues de lo contrario nos alejaremos de su modo de pensar, al mismo tiempo, debemos reconocer lo que saben y cómo lo saben. En este momento entonces será importante preguntar si están todos(as) los estudiantes en mi clase.

► PARTICIPAR ES MÁS QUE ALZAR LA MANO

Cuando se piensa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes con un marcador de diferencia, inmediatamente aparece la pregunta ¿qué le enseño? y frente a ello he evidenciado algunas prácticas, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes resuelven un problema matemático y un estudiante en particular, por direccionamiento del docente colorea (rasga, pica o rellena) un dibujo que no tiene nada que ver con los objetivos y contenidos de la clase; al respecto preguntaré ¿este estudiante está participando de la clase? y la respuesta es: No; participará de la clase cuando com-

Un estar en el que ocupe un lugar vital, en que su voz sea escuchada, acogida; que ocupe un espacio físico adecuado, muchos espacios, que pueda ir, moverse, dialogar, interactuar.

Garantizar procesos de participación del aula, implica también, que los estudiantes habiten un espacio en el aula en el que por un lado no queden relegados de las actividades o por el otro, toda la atención esté centrada en ellos.

parte objetivos comunes o ajustados en relación con sus compañeras(os); cuando es vinculado en los trabajos grupales; cuando su participación, aporte o pregunta es escuchada; cuando se indaga por si entendió; cuando presenta las pruebas censales, se evalúa, promueve, comparte las mismas reglas y condiciones como un estudiante típico de la institución.

Participar también implica dar voz y escucharla; pues si bien es cierto, los docentes diseñan metodologías de clase o abordan temáticamente aspectos esenciales en el aprendizaje, estos muchas veces se hacen desconociendo a sus interlocutores, por ejemplo, cuando se está trabajando contenidos relacionados con la familia, se habla de una única posibilidad de familia y se pasa por alto las múltiples formas de constituir familias en la actualidad, desconociendo que tales manifestaciones en algunas oportunidades podrían terminar siendo violentas para aquellos que no comparten esas mismas condiciones. En otros momentos he visto cómo se conoce a las comunidades indígenas, rurales o raizales desde libros de texto desactualizados, con baja o nula investigación o desde imaginarios que al respecto el docente tiene, pero aun cuando en el aula exista un(a) estudiante perteneciente a dicha comunidad, no se le pregunta por sus prácticas, cosmovisiones, cosmogonías, saberes, formas de ser y estar en el mundo, elementos que enriquecerían mucho y construirían un clima fraterno de aprendizaje.

Garantizar procesos de participación del aula, implica también, que los estudiantes habiten un espacio en el aula en el que por un lado no queden relegados de las actividades o por el otro, toda la atención esté centrada en ellos, pues implicará desmotivación, aburrimiento, perder el foco de atención o generar una suerte de privilegios o de visibilidad que para los otros estudiantes no será bien visto, o poco justo. La participación requiere que todas y todos sean cobijados bajo las mismas reglas, los mismos principios y fundamentalmente, desde el mismo clima fraterno y de acogida al que tanto nos invita este nuevo tiempo.

De ahí que garantizar la participación de las(los) estudiantes involucra mayor atención y posibilidad pedagógica para el docente, pues es en la participación en que se pone de manifiesto los conocimientos teórico-prácticos de los(as) docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica, así como su intención pedagógica a la hora de resolver estas situaciones, puesto que los problemas en la enseñanza se resuelven por esta vía.

Es un asunto pedagógico preguntar sobre la situación que obstaculiza, resta o no permite la participación del(la) estudiante y de ahí su vinculación activa con el espacio académi-

co en particular; reconocer la situación, identificar y generar acciones para contrarrestarla, permitirá que viabilicemos procesos de participación acorde con las necesidades del grupo de estudiantes; para ello, se hace necesario que los espacios de clase sean pensados desde la posibilidad, equidad, flexibilidad; es importante que los profesores planeen sus actividades desde el diseño universal del aprendizaje¹⁴ o a partir del trabajo enfocado a los estilos de aprendizaje¹⁵ que son más comunes en el aula: visual, auditivo y cinestésico; que el diseño de clase se realice desde metodologías constructivistas, activas, dialogantes, desde la ética del cuidado y la pedagogía del afecto, desde la pedagogía de las diferencias... existen tantas posibilidades para el encuentro y trabajo con el otro, que ya deberíamos haber superado las apuestas tradicionales en el aula.

► APRENDER VA MÁS ALLÁ QUE REPRODUCIR UN CONTENIDO

La mayoría de las preguntas en un aula diversa giran en torno a: ¿aprende? ¿Cómo aprende? ¿Cuándo aprende? ¿Cómo saber si está aprendiendo?, siendo el momento en el que aparecen todos los imaginarios: tiene un tope de aprendizaje, es muy difícil enseñarle, no estoy preparada(o), no tengo la formación, no soy yo quien deba enseñarle, no me va a aprender o simplemente un “no aprende”. Es por esto que para aprender se requiere de la disposición del(la) docente por enseñar y la motivación del(la) estudiante para hacerlo, pues si no existe ese clima fraterno y cercano entre quien enseña y quien aprende, entonces, tendremos dificultades para lograrlo.

Es evidente que la mayoría de nuestros estudiantes aprenden para la evaluación, muchos de ellos aprueban los logros definidos para cada periodo, pero cuando necesitan recordar esos conocimientos para relacionarlos con la siguiente temática simplemente han desaparecido. También es muy notorio que, al preguntar a algunos estudiantes sobre ciertas temáticas, estos simplemente recitan un contenido; han aprendido a memorizar, entonces, su capacidad de aprendizaje se debe medir en relación con su capacidad memorística para retener información, ¿pero esto implica aprendizaje?, ¡claro que no!, pero ¿por qué seguimos ante este panorama? Básicamente, porque la formación se dejó relegada a la presencia de un(a) docente dictador de clase y un escenario en que los estudiantes escuchan horas y horas, toman apuntes, guardan un estricto orden y silencio y luego simplemente reproducen casi con las mismas palabras lo que se les ha dictado, ¡y claro!, obtiene puntaje adicional quien logra hacer referencia incluso al número de página y la fecha de divulgación. Es muy común escuchar al docente manifestar que va a *dictar clase*, sintiéndose orgulloso de tal manifestación.

Es un asunto pedagógico preguntar sobre la situación que obstaculiza, resta o no permite la participación del(la) estudiante y de ahí su vinculación activa con el espacio académico en particular.

¹⁴ Es un conjunto de estrategias que incrementan las posibilidades para que los estudiantes puedan aprender y orientan a los docentes en el diseño de metodologías flexibles, teniendo en cuenta la diversidad que habita el aula de clases. http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf

¹⁵ De acuerdo con James y Gardner (1995) un estilo cognitivo es “la manera compleja en la cual, y bajo ciertas circunstancias, los estudiantes aprenden más eficientemente y perciben más efectivamente, procesan, almacenan y evocan lo que están intentando aprender” (p. 20).

Enseñar en un aula diversa implica que todos tengan una participación activa en el escenario de clase, espacio que debe ser mediado por la investigación, el trabajo en equipo, el cooperativismo; trabajar desde la pregunta, la problematización, el laboratorio y demás posibilidades para que todas las personas puedan vincularse de manera consciente en su ejercicio de aprender.

Ante este panorama, se suma la idea del aprendizaje como un camino difícil, solo aquel que lo ha recorrido con sudor y, por qué no, con lágrimas, tiene el derecho de aprender y el docente a manifestar que solo el esfuerzo permitirá conseguir dicho objetivo; esto lo que ha dado lugar es a procesos de deserción, reprobación y desmotivación y adquirir ese tedio que desarrollan los estudiantes frente a las áreas de conocimiento como las matemáticas, filosofía, inglés, física, química..., es decir, a todas aquellas materias “coco” o “duras” como se les suele identificar. Si este es el panorama de los procesos educativos en escenarios homogeneizantes, ¿cómo ocurre en los procesos “inclusivos”? Pues acontece de igual o peor forma, es en este panorama de la dictadura de clase en que efectivamente la persona con un marcador de diferencia no encaja, no puede aprender y simplemente termina afectándose emocionalmente porque eso que el docente enseña estará muy lejos de sus posibilidades.

Ahora bien, ¿por qué no se permite o da lugar a otras posibilidades de enseñar? Todo parece indicar que la respuesta está, y lo han manifestado diversos investigadores, en que optamos por la vía más fácil y conocida, pues si todos transitamos por procesos de aprendizaje tradicionales, entonces estos serán defendidos a ultranza, desconociendo, por ejemplo, que en ese escenario se requiere mucho más tiempo para desarrollar una capacidad crítica; se generarán procesos de dependencia y baja autoestima, así como dificultades para reconocer las habilidades y capacidades individuales, pues se va a necesitar de reforzadores intrínsecos y extrínsecos para obtener más y mejores resultados.

Por consiguiente, y como lo he venido manifestando, enseñar en un aula diversa implica que todos tengan una participación activa en el escenario de clase, espacio que debe ser mediado por la investigación, el trabajo en equipo, el cooperativismo; trabajar desde la pregunta, la problematización, el laboratorio y demás posibilidades para que todas las personas puedan vincularse de manera consciente en su ejercicio de aprender. Es por esto que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben ser pensadas desde el cooperativismo, en el que todos los estudiantes aprendan a trabajar con los otros, con el otro, lo que permitirá que entre unos y otros jalonen los procesos de aprendizaje, se faciliten los procesos de convivencia y principalmente aprendan a resolver problemas, relacionados en muchos casos, con las bajas habilidades interpersonales de los estudiantes.

Otro aspecto fundamental será la identificación de los apoyos¹⁶ que requieren nuestros estudiantes para educarse, pues permitirá que aprender sea un asunto equitativo y no de desventaja, esto porque muchas prácticas docentes son desventajosas para los estudiantes, cuando son asumidas y pensadas para la homogeneidad y no desde la individualidad, es desventajoso por ejemplo, cuando se evalúa a un estudiante sordo la producción de un texto escrito, con el mismo desarrollo de un

16 Se entiende por apoyo como: “aque-
llos recursos y estrategias que pro-
mueven los intereses y las metas
de las personas, con y sin discapa-
cidad, que les posibilitan el acceso
a recursos, información y relaciones
propias en los ambientes de tra-
bajo y vivienda integrados; y que
posibilitan un incremento de la in-
dependencia-dependencia, produc-
tividad, integración comunitaria
y satisfacción personal” (AAIDD,
2012, p. 127).

estudiante oyente, pues para la persona sorda el español será su segunda lengua; para este caso, el estudiante sordo requerirá apoyos como: mayor tiempo para su ejecución, acompañamiento en la producción del texto y, por qué no, un par o tutor que ayude en el proceso de producción escrita. Cada estudiante, incluso el(la) docente ha requerido o requerirá apoyos en algún momento de su vida, lo importante en los procesos inclusivos es saber identificar la situación y el momento oportuno para ponerlo en funcionamiento.

En la misma vía se hace necesario realizar ajustes razonables, entendidos como aquellas “*modificaciones o adaptaciones necesarias, adecuadas y relevantes, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, cuya finalidad es garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales*” (ONU, 2006, p. 5). Los apoyos y ajustes razonables facilitarán el aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes. Y, finalmente, será necesario cambiar esos imaginarios que restan posibilidades a concepciones que reconozcan que todos los seres humanos estamos diseñados para aprender; aprendemos aquello que nos interesa, llama nuestra atención o nos apasiona, condición inherente a todas las personas. Siempre aprenderemos algo hasta el último día de nuestra existencia.

Luego de movernos de nuestra zona de confort, debemos identificar ¿cuál es el cómo común? es decir, ¿cómo aprenden todos(as)? O ¿qué les interesa aprender a todos(as)? identificando las barreras¹⁷ que impiden enseñar o aprender, encontrando el tiempo en que cada uno y cada una lo logra, así como las condiciones en que se aprende y, fundamentalmente, recuperando el sentido por lo que se está aprendiendo. Debemos crear una atmósfera de aprendizaje en que el error sea válido, la pregunta tenga lugar; en donde se aprenda a una voz, a múltiples voces, en que estudiantes y docentes estén al mismo nivel aprendiendo y enseñando, esto inmediatamente nos llevará a preguntarnos por la didáctica.

► EL ASUNTO POR LA DIDÁCTICA

Abordar la didáctica implica pensar en una variedad de perspectivas que circulan en los contextos escolares, miradas que se encuentran apoyadas en una serie de paradigmas propias de diversas tradiciones pedagógicas que hacen parte de los procesos formativos de los maestros; tradiciones anglosajonas, francófonas y alemanas, que han planteado perspectivas epocales, para definir o comprender lo que significa e implica el saber didáctico, miradas que se han centrado en el apren-

17 Las barreras son “Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser: a) Actitudinales: aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad; b) Comunicativas: aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y, en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad mediante cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas; c) Físicas: aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad”. Ley estatutaria 1618 de 2013 (p. 2).

Cuando hablamos de la didáctica se debe comprender inicialmente cuál es el lugar epistémico en el que nos posicionamos, pues es desde aquí como leemos y comprendemos el mundo, en este caso, nos permite preguntar, explicar y tomar decisiones a la hora de enseñar.

dizaje, en la enseñanza, en la enseñanza-aprendizaje o en los métodos, técnicas y procedimientos para enseñar –por citar algunas–.

Cuando hablamos de la didáctica se debe comprender inicialmente cuál es el lugar epistémico en el que nos posicionamos, pues es desde aquí como leemos y comprendemos el mundo, en este caso, nos permite preguntar, explicar y tomar decisiones a la hora de enseñar. En el momento actual la pregunta por la didáctica cobra mayor vigencia, ya que es cuando emergen planteamientos en que se delega la educación de grupos específicos o con un marcador de diferencia a la educadora especial, psicopedagogo u otra figura; esto principalmente cuando tenemos a un estudiante en condición de discapacidad intelectual, pues la tensión está acompañada de la idea de “no aprende, no tiene posibilidades para el aprendizaje, no es posible enseñarle, o simplemente para qué enseñarle si voy a perder el tiempo en lo enseñado”. Si como educadores partimos del supuesto que nuestro interlocutor *no puede*, entonces, será imposible enseñar; ahora bien, enseñar en un aula diversa es asunto de todos, de todas, de aquellos que nos graduamos como licenciados(as) o ejercemos como tal, de quienes trabajan en el contexto educativo; es un asunto de derechos e implica un compromiso real de todos nosotros.

Como se abordó anteriormente, esto indica que debamos:

“Desaprender esas concepciones instauradas, reduccionistas y simplistas de autores clásicos, como Comenio. ¡Ya está bien! ¡Ya debemos superarlo!; transitar a otros lugares epistémicos nos permitirá comprender los debates actuales que son estructurales y permitirán entender que la didáctica no es una suerte de recetario que se aplica una y otra vez a cada grupo y contexto, puesto que sobra decir que una situación didáctica es única e irrepetible, pues se construye a propósito de los seres humanos y contextos con los que se interactúa, lo que indicará que cada relación educativa que tejemos, esas múltiples relaciones, se construye en un tiempo y espacio específico, de ahí que, es imposible repetir y repetir, como nos enseñó la didáctica tradicional. Así, nuevos lugares epistemológicos nos permitirán la apertura a discusiones actuales relacionadas, por ejemplo, con las implicaciones del saber didáctico y los retos que afronta la educación en la actualidad o los procesos inclusionistas en la educación para todos y todas, desde esa cualquieridad que nos presenta Skliar” (Arias, 2019, p. 28).

Es en este escenario que el(la) docente deba hacer la pregunta, georreferenciada y contextualizada relacionada con el enseñar-aprender, pero no la pregunta por el qué y el cómo, pues como lo

plantea Ángel Díaz (1999) la didáctica aun cuando soluciona preguntas básicas sobre la enseñanza, también permite hacer cuestionamientos de mayor complejidad que se relacionan con la formación del sujeto en aspectos sociales y humanos (p. 53), de tal forma que deberíamos adentrarnos en cuestionar si “¿será que la pedagogía debe saberlo todo acerca de un tema, o su especificidad está en un saber-conversar con cualquiera y con cada uno de los sujetos educativo?” (Skliar, 2008, p. 11).

No se trata entonces de diseñar tantas apuestas educativas como número de estudiantes hay, se tratará de encontrar un *cómo* común, elemento clave en el proceso inclusivo; ese *cómo* en que se reivindican las prácticas desde una apuesta por la posibilidad, en que todas y todos tengan lugar; prácticas que apuesten por lo colectivo, la acción, la interacción, el encuentro cara a cara, el diálogo, la participación y permita sacar del centro de la actividad docente la apuesta por el contenido y dejar ese lugar cómodo, dado, estático e histórico de la dictadura de clase y ubique en el escenario la apuesta por pensar prácticas que reconozcan lo que acontece en el aula, desde múltiples vías y miradas; una acción en que todo esfuerzo, atención y preocupación esté centrada en la formación de seres humanos, una mirada en la que, como plantea Morin (2001):

“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (p. 47).

Entonces, la educación centrada en lo humano posibilitará los procesos inclusivos, permitirá reconocer la potencia del sujeto, sus habilidades, proyecciones, expectativas (entender y asumir que sí las tiene); en qué área, actividad o tarea es bueno, cuál es su estilo y ritmo de aprendizaje; qué disfruta realizar, cuáles son sus intereses, qué lo vincula al aula, a sus compañeros, a la escolaridad; todo ello permitirá observar sus avances, desarrollo y despliegue de potencialidades y será entonces un lugar vital para aprender desde, por qué no, las inteligencias múltiples como lo plantea Gardner (1998) o desde las mil inteligencias que menciona Malaguzzi (1996).

Pensar apuestas desde esas mil posibilidades permitirá que reconozcamos otras habilidades, muchas habilidades en el escenario educativo; favorecerá ubicar en el mismo lugar de importancia aquel estudiante que es bueno en educación física, artes y música, así como el que disfruta las matemáticas o la física, pues en los dos casos el estudiante requerirá desplegar una serie de habilidades, actitudes y disposiciones para aprender y sobresalir; no implica que uno sea más inteligente que

Diseñar apuestas didácticas para favorecer los procesos inclusivos requiere que además de pensar en las herramientas que vamos a necesitar, se amplíe la perspectiva y no se reduzca la didáctica a lo instrumental; se trata de realizar las preguntas situadas y contextualizadas que nos permitan responder entre otras cosas a ¿qué y cómo vamos a enseñar en el aula diversa? Involucrando los tiempos, los ritmos y estilos de aprendizaje, siendo conscientes de nuestro estilo docente y la pertinencia del mismo para el grupo en que vamos a trabajar, definir una serie de estrategias en las que se incluyan los apoyos y ajustes razonables y se reconozca el ambiente de aprendizaje como facilitador desde lo relacional, temporal y funcional y, finalmente, se cuestionarán los materiales.

otro, implica que todos tienen un potencial y ese potencial debe ser reconocido, valorado y fomentado en el aula, pero además ese reconocimiento de las diversas habilidades motivará al(la) docente a diseñar su clase pensando en todos esos estudiantes, pensará la clase para aquel y aquella que la disfruta y tiene habilidades para avanzar fácilmente, como también para quienes le cuesta vincularse y tienen menos habilidades para aprender.

Diseñar apuestas didácticas para favorecer los procesos inclusivos requiere que además de pensar en las herramientas que vamos a necesitar, se amplíe la perspectiva y no se reduzca la didáctica a lo instrumental; se trata de realizar las preguntas situadas y contextualizadas que nos permitan responder entre otras cosas a ¿qué y cómo vamos a enseñar en el aula diversa? Involucrando los tiempos, los ritmos y estilos de aprendizaje, siendo conscientes de nuestro estilo docente y la pertinencia del mismo para el grupo en que vamos a trabajar, definir una serie de estrategias en las que se incluyan los apoyos y ajustes razonables y se reconozca el ambiente de aprendizaje como facilitador desde lo relacional, temporal y funcional y, finalmente, se cuestionarán los materiales. Todo ello con el único objetivo que las(os) estudiantes puedan construir conocimiento con sentido y significado en un espacio de aprendizaje que no sea reducido a lo áulico, en el que se pueda vivenciar el aprendizaje, que este aporte significado, involucrándose en la vida misma y en la construcción o consolidación de sus proyectos de vida. Pues como lo plantea Gimeno (1999) citando a Arnaiz (2000)

“Educar a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus educandos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender” (p. 4).

Apuestas que permitirán que todas y todos logren establecer vínculos con lo que aprenden, con quiénes y cómo aprenden, en el que los seres humanos que afectamos cotidianamente puedan realmente desarrollar un pensamiento autónomo y no solo recitar el mismo. Y, se tratará principalmente, que puedan vincular sus conocimientos con el deseo de aprender y expresar ese saber, pero necesariamente vinculándolo con sus realidades, intereses y apuestas, será en este escenario que el(la) docente, independiente de su área de formación, entienda que la enseñanza en un contexto diverso sí es un asunto suyo, porque la cuestión de enseñar en la diversidad se resuelve con aspectos pedagógico-didácticos desde una perspectiva general.

► PARA FINALIZAR

Antes de acoger las disposiciones que en términos legislativos rondan en las instituciones educativas a propósito del tiempo de la inclusión, en que se solicita la ejecución de los PIAR, los ajustes curriculares o la disposición de un equipo interdisciplinar, para dar cumplimiento a lo políticamente correcto; antes de enarbolar las banderas de la inclusión, aun cuando ello implique solamente mostrar cifras; antes, mucho antes, se hace urgente una transformación desde los cimientos de lo que hemos comprendido por educar, será preciso volver a lo humano y reflexionar sobre lo que implica aprender juntos, pues la inclusión o más bien trabajar desde el reconocimiento de las diferencias y la diversidad, implica transformaciones profundas en quienes orientan los procesos educativos, desde desaprender-aprender.

Si la inclusión no transforma, no nos transforma, no transita por nosotros, por cada uno de los actores de las comunidades educativas, entonces de nada sirve asumir los lemas de la inclusión, pues estaremos haciendo lo mismo con otro nombre, ocultando procesos de exclusión, prácticas de homogeneización y naturalizándolo con la falsa idea de estar haciendo lo correcto o, peor aún, de asumir que les hacemos un favor. ■

REFERENCIAS

- AAIDD (2012). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima edición, Alianza, Madrid.
- Arias, A. (2019). “Esa no es una propuesta didáctica”: las confusiones sobre la didáctica y el impacto en los procesos educativos e investigativos de los docentes. *Revista Cultura*, N.º 281, pp. 26-29.
- Díaz, A. (1999). *Pensar la Didáctica*. AMORROTU, Madrid.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio, Barcelona-Buenos Aires-México.
- Ley estatutaria 1618 (2013), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de la República, Colombia.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. (2010). *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad*. *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47, Núm. 1, pp. 153-164.
- Skliar, C. (2006). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*.
- Skliar, C. (2006). Palabras de la anormalidad. Imágenes de la anormalidad. En: *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, Manantial: Flacso, OSDE, Buenos Aires.
- ONU (2006). *Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EN COLOMBIA

■ YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS

“La exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. La exclusión define la diferencia, las fronteras y las zonas. Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía; se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento”.

Planella y Pié (2012, p. 275)

Como Maestra de Educación Especial durante los últimos diez años he venido reflexionando sobre la construcción de la educación inclusiva en el territorio colombiano, tomando como ruta de viaje las políticas públicas educativas, relatos de docentes en formación de Licenciaturas en Educación Especial en Bogotá bajo la modalidad presencial y en diferentes regiones del país en formación virtual, también, con maestros y estudiantes con discapacidad y sus familias en procesos de transición a la vida adulta e inclusión sociolaboral, en conjunto con experiencias *in situ* a través de los Diplomados Educación e Inclusión: Normativa, Didácticas y Estrategias para Aprendices en Discapacidad CONACED-SENA (2018) y Escuela de las Diferencias: Inclusión, Enfoque Diferencial e Interculturalidad CONACED-SENA (2019), La formación sobre Inclusión Educativa para Instructores y Equipos Profesionales de Bienestar del SENA en Cali, CONACED-SENA (2018), La Formación en Puesto de Trabajo “Pedagogías del



Actividad cultural durante la Expedición Pedagógica CONACED 2019, Medellín, Antioquia.

Para visibilizar la incidencia social, política, económica y educativa generada desde el colectivo de personas con discapacidad, se hace necesario conocer la prevalencia de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad que existen a nivel mundial y nacional.

Vínculo” realizada en Duitama CONACED-SENA (2019) y La Expedición Pedagógica CONACED 2019, lo cual me ha permitido vislumbrar las formas en que emergen o retornan prácticas desde la normalidad sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o quienes “tienen algo” y suelen habitar la expulsión y reclusión debido a la manera en que se considera su presencia en los entornos escolares un problema al alterar (aunque preferiría hablar de alterar) la escena ideal de formación donde cuerpos empupitrados siguen a cabalidad las normas, aprenden en los tiempos establecidos por el currículo y de manera secuencial van apropiando las temáticas desarrolladas en clase.

Es así como presentaré recortes de realidad que transitan desde prácticas y discursos eugenésicos, otros de incapacidad o poca formación para educar a los “estudiantes de inclusión”, hasta el resurgimiento de la figura “sombra” dentro de las escuelas y las tonalidades del pensamiento capacitista enraizado en rectores, coordinadores, profesores, comités académicos, entre otros actores que respaldan la educación del colectivo de personas con discapacidad restringida a ciertos colegios, condicionada a un cupo máximo por aula, reprochando la existencia del Decreto 1421 de 2017 al exigir educar a los ineducables, pero también compartiré un poco de las apuestas esperanzadoras que hoy permiten la existencia de comités de inclusión institucionales, la presencia de docentes de apoyo en las escuelas, la formación continua del profesorado, el acompañamiento pedagógico desde los equipos interdisciplinarios y la democratización del cuidado para todos al reconocerse que en algún momento del proceso educativo todos requerimos apoyos o ajustes razonables, solamente que en algunos casos debe priorizarse en clave de constituir un espacio escolar desde la justicia educativa y curricular.

Esta es entonces la oportunidad para conocer algunas de las tensiones que existen entre las políticas públicas educativas de inclusión educativa del colectivo de personas con discapacidad en las escuelas colombianas y la normalidad como imperativo, defendido este último desde la mirada capacitista que insiste en patologizar todo aquello que desborde la “media” situándose dentro de la educación superior prácticas de normalización que se encarnan en los cuerpos de estudiantes y egresados que en medio de las discriminaciones sostiene la defensa por su derecho a la educación.

Para visibilizar la incidencia social, política, económica y educativa generada desde el colectivo de personas con discapacidad, se hace necesario conocer la prevalencia de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad que existen a nivel mundial y nacional siendo enfática en que la problemática no es asunto exclusivo de la Educación Especial, puesto que según la Or-

ganización Mundial de la Salud (OMS) (2011), alrededor del 15% de la población mundial vive con una discapacidad, es decir, mil millones de personas tiene una condición particular; una cifra en aumento debido a las enfermedades crónicas, pobreza y violencia que viven diferentes países en el mundo.

Asimismo, la OMS (2011) identifica algunos de los obstáculos que impactan las condiciones de vida de las personas con dis/capacidad en el mundo, los cuales son: a) peores resultados sanitarios; b) peores resultados académicos; c) menor participación económica; d) tasas más altas de pobreza; y, e) mayor dependencia y participación limitada (p. 9); todas estas condiciones conllevan a pensar en la forma en que la discriminación impacta la constitución como sujetos políticos de las personas con discapacidad al ser negados derechos vitales como la educación.

Al mismo tiempo, es posible pensar que las políticas educativas públicas no impactan la vida de los sujetos con discapacidad y sus familias en perspectiva de dignificar sus vidas, por el contrario, se insiste en situarles en la Zona de No-Ser, planteada por Fanon (2010), donde no se atribuye a ellos humanidad, sino son un reflejo de barbaridad y atraso pues pareciese que se mantiene la mirada de monstruosidad, incorregibilidad y de niño masturbador propuestas por Foucault (1999) en su detallada descripción sobre los anormales, todo ello, por parte de una sociedad abanderada de la reivindicación de los derechos, pero de ciertos colectivos, los cuales entre menos perturbadores, mejor.

Situación similar enfrenta Colombia puesto que según el Censo Nacional de Población-DANE, realizado en 2018, somos 44.164.417 personas en Colombia, con una prevalencia por sexo de 51,2% mujeres y 48,8% hombres. También se expresa que 7,2% de la población vive con “dificultades para realizar actividades cotidianas”, curiosamente no se habla de discapacidad y se retoma el concepto de Funcionamiento Humano, entre las que se encuentran: a) oír la voz y los sonidos 18%; b) hablar o conversar 2%; c) ver de cerca, de lejos o alrededor 19%; d) mover el cuerpo, caminar o subir y bajar escaleras 32%; e) agarrar o mover objetos con las manos 9%; f) entender, aprender, recordar o tomar decisiones por sí mismo 9%; g) comer, vestirse o bañarse por sí mismo 1%; h) relacionarse o interactuar con las demás personas 3%; y i) hacer las actividades diarias sin presentar problemas cardiacos o respiratorios 7%.

De igual modo, se afirma que la prevalencia de personas con alguna dificultad para realizar actividades diarias es de un 7,5% en mujeres y 6,8% en hombres. Algunas de las causas que ocasionan dicha alternación del funcionamiento humano se encuentra en enfermedades, por nacimiento o

edad, acentuándose en regiones como Nariño con un 11,7%, Cauca 11,1% y Putumayo 10,6% (DANE, 2018).

Sin embargo, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2015) realizada por el Ministerio de Salud y Protección Social en conjunto con Profamilia se señala que el 9,8% de la población colombiana presenta algún grado de dificultad para la realización de actividades cotidianas, esto según el instrumento utilizado, el cual toma como eje para su diseño la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), es decir, 2,6% más que el CENSO 2018 realizado por el DANE, adicionalmente, el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) solamente ha logrado obtener información de 1.418.065 personas, lo que no permite saber hoy ¿cuántas personas vivencian la discapacidad? ¿Cuáles son las discapacidades que se configuran en Colombia? ¿Y de qué manera se sitúan las experiencias de la discapacidad en Colombia?

Pero, el asunto no termina en las cifras, la Constitución política colombiana de 1991 demarcó un camino que en palabras de Maldonado (2007) estableció un proyecto multiculturalista que profundizó en la mirada liberal donde la otredad se constituye a partir de relaciones coloniales y se refuerzan las desigualdades materiales y simbólicas configurando un Estado que administra las poblaciones diversas o enunciadas como vulnerables en clave de políticas públicas dirigidas a grupos poblacionales que, según Esguerra y Bello (2014), se:

muestra cómo no hay interés en desmontar el habitus estatal, que se vuelve estructural y estructurante del juego social, no interpela al Estado “blanco-mestizo, heterocentrado, cisgenerista, clasista, etcétera, sino que mantiene su lógica y su juego de producción propios de la alteridad, en lugar de intentar ver cómo en sus propias estructuras y en los discursos multiculturalistas se cuelean los gérmenes que dan lugar a desigualdades en los órdenes simbólico y material (p. 25).

De allí que el capacitismo como sistema de opresión establezca políticas del reconocimiento que no han sido suficientes para la transformación de estructuras de dominación pues no se toma en serio la discapacidad al ser un asunto de minorías que no interpelan la cultura, afectando así de manera directa la realización de derechos y la constitución de subjetividades como se puede observar en las políticas educativas públicas sobre educación inclusiva. Se observa que la comprensión que se tiene de la categoría discapacidad, producto de la modernidad, transita por las conceptualiza-

ciones planteadas en la Tabla 2, donde la mirada sobre los sujetos con discapacidad entreteje un lugar específico en el imaginario social de sus subjetividades pertenecientes a la lógica binaria de normal-anormal que no posibilita reconocer que si bien desde la experiencia de la discapacidad se constituyen otras sonoridades, visualidades, cogniciones, corporalidades, estas no pueden ser aprehendidas como una desventaja, incapacidad o limitación, por el contrario, abren el espectro de posibilidades de ser sujeto, ciudadano y persona.

Un ejemplo de lo antes planteado lo trae Maldonado (2019) expresando lo siguiente:

Caminar es una actividad destinada a trasladar el cuerpo de un punto a otro, es una manera de movilidad. No obstante, es necesario apuntar que esa actividad anatomo-fisiológica está inserta en situaciones culturales que se delimitan simbólicamente. Enseñar a caminar implica distintas regulaciones entre las que se encuentra el género, “caminar como hombre” y “caminar como mujer” define estilos que inscriben actos corporales normativos y restrictivos. Las caderas, por ejemplo, en el movimiento que se produce al andar son importante para establecer los límites entre lo masculino y lo femenino. Los movimientos femeninos están asociados con desplazamientos laterales, con el sube y baja de los glúteos, mientras los masculinos son más verticales y carentes de movilidad.

Enseñar a caminar también responde a un proceso civilizatorio que encarnó el homo erectus como modelo legítimo de evolución y funcionalidad orgánica, este modelo instala una normatividad capacitista que marginaliza a quienes no sean bípedos y rectos: el cojo, el jorobado y el inválido en sillas de ruedas representan parte de esos cuerpos “chuecos” que se necesitan normalizar, es decir, enderezar (p. 77).

Tabla 2. Conceptualizaciones sobre la categoría discapacidad en la política pública educativa

Política Pública Educativa para Población con Dis/capacidad	Propósitos de la Política Pública Educativa	Conceptualización sobre la Categoría Dis/capacidad
Ley 115 de 1994	Establece las normas generales que regulan el Servicio Público de Educación en Colombia.	En la Ley General de Educación 115 de 1994 se establece el Título III, Capítulo I, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones; allí la discapacidad es enunciada como “limitaciones o capacidades excepcionales” (p. 12).
Decreto 2082 de 1996	Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994. Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.	En el Decreto 2082 de 1996 se enuncia a la discapacidad como “limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales” (p.1).
Ley 361 de 1997	Establece mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad.	En la Ley 361 de 1997 se nombra a la discapacidad como una situación, necesidad especial o limitación que es gradual dado que puede ser leve, severa o profunda, requiriendo un desarrollo máximo de capacidades o niveles óptimos de funcionamiento, de allí que se promueva una atención especial para la eliminación de barreras y la no discriminación.
Ley 762 de 2002	Se aprueba la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” suscrita en la ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999.	“Discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (p. 1).

Política Pública Educativa para Población con Dis/capacidad	Propósitos de la Política Pública Educativa	Conceptualización sobre la Categoría Dis/capacidad
Ley 1145 de 2007	Se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.	<p>Dentro de la ley se diferencia ‘situación de discapacidad’ de ‘persona con discapacidad’ de la siguiente manera:</p> <p>Situación de discapacidad: “Conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales y sociales, que pueden afectar la autonomía y la participación de la persona, su núcleo familiar, la comunidad y la población en general en cualquier momento relativo al ciclo vital, como resultado de las interacciones del individuo con el entorno” (p. 1).</p> <p>Persona con discapacidad: “Es aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano” (p. 1).</p>
Ley 1346 de 2009 ¹⁸	Se aprueba mediante la presente Ley para Colombia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).	Las personas con discapacidad incluyen a aquellas 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, en igualdad de condiciones con las demás.
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Establece las disposiciones para garantizar el pleno goce de los derechos a las personas con discapacidad.	“Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 1).

18 Mediante la presente Ley, Colombia reafirma la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) emitida por la Organización de las Naciones Unidas.

Política Pública Educativa para Población con Dis/capacidad	Propósitos de la Política Pública Educativa	Conceptualización sobre la Categoría Dis/capacidad
Decreto 1421 de 2017	Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	“Persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones” (p. 5).

Fuente: Elaboración propia teniendo como soporte documentos de formulación sobre políticas educativas de inclusión.

Este registro en la formulación de la política está focalizado en lo poblacional, es decir, no existe un cruce de las matrices de opresión que pasan por el género, la sexualidad, la raza o el grupo etario; por el contrario, se insiste en una parcelación identitaria donde no es posible apreciar los matices que encarna el ser mujer con discapacidad, niña con discapacidad, mujer negra con discapacidad, ser indígena con discapacidad, entre otros entrecruzamientos que se escapan a la comprensión de la deficiencia, la limitación o situación especial que se especifica en las políticas educativas públicas y que no orientan a las comunidades educativas frente a lo que implica educar desde las diferencias, reforzándose además la lógica del etiquetamiento de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad mediante certificaciones según el diagnóstico emitido por personal médico especializado, lo cual, si bien puede de alguna manera aportar información en la historia escolar, en realidad se convierte en un condicionante para acceder a derechos, recibir apoyos escolares, construir un Plan Individualizado de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y, en el mejor de los casos, vivenciar la flexibilidad curricular como posibilidad de reconocimiento de otras maneras de conocer el mundo.

Se puede observar una reducción del sujeto con discapacidad a una identidad sin movimiento, estable y a modo de figura retórica donde la relación binaria entre capaces e incapaces se excluyen mutuamente negándose, en palabras de Viveros (2007), las intersecciones simultáneas de opresión donde la matriz de dominación (para este caso capacitista) clasifica y oprime constituyéndose un esencialismo identitario que solo es definido por la llamada discapacidad, en otras palabras, es ser discapacitado y no otra cosa, ni se es niño, niña, joven, estudiante o amigo, tristemente se reduce a “los de inclusión” como nombramiento naturalizado en los contextos escolares.

Esta situación presente en la matriz capacitista exige una problematización teórico-práctica frente a la normalidad, esa que se relaciona con la hegemonía económica, política, cultural y pedagógica requiriendo hacer anclajes entre las personas con discapacidad, sus familias, los equipos profesionales y las instituciones, logrando develar que el modelo social descrito por Palacios (2008), si bien colocó a la sociedad como responsable de las barreras para la participación y el aprendizaje de quienes “tienen” discapacidad e hizo un esfuerzo por sacarlas del sujeto, se autocensura cuando comprende que todo se soluciona con una modificabilidad de los entornos, descuidando las desigualdades propias de las condiciones materiales y los pluriuniversos simbólicos, es decir, deja intactas las estructuras de opresión impregnadas en la cultura y el cuerpo y focaliza la atención en asuntos de la accesibilidad física o las constantes sensibilizaciones en torno a valores en crisis como el respeto o la tolerancia, los cuales no son suficientes para reconocer que la inclusión educativa es la reivindicación del derecho a la educación de las personas con discapacidad, por tanto, no puede reducirse a un asunto de voluntades o postergarse hasta que existan condiciones ideales para educarles.

Es así como la teoría crip, en palabras de Maldonado (2019), “ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo y políticamente radical que un modelo social que es solamente, más o menos reformista y no revolucionario” (p. 19), es decir, la teoría crip radicaliza la experiencia de la discapacidad y la politiza al democratizar la lucha y resistencia corporal de colectivos sociales, que situados en el margen, luchan por un proyecto de emancipación; otro, donde lo chueco desborda lo cotidiano al no instaurar una identidad obligatoria y al colocar en circulación una crítica anticapacitista que se niega a responder a la competencia con otras corporalidades, como lo expresa el mismo autor, se ponen en crisis prácticas de autosuficiencia, competencia, rendimiento y optimización instauradas en la noción de funcionamiento humano que hoy sigue siendo defendida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) por medio de la universalización de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Algunos ejemplos del cine que posibilitan comprender qué implica cambiar los ojos con los cuales percibimos la experiencia de la discapacidad pueden encontrarse en

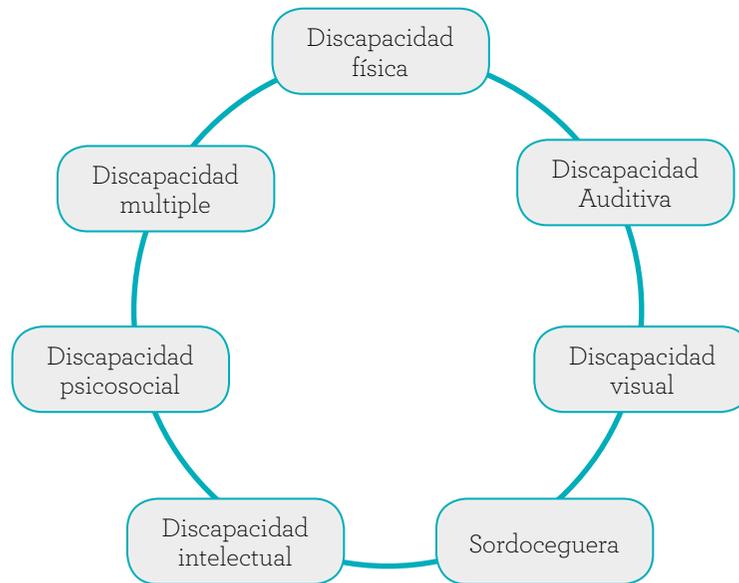
Tabla 3. Películas y documentales sobre otras formas de comprender la discapacidad.

Material pedagógico	Descripción
Nacional 7. Recuperada de: https://www.youtube.com/watch?v=VkeZ77PttZA&t=32s	Película española que aborda la relación discapacidad y sexualidad.
Crip Camp: A Disability Revolution. (Netflix)	Documental sobre la experiencia de un campamento para jóvenes con discapacidad en Estados Unidos durante los años 70 y su organización social para defender sus derechos.
Anita. Recuperada de: https://www.youtube.com/watch?v=-2YYhaR5EoE&t=82s	Película argentina que permite acercarse a la experiencia de una mujer con síndrome de Down y sus procesos de autodeterminación.

De acuerdo con estas consideraciones, emerge una matriz capacitista que al ser de opresión se imbrica para generar lugares distintos de ubicación para los sujetos, en las redes de poder, que diferencia sordos de ciegos, discapacitados físicos, con autismo, por ejemplo, y así clasifica la identidad esencial a partir de la integridad corporal obligatoria propuesta por McRuer (2006), quien plantea la manera como se configura un tipo de cuerpo estándar, promedio o ideal en el cual destacan ciertas capacidades como indispensables para el “funcionamiento humano” del ciudadano y en la educación como única expresión de educabilidad; en el caso colombiano, se imponen niveles medibles en sus acciones cotidianas situadas en el cuerpo para definir su funcionalidad, necesidades especiales y atención especial, un ejemplo del ello la Resolución 113 de 2020 expedida por el Ministerio de Salud insistiendo en la generación de “certificados de discapacidad” donde expertos deben confirmar la existencia de deficiencias en niños, niñas, jóvenes y adultos, para de esta manera poder acceder a apoyos por parte del Estado o ser registrados en caso de estar escolarizados en la plataforma SIMAT, la cual reconoce para Colombia la existencia de siete tipos de discapacidad,

como se observa en la **Figura 2**, según la Resolución 583 de 2018 emitida por el Ministerio de Salud y Protección Social.

Figura 2. Tipos de discapacidad reconocidos en Colombia.



Continuando con el análisis, las nociones limitación, déficit y deficiencia son propias de la perspectiva capacitista donde la discapacidad se centra en el control del cuerpo que al develarse como un evento no natural representa la institucionalidad forzada de la normalidad, concretamente comparo los planteamientos de Campbell (2007), quien introduce en los estudios críticos de discapacidad el capacitismo, el cual puede ser comprendido como una apuesta cultural que forja la estandarización y diferenciación binaria de los cuerpos en una defensa acérrima de la normalidad. Considero también que el capacitismo no es exclusivo de los cuerpo “chuecos”, por el contrario es una invención cultural de producción corporal de sujetos que al operar deja en desventaja a quienes no cumplen con las mediciones de funcionamiento observables mediante las técnicas de autosuficiencia, competencia, rendimiento, optimización y agregaría estética, esta última portadora de una construcción de deseo universal donde solamente unos cuerpos son percibidos como deseables, en contraste con los otros deseantes que les corresponde corregir sus errores mediante intervenciones sobre sí mismos buscando alejarse de las orillas del “cuerpo fallido” que habitan.

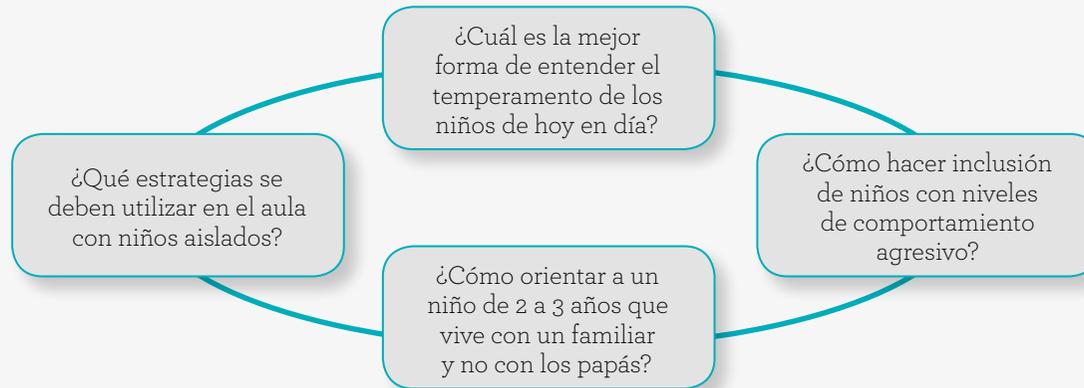
El capacitismo no es exclusivo de los cuerpo “chuecos”, por el contrario es una invención cultural de producción corporal de sujetos que al operar deja en desventaja a quienes no cumplen con las mediciones de funcionamiento observables mediante las técnicas de autosuficiencia, competencia, rendimiento, optimización y agregaría estética.

Además, la discapacidad se sitúa en la esfera de las enfermedades, por tanto, pretender su “habilitación escolar” es coherente con la insistencia por llevar al sujeto al máximo de normalidad posible, sugerir centros médicos en lugar de escuelas, buscar argumentos de la dimensión jurídica y práctica-cotidiana para justificar las no admisiones, expulsiones o condicionamientos a la participación en la escena escolar controlando así los horarios, días de asistencia, actividades permitidas y otras prohibidas, hasta llegar a autoconvencerse cada persona que lo mejor para el otro es estar recluido en casa o en una institución “especial” donde “sí saben tratarlo”; es así como la mirada del déficit centra toda la atención en las funciones, órganos o acciones que el sujeto no realiza o posee para poder remplazar o modificar aquello que afecta el funcionamiento, esto mediante tratamientos desarrollados desde el conocimiento clínico que es considerado superior al pedagógico.

Es significativo recordar a Toboso y Guzmán (2011), los cuales afirman que “la frecuencia y el peso estadístico del cuerpo normativo, fortalece, en definitiva, su carácter de norma (reguladora y estadística), con el fin de que lo normal sea y siga siendo más frecuente” (p. 10), existiendo una clara intención de invisibilizar el cuerpo chueco del espacio social-escolar, por tanto, se insiste en políticas de mayorías remarcando que solamente en ciertas situaciones son necesarias las descripciones en voz alta, los subtítulos, las señalizaciones, la presencia de intérpretes, la presencia de docentes de apoyo, el ajuste en los horarios de clase, el uso de materiales pedagógicos alternativos y que al ser un asunto de minorías no transgreda eso que han decidido denominar como diversidad funcional, en lugar de discapacidad y que personalmente no siento que implique una deconstrucción del cuerpo junto a las capacidades que se han instaurado como naturales y normales en lo que se conoce como desarrollo y evolución del hombre.

Ejemplo de lo antes expuesto lo encuentro en las preguntas que suelen realizar los maestros y maestras en territorio, como se observa en la **Figura 3**, y donde impera la preocupación por hacer “algo” con los estudiantes que alteran la normalidad del aula.

Figura 3. Preguntas frente al quehacer pedagógico con estudiantes que desbordan la normalidad.



Por otra parte, es posible ver “que dicho modelo de política pública responde a profundas lógicas históricas de dominación cultural, en las que los grupos subordinados son comprendidos como el otro de la nación: un otro discreto, identitariamente delimitado y concebido como radicalmente diferente al conjunto de la población “mayoritaria” (Esguerra y Bello, 2014, p. 25), es decir, se sostiene una alteridad donde se presume la existencia de pluralismos que al final no son trastocados en sus violencias materiales ni simbólicas, por el contrario, se insiste en los diferentes, en esos mismos que se reducen a la garantía de rampas, intérpretes, enseñanza del braille o instalación de softwares que, si bien son necesarios, requieren acompañarse de acciones que permitan desmontar estructuras históricas de dominación, puesto que exaltan capacidades como el ver con los ojos, oír con los oídos, caminar en dos pies, entender en simultáneo la misma información o comportarse como lo establece la norma.

Ante tal panorama, cabe retomar los planteamientos de Gil (2011) quien afirma que “la perspectiva poblacional –en la política pública– deja consecuencias en la manera de representar a dichos grupos, tanto en la forma de hacerse una imagen de ellos como de organizarse para hablar en nombre de ellos” (p. 89), existiendo así un no lugar para todos los estudiantes “raros” que pone en jaque las identidades de la discapacidad exigiendo la no parametrización de la ciudadanía que requiere otras comprensiones frente a su función con múltiples regímenes de poder, donde es posible sentir la

forma en que la matriz capacitista no es fija, ni estable, por el contrario, está en constante movimiento e implica la emergencia de víctimas, prestigios y privilegios.

Aun así, cabe resaltar que durante los últimos tres años han surgido políticas públicas en perspectiva de garantizar la vivencia de los derechos sexuales y derechos reproductivos de las personas con discapacidad, como es el caso de la Resolución 1904 de 2017, donde “se adopta el reglamento en cumplimiento de lo establecido en la orden décima primera de la Sentencia T 573 de 2016 de la Corte Constitucional y se dictan otras disposiciones” (p. 1); allí se plantea la ruta mediante la cual las personas con discapacidad pueden recibir apoyos, ajustes razonables y salvaguardias para la vivencia de su sexualidad rechazando los procesos de esterilización forzada de los cuales eran víctimas por decisiones de sus representantes legales, y, además, se abre el camino para repensar las formas mediante las cuales es posible garantizar sobre la base de un enfoque diferencial el acceso a la información adecuada y suficiente de cada niño, niña, joven, adulto y adulto mayor con discapacidad.

Igualmente, la Ley 1996 de 2019 mediante la cual “se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad” (p. 1) e implica el desmonte de la figura de “interdicción” que venía siendo utilizada sobre las personas con discapacidad como una medida de “protección”, la cual limitaba su capacidad legal al retirarla de sí y colocarla sobre el representante legal, es decir, se negaba la ciudadanía al considerar una incapacidad del sujeto para tomar decisiones puesto que la capacidad legal se les había sido negada.

Asimismo, y desde la responsabilidad ética de las escuelas católicas pertenecientes a CONACED se reconocen las siguientes acciones en clave de constituir una escuela de las diferencias:

- La formación permanente del profesorado y equipo de orientación escolar mediante diplomados centrados en abordar problemáticas como la inclusión, el aprendizaje y la convivencia.
- Inclusión en la agenda de formación con directivos docentes frente a la constitución de culturas escolares desde las diferencias por medio de foros, congresos y la Expedición Pedagógica.
- Configuración del rol de asesoría para temas de inclusión a nivel nacional con el acompañamiento de profesionales de la pedagogía que asistiendo a los contextos escolares posibilitan el diálogo de saberes y la elaboración de estrategias de apoyo para maestros, equipos interdisciplinarios y familias.

- Gestión institucional en algunas regiones para configurar comités de inclusión en las escuelas que posibiliten el seguimiento y acompañamiento pedagógico para estudiantes, se dinamizan desde aquí los PIAR establecidos en el Decreto 1421 de 2017.
- Designación de un profesional dentro del equipo de orientación o interdisciplinario para acompañar los procesos de seguimiento pedagógico para todos los estudiantes, se hace énfasis en quienes luego de valoraciones educativas requieren apoyos o ajustes razonables para garantizar una experiencia escolar desde la justicia curricular.
- Trabajo conjunto en regiones con instituciones públicas que permitan la construcción de vínculos entre los equipos docentes con miras a poder entretelar estrategias de formación conjunta para asumir las necesidades situadas en cada contexto.
- Diálogos directos con Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional para retroalimentar y aportar a la construcción de las políticas educativas públicas. ■



REFERENCIAS

- Campbell, F. (2007). *Exploring internalised ableism using critical race theory*, Australia: University Drive.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). 2da. Ed. Legis.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016). Sentencia T 573 de 2016. Recuperada de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-573-16.htm>
- DANE. (2018). Principales resultados vivienda, hogares y personas. Bogotá: DANE. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/informacion-tecnica>
- Fanon, F. (2010). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1996 de 2019. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=99712>
- Maldonado, J. (2019). *Antropología Crip. Cuerpo, Discapacidad, Cuidado e Interdependencia*. Ciudad de México: La Cifra Ediciones.
- McRUER, R. (2006). *Crip Theory: cultural signs of queerness and disability*. New York University Press: New York.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá. MEN. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. Resolución 1904 de 2017. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-1904-de-2017.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Encuesta nacional de demografía y salud. Componente demográfico. Bogotá: MINSALUD. Recuperado de: <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR334/FR334.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Bogotá.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Bogotá: ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: OMS.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca.
- Toboso, M. y Guzman, F. (2011). “Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo”. Ponencia presentada en Simposio Cultura, cuerpo, género: incorporar la desigualdad. Madrid.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Revista *Debate Feminista*. V. 52, pp. 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

GESTIÓN EDUCATIVA EN CLAVE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

■ FELIPE ANDRÉS BERNAL SANDOVAL

“*La diversidad está dentro de lo “normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos”.*

Rosa, 2011

Cada época propone un modelo de escuela acorde con los cambios que requiere la sociedad, en Colombia ese modelo se ha ido construyendo desde la década de los noventa y sin duda uno de los mayores retos es asegurar espacios de mayor equidad y pertinencia para cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas. En este marco es evidente que hablar de una nueva escuela obliga a hablar de un nuevo modo de entender la gestión educativa. Una organización, que entienda y adopte la inclusión como un pilar estratégico debe naturalizar los procesos como parte de sus principios y no como un anexo que responde a una obligación normativa.

En las escuelas modernas innovar no se trata de generar muchas ideas, se requiere que las prácticas de aula, proyectos pedagógicos, espacios de juego se encuentren alineados con la propuesta educativa de la institución. En esta medida la innovación y la inclusión harán parte del diario vivir de la escuela. Este cambio de mentalidad en el directivo parte de entender de que no es solo un administrador, se torna en el principal enemigo contra nuevas ideas y nuevas prácticas. Gestionar una institución educativa no es como administrar cualquier otra empresa, esa es una generalización



Cierre Expedición Pedagógica CONACED 2019 en el Eje Cafetero. Manizales, Caldas, Convenio CONACED-SENA 2019.

Incluir el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos y el enfoque diferencial implica formular bases filosóficas y políticas que orienten las prácticas en la escuela hacia la construcción de una cultura del reconocimiento del otro.

muy peligrosa en el contexto educativo. La autoridad y el control no deben ser ejercidos por medio de indicadores formales ya que incrementa la pérdida de especificidad de lo educativo e iguala la supervisión a una penalización. Esto genera una cultura institucional rígida donde todas las partes de la estructura están desacopladas, cada una funciona como un organismo independiente, perdiendo el sentido de comunidad educativa y por ende su horizonte institucional.

Incluir el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos y el enfoque diferencial implica formular bases filosóficas y políticas que orienten las prácticas en la escuela hacia la construcción de una cultura del reconocimiento del otro, en la que además de respetar la diferencia, se celebra como valor que aporta y enriquece la dinámica escolar, así como las relaciones interpersonales y la convivencia en la medida que favorece el crecimiento y el desarrollo de todos y todas.

Para refrescar la memoria veamos lo que dice el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994¹⁹: “toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”. Como vemos desde su misma formulación el PEI debe tener una propuesta inclusiva, pero esto no se cumple en todos los casos ya que la participación de la comunidad es mínima. Caso similar ocurre con los Manuales de convivencia que, como expresan Marta Osorio de Sarmiento y Mercedes del Pilar Rodríguez (2011):

“Son construcciones colectivas de la comunidad educativa, son producto de la experiencia de la reflexión y de la resignificación de las experiencias de vida de los sujetos, que hacen parte de la institución, los cuales se contemplan desde la ética, la moral, la Constitución política, el Código del menor. Sin embargo, algunos poco o nada posibilitan la construcción de prácticas de diálogo, el ejercicio de la ciudadanía y la vivencia de la tolerancia con aquellos que no se encuentran dentro de esos parámetros. Estos protocolos de convivencia no se pueden tomar como un aplicativo para corregir o reparar un artefacto, como aquel libro que saca de aprietos a varios actores de la comunidad educativa, sino que debe ser el compendio de las opiniones de la comunidad para enfrentar, apoyar y destacar las relaciones humanas que confluyen en un espacio educativo”.

Desde esta lógica, y como ejercicio participativo, le corresponde a la comunidad educativa revisar, cuestionar, rechazar, discutir y el ser replanteados de forma permanente los principios y normas

¹⁹ Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

del Manual, porque el sentido del Manual no es ser un documento policivo y coercitivo sino un documento de prevención y autorregulación y, como bien lo plantea la Ley 1620, debe ser una propuesta colectiva y participativa que identifique nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos.

En esta misma lógica, en su artículo 5 la Ley 1620 establece que los principios del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar son:

- Participación. Las entidades y establecimientos educativos deben garantizar su participación activa para la coordinación y armonización de acciones, en el ejercicio de sus respectivas funciones, que permitan el cumplimiento de los fines del Sistema. Al tenor de la Ley 115 de 1994 y de los artículos 31, 32, 43 y 44 de la Ley 1098 de 2006, los establecimientos educativos deben garantizar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de las estrategias y acciones que se adelanten dentro de los mismos en el marco del Sistema.
- Corresponsabilidad. La familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado son corresponsables de la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes desde sus respectivos ámbitos de acción, en torno a los objetivos del Sistema y de conformidad con lo consagrado en el artículo 44 de la Constitución política y el Código de Infancia y la Adolescencia.
- Autonomía. Los individuos, entidades territoriales e instituciones educativas son autónomos en concordancia con la Constitución política y dentro de los límites fijados por las leyes, normas y disposiciones.
- Diversidad. El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamenta en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes.

- Integralidad. La filosofía del sistema será integral y estará orientada hacia la promoción de la educación para la autorregulación del individuo, de la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la Constitución y las leyes.

Adentrándonos en el tema de cómo se gestiona la inclusión debemos recordar las palabras de la Unesco (2009) en su documento “Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad”, en donde explica que la mejora de los procesos institucionales, organizacionales, culturales y pedagógicos de una escuela que responda a las características expuestas contempla las siguientes dimensiones:

- Relevancia: corresponde a la finalidad de la educación desde una perspectiva basada en derechos humanos y que desarrolla sus acciones sin distinción alguna frente a todos los actores del proceso educativo.
- Pertinencia: corresponde a la búsqueda de significado de la educación en tiempos de exclusión para cada una de las personas. Debe entenderse como la capacidad para responder estratégicamente a las demandas situacionales y contextuales de cada realidad.
- Equidad: corresponde a la democratización en el acceso al conocimiento. Está directamente relacionada con la diversificación de la enseñanza a la luz de los nuevos descubrimientos acerca del cerebro.
- Eficacia y eficiencia: corresponde a la consecución de objetivos mediante la optimización de los recursos. Esas categorías se encuentran en la base de los procesos de mejora de todas las instituciones. En educación inclusiva se ha comprobado que no se necesita de un proceso diferente en la gestión, sino que se tiene en cuenta la diversidad y la heterogeneidad en todas las dimensiones de la institución educativa.

Partiendo del término de gestión, que según Frederick W. Taylor (1994), considerado el padre de la administración, “es el arte de saber lo que se quiere hacer y a continuación, hacerlo de la mejor manera y por el camino más eficiente”, vemos cómo este en sus principios tenía una noción instrumental propia de la sociedad industrial, determinada por la productividad y la tecnología y hacía énfasis en la racionalización del trabajo. En la actualidad, el concepto de gestión se encuentra estrechamente ligado a la noción de estrategia. Circunstancia que amplía su escenario de intervención y que le permite:

Dialogar con varias disciplinas (la sociología de las organizaciones, la sociología del trabajo, la teoría política, etc.) para dar lugar a nuevas formas de entendimiento de los fenómenos bajo estudio, trascendiendo enfoques específicos empresariales; y segundo, considerar la integración de los niveles estratégico, táctico y operativo en las fases de planeación, implantación, ejecución y control durante los ciclos funcionales de proyectos en entidades y organizaciones (Manrique, 2016).

En el proceso de transformación para ser una escuela inclusiva, la dinámica del cambio escolar dependerá de la capacidad de liderazgo para superar la resistencia al cambio, las defensas institucionales y el conformismo. El equipo directivo necesita promover y legitimar la necesidad de cambio institucional, establecer con claridad qué cambiar, cómo cambiar, cuándo cambiar y hasta dónde cambiar.

Debe asumirse como símbolo de renovación e impulsor del cambio. Ese liderazgo transformador se debe destacar por la capacidad de comprender la realidad, la capacidad de generar y desarrollar propuestas de cambio, y la habilidad de promover y gestionar la renovación institucional. Pero es conveniente aclarar que el cambio no solo depende del liderazgo del grupo directivo, también es función directa del esfuerzo conjunto del equipo de docentes, porque en la medida en que las personas afectadas por un cambio estén implicadas en las decisiones que lo rodean, estarán más comprometidas en la implementación de dichas decisiones.

Cuando hablamos de llevar a cabo un cambio nos referimos a gestionar la resistencia al mismo, y es que cuando no hay resistencia no hay en realidad un cambio que administrar. La finalidad de la gestión educativa es la maximización de las oportunidades de desarrollo, aprendizaje y participación oportuna y pertinente a las necesidades, motivaciones e intereses de todo el estudiantado. Una escuela inclusiva debe entenderse como la institución que abraza la idea de que puede educar a todos/as sus estudiantes sin distinción alguna.

En la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado,

En el proceso de transformación para ser una escuela inclusiva, la dinámica del cambio escolar dependerá de la capacidad de liderazgo para superar la resistencia al cambio, las defensas institucionales y el conformismo.

Gestionar el currículo parte del liderazgo de una gestión académica fuerte en pedagogía que entiende las competencias y habilidades en un marco de diversidad, centrándose en crear condiciones dentro de las aulas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la planificación colaborativa, la participación de la comunidad educativa, el compromiso con la formación docente permanente, las estrategias de coordinación y el liderazgo colectivo, entendiendo que la evaluación no es solo saber si se promueven estudiantes de un grado a otro.

familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano y en la forma de decisiones que dirigen su funcionamiento. Los mismos de la escuela de participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria (Barrio de la Puente, 2009).

Otro elemento importante para tener en cuenta en esta transformación es la gestión del currículo, partiendo del principio de que no es un currículo contenido y prima la calificación y por ende clasificación del estudiantado. Gestionar el currículo parte del liderazgo de una gestión académica fuerte en pedagogía que entiende las competencias y habilidades en un marco de diversidad, centrándose en crear condiciones dentro de las aulas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la planificación colaborativa, la participación de la comunidad educativa, el compromiso con la formación docente permanente, las estrategias de coordinación y el liderazgo colectivo, entendiendo que la evaluación no es solo saber si se promueven estudiantes de un grado a otro.

Establecer un modelo de gestión escolar que articule un conocimiento situado sobre sus acciones desde un enfoque de educación inclusiva es un reto de todas las instituciones educativas modernas, en esta búsqueda surge el diseño metodológico del “modelo de gestión en educación inclusiva (MGEI)” (Ocampo, 2015).

Este modelo se define como un procedimiento técnico-estratégico destinado a contribuir al desarrollo de estrategias de intervención institucional que garanticen oportuna y pertinentemente la legitimación de la heterogeneidad del estudiantado en las dimensiones sociopedagógicas, socioeducativas y sociopolíticas de la escuela.



Es un mecanismo de innovación y cambio destinado a fortalecer un conjunto de destrezas y habilidades organizacionales derivadas de la implementación de procesos de gestión a la luz de las orientaciones de la educación para todos de la Unesco. Sus principales características son:

- Integración. Consiste en brindar la excelencia en el logro eficiente de los procesos de transformación institucional a favor de la inclusión.
- Flexibilidad. Promoción de la participación y la gestión del capital humano cuya especificidad que lo sitúa en la categoría de procesos flexibles.
- Coherencia. Se relaciona con la capacidad del diseño para promover un mayor grado de coherencia interna en la transferencia, medidas que legitimen la diversidad y la heterogeneidad.
- Focalización procesual y terminal. Se relaciona con la capacidad de identificar durante el proceso y al final las fortalezas y debilidades para hacer los correspondientes ajustes.
- Replicabilidad y transferencia. Es la capacidad de transferir réplica en diferentes contextos procesos de inclusión y gestión sociopedagógica del cambio.
- Situación constructiva como análisis meta-institucional. Explica la necesidad de construir y reconstruir la identidad cultural y comunitaria de la escuela de la integración de todos sus campos, dimensiones y procesos. Se introduce de esta manera la capacidad de innovar.

La apertura y la flexibilidad deben llevar a la obtención de los principales logros dirigidos a reconocer las estrategias destinadas a gestionar la heterogeneidad en todos los niveles educativos, apuntando hacia la consolidación de prácticas y modelos de intervención institucional que promuevan en todos sus campos de trabajo una nueva conciencia organizativa que den respuesta a la heterogeneidad de todo el estudiantado y de la comunidad en general.

Este modelo de gestión escolar se desarrolla por medio de las siguientes fases:



1. Exploración analítica (situacional y estructural) del contexto socioeducativo

Supone la toma de conciencia sobre las situaciones que se deben mejorar y sobre las posibilidades institucionales con las que se cuentan. Se trata de realizar un análisis de contexto que, de una parte, genere información relevante para la caracterización, y de otra, contribuya a la validación de la información para establecer la realidad institucional. Es la etapa del proceso en la que se conjuga la capacidad para interpretar la información obtenida de la aplicación de los instrumentos, el análisis del contexto institucional y los aportes provenientes de fuentes directas: revisión de la identidad institucional; evaluación de cada una de las áreas de gestión; elaboración del perfil institucional; establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

2. Sensibilización y concienciación comunitaria

Con el desarrollo de las acciones se va dando una mejor comprensión de las interdependencias entre actores y ámbitos de gestión, se miden los alcances posibles del cambio y los equipos van acomodando sus expectativas y sus posibilidades. Las actividades propuestas en esta etapa del proceso pretenden recontextualizar cada uno de los miembros de la comunidad educativa partiendo de las expectativas, las necesidades institucionales y las particularidades del contexto local. Implica la adopción de formas novedosas y efectivas de comunicación que generen las condiciones que incrementan los niveles de confianza y la aceptación de los cambios que progresivamente se requieren.

3. Implementación de procesos de mejora y transformación con apoyo de agentes comunitarios claves

Las nuevas prácticas de la gestión directiva emergen de la implementación de las acciones en los ámbitos de intervención. Inciden de manera directa en el PEI en la medida del mejoramiento explícito de los currículos, las didácticas, los ambientes de aprendizaje, las modalidades de evaluación, los aprendizajes y los resultados en las pruebas internas y externas, el clima escolar y la relación con la comunidad.

4. Construcción y propuesta de un nuevo proyecto institucional

Esta fase corresponde a la construcción participativa de una nueva propuesta educativa acorde con las necesidades de toda la comunidad educativa, partiendo de la elaboración del Plan de Mejoramiento; formulación de objetivos; formulación de metas; definición de indicadores; definición de actividades y de sus responsables; elaboración del cronograma de actividades; definición de los recursos necesarios para la ejecución del Plan de Mejoramiento, y divulgación del Plan de Mejoramiento a la comunidad educativa.

5. Evaluación del impacto y de los alcances

En esta fase se hace el montaje del sistema de seguimiento; la revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del Plan de Mejoramiento; la evaluación del Plan de Mejoramiento y la comunicación de los resultados de la evaluación del Plan de Mejoramiento.

Un directivo para una escuela donde los principios de solidaridad, respeto y justicia determinen la vida de la comunidad educativa en sus prácticas, formas de comunicación y participación; además de ambientes de aprendizaje y encuentro que viabilicen la diversidad en pro de una sociedad más justa y equitativa.

▶ **DIMENSIÓN ÉTICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA**

El compromiso de cambiar la institución educativa, y en coherencia con el proyecto de sociedad y con la expectativa de lograr transformar la vida del estudiantado y sus familias, requiere un directivo con un alto perfil humano. No es suficiente garantizar la idoneidad por los títulos que ostentan, sino que se hace necesario que posean fortalezas en las dimensiones relacionadas con su esencia como seres humanos: la dimensión socioafectiva y emocional propia de las relaciones humanas.

Implica que los directivos docentes desarrollen su capacidad de observar, escuchar, ser perceptivos, empáticos y abiertos a las circunstancias personales de sus estudiantes, sus docentes, sus familias, sus historias y su capital cultural, pues es esta sensibilidad la que facilita y permite dar un mayor sentido al aprendizaje, al tiempo que hace posible la comunicación auténtica con las personas que forman parte de su comunidad.

Es importante propender por prácticas que trasciendan los marcos normativos y regulatorios hacia otras formas de sensibilidad más humanas. Esto implica comprensión práctica de la corresponsabilidad y de la ética del cuidado del otro y de la casa común.

Un directivo para una escuela donde los principios de solidaridad, respeto y justicia determinen la vida de la comunidad educativa en sus prácticas, formas de comunicación y participación; además de ambientes de aprendizaje y encuentro que viabilicen la diversidad en pro de una sociedad más justa y equitativa. ■

REFERENCIAS

- Barnes, Collin (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. En Len, Barton. (PAIDEIA). *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid, España.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista *Complutense de Madrid*, 20 (1), 13-31.
- Congreso de la Republica. Ley 1620. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Manrique López, Aida (2016). *Gestión y diseño: Convergencia disciplinar*. Pensamiento & gestión, 40. Universidad del Norte, 129-158.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de 1994. Diario Oficial N.º 41.473, del 5 de agosto de 1994.
- Ocampo González, Aldo Ariel (2015). *La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico*. Revista sobre la infancia y la adolescencia [S. l.], n. 9, pp. 1-30, oct. 2015.
- Osorio de Sarmiento, Marta y Rodríguez, Mercedes del Pilar (2011). *Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá. Un estudio de caso*. Revista *RIIEP*, ISSN: 1657-107X, Vol. 5, N.º 1, Bogotá, D. C., enero-junio 2012, pp. 79-92.
- Porter, G. (1997). *Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas*. Canadá: The Education Training Group 106 Henry Street Woodstock.
- Rosa, G. (2011). *De la Inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje*. Bogotá: Palabra maestra.
- Taylor, F. (1994). *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Unesco (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Unesco.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA CO-CONSTRUCCIÓN DE PLANES INDIVIDUALES DE APOYOS Y AJUSTES RAZONABLES (PIAR) EN LA ESCUELA

■ YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS

“ (...) jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplinar intelectual”.

Freire, 1997, p. 139

La cita con la cual comienzo el presente capítulo me sirve de entrada para situar otro lugar de comprensión sobre la inclusión educativa, en esta orilla se vinculan tres componentes, en primer lugar, el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en clave del reconocimiento de las diferencias como horizonte posible de transformación de la sociedad y la escuela; en segundo lugar, la práctica educativa como un acontecimiento donde se entretienen relaciones pedagógicas entre educador/educando, comunidad/escuela, territorio/experiencias individuales-colectivas siendo fundamental aquí el contextualismo crítico, es decir, la necesidad de situar toda acción pedagógica de acuerdo con el lugar que habita la escuela, al tiempo que los afectos transgreden la lejanía y frialdad con la cual por momentos se encarna el quehacer pedagógico en un afán por responder a competencias, objetivos, indicadores, pruebas de rendimiento, entre las múltiples tareas que hoy acaparan el hecho educativo dejando de lado la praxis.



Recorrido por experiencias educativas durante la Expedición Pedagógica CONACED 2019, Duitama, Boyacá.

Y en tercer lugar, la co-construcción de apoyos pedagógicos a partir del cuidado como una apuesta político-pedagógico donde cualquier educando tiene la posibilidad de contar con mediaciones entre su Zona de Desarrollo Real (ZDR) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como lo plantea Vigotsky (2006), existiendo una conciencia crítica por parte de los maestros, maestras, directivas, familias, estudiantes, entre otros actores, la cual nos exige comprender que en cualquier momento de la formación los educandos más allá de la discapacidad, raza, género, edad, etnia o sexualidad pueden requerir andamiajes que posibiliten ir complejizando el sentipensar y logrando construir conocimientos/saberes en otros tiempos, con materiales diferentes, mediante estrategias in/imaginadas, con los recursos necesarios para leer y escribir de otras formas, narrar el mundo desde los silencios, desajustar el orden de la clase, alterar las planeaciones o desbordar los modos de hacer evaluación.

De esta manera, quisiera plantear una pirueta pedagógica frente a la forma en que se ha develado y encarnado el Decreto 1421 de 2017 en las escuelas, pero ¿Cuáles son los sentidos de dicho decreto? Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, recordemos que desde un lugar crítico la inclusión es un llamamiento a garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, sin embargo, para esta ocasión se hace énfasis en quienes habitan la frontera, es decir, todos aquellos que desde sus múltiples cogniciones, visualidades, sonoridades y corporalidades experimentan la exclusión, discriminación y un despojo de humanidad al asumir que son ineducables, y la premisa de que la escuela no es un espacio para ellos y ellas, requiriendo en Colombia la existencia de rutas, esquemas y condiciones para educarse.

Por tanto, se establece que todas las escuelas públicas y privadas mantienen o abren sus puertas para acoger a estudiantes con discapacidad, es decir, el derecho a la educación no puede negociarse, tampoco esperar a tener condiciones ideales. Emerge entonces una urgencia por repensar la forma en que se han asumido los procesos de ingreso, permanencia y egreso desde la educación preescolar, básica y media planteándose así: a) recursos financieros, humanos y técnicos; b) un esquema de atención educativa donde se diferencian responsabilidades del MEN, Secretarías de Educación, establecimientos educativos públicos y privados y c) el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada.

En esta ocasión haré énfasis en el punto b mediante el cual es posible develar las orientaciones pedagógicas que acompañan la co-construcción de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) en la relación MEN, Secretarías de Educación y Escuelas.

Entender el Esquema de Atención Educativa planteado a partir del Decreto 1421 de 2017 implica:

- Reconocer la inclusión educativa es clave de la gestión educativa y gestión escolar como una posibilidad de transformación a nivel escolar donde el relacionamiento entre el MEN, las Secretarías de Educación y los establecimientos educativos con voca al diálogo constante, el apoyo mutuo en conjunto con la corresponsabilidad de una práctica educativa libre de discriminaciones.
- En el caso del MEN, sus responsabilidades pasan por brindar lineamientos normativos, administrativos, pedagógicos y técnicos situados, con la capacidad de reconocer las particularidades de cada territorio tejiendo puentes entre confederaciones, organizaciones sociales, universidades, INSOR, INCI, otros ministerios y actores que aporten a consolidar acciones que desde la articulación y el acompañamiento orienten la constitución de espacios escolares para todos y todas.
- Para las Secretarías de Educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas es una exigencia definir la estrategia de atención educativa territorial para estudiantes con discapacidad, en otras palabras, son las responsables de tener un plan progresivo de implementación administrativo, técnico y pedagógico que posibilite tres aspectos fundamentales, el primero, relacionado con las valoraciones pedagógicas, el segundo, anclado al asesoramiento de familias y cuidadoras frente a la oferta educativa en cada territorio, y el tercero garantizar el diseño e implementación de los apoyos necesarios para la vivencia de una escuela inclusiva, en este último resaltaré la formación del profesorado/directivas, la relación con el sector salud y el proveer recursos para acceder a materiales necesarios en el hecho educativo, sin olvidar la gestión del personal de apoyo, en otras palabras, la existencia de docentes de apoyo, intérpretes, tíflogas u otros profesionales que hagan posible la acogida de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- En el caso de los establecimientos educativos públicos y privados se encuentran responsabilidades que pasan por el seguimiento pedagógico a los estudiantes en perspectiva de reconocer posibles “signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad” (MEN, 207, p. 9); también, los reportes al SIMAT de estudiantes con discapacidad, ajustes a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Institucional ante esta nueva realidad de escuelas inclusivas, el crear y mantener las historias escolares actualizadas, garantizar condiciones

laborales de los equipos profesoriales/directivos encargados de la elaboración del PIAR, dinamizar la articulación entre el PIAR, la planeación pedagógica y el hecho educativo en conjunto con transformaciones de Manuales de convivencia, formación docente, acompañamiento a familias y reportes ante el ICFES con miras a recibir apoyos y ajustes razonables en la presentación de exámenes.

Asumir en la práctica educativa la inclusión de estudiantes con discapacidad conlleva entonces seguir una ruta de trabajo colectivo a nivel institucional que desde la experiencia en colegios privados católicos toma los elementos establecidos por el MEN y otros construidos desde la experiencia de dos años caminando las escuelas a lo largo de Colombia y que describiré a continuación:

► PROCESO DE INGRESO

Ajuste a los procesos de ingreso en todas las escuelas, esto quiere decir revisar los protocolos, procesos y pruebas que si bien fueron diseñados para seleccionar a estudiantes que harán parte de la institución, suelen generar barreras para la admisión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, por ejemplo, exigir ir al baño de manera independiente, seguir instrucciones sencillas y complejas, usar el lenguaje para comunicar intereses, compartir juguetes, vincularse a juegos de manera espontánea son algunos de los aspectos que se tienen en cuenta al iniciar la escolarización y que desde la observación o el juego de roles algunos equipos interdisciplinarios o psicólogas utilizan para valorar la pertinencia o no de asignar un cupo, pero en el caso de la experiencia de la discapacidad no ocurre en los tiempos esperados y mientras esto pasa suelen pedir a las familias que trabajen en ello y regresen al año siguiente configurando así una estrategia de exclusión donde es el niño o la niña con Discapacidad Intelectual, Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad Física, Discapacidad Visual o Sordo comienza a retrasar su participación en el contexto escolar llegando a edades que luego consideran tampoco son las indicadas para estar en Jardín, Transición o Primero.

Por esta razón, se sugiere resignificar los procesos de ingreso para lograr con ellos identificar los posibles apoyos que requiere el aspirante, conocer la familia, caracterizar su desarrollo, comprender sus trayectorias de vida y así tener un punto de partida previo a comenzar el año escolar, donde además la maestra titular pueda co-construir junto con la docente de apoyo y el equipo interdisciplinar las estrategias pedagógicas o ajustes razonables que con anticipación se tendrán para acompañar al estudiante en su llegada a la escuela.

Docente de apoyo

Es la maestra que desde su saber pedagógico apoya al equipo profesoral en la construcción de apoyos pedagógicos, hace seguimiento del proceso educativo de cada estudiante con discapacidad o quienes están en procesos de valoración neuro-pedagógica debido a las alertas que ha generado su desarrollo.

Es importante que cada escuela privada pueda vincular laboralmente a una profesional del campo de la educación especial o con experiencia en contextos educativos con personas con discapacidad, fortaleciendo así los equipos interdisciplinarios.

Asimismo, se propone que durante este primer momento sea posible acceder al diagnóstico de los estudiantes con discapacidad, su historia escolar, también información sobre el área de salud y apoyos terapéuticos, las relaciones familiares, los espacios de participación en la comunidad, informes pedagógicos emitidos por instituciones donde ha estado escolarizado y otros aspectos más allá de las competencias de lectura, escritura o conocimientos generales, para ello se sugiere explorar herramientas pedagógicas como:

- Escala de Intensidad de Apoyos: instrumento de evaluación para reconocer y establecer el tipo de apoyo e intensidad que a partir de las dimensiones de calidad de vida requiere una persona, existe versión para mayores de 16 y menores, el trabajo de adaptación transcultural realizado por Verdugo, Ibáñez y Arias (2007) es de gran ayuda para contextualizar su posible implementación y análisis de resultados. <https://sid.usal.es/articulos/discapacidad/9761/8-2-6/la-escala-intensiva-de-apoyos-sis-adaptacion-inicial-al-contexto-espanol-y-analisis-de-sus-propiedades-psicosometricas.aspx>
- Escala INICO-FEAPS, Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo: instrumento de evaluación que posibilita comprender de manera holística las maneras en que es posible lograr procesos de inclusión social y educativa. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-inico-feaps-evaluacion-integral-de-la-calidad-de-vida-de-personas-con-discapacidad-intelectual-o-del-desarrollo/>
- Planificación Centrada en Persona (PCP): considerada “el principal enfoque en el apoyo a personas con distintas discapacidades, ya que ofrece estrategias basadas

en valores y en el empoderamiento de las personas para ayudarlas a construir su propio proyecto de vida plena, de felicidad” (Plena Inclusión, 2017, p. 5). https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf

Materiales de apoyo al proceso de ingreso

Las herramientas o instrumentos aquí expuestos son una guía para el profesorado, directivas y equipos interdisciplinarios con miras a poder construir propuestas pedagógicas que permitan re-conocer a los niños, niñas y jóvenes que ingresan a la institución, por esta razón es necesario que se ajusten, rediseñen o se vinculen algunos aspectos a los juegos de roles que ya existen en sus protocolos, importante permitir transiciones a la vida escolar de cada aspirante, es decir, tener tiempo de participación (1 a 3 meses) previo a iniciar el año escolar, así se acompaña el proceso de adaptación.

Finalmente, durante la matrícula es necesario abrir la carpeta “Historia escolar” de cada estudiante con discapacidad anexando diagnóstico, certificación o concepto médico junto con la documentación recogida, en algunos casos pueden los estudiantes tener PIAR o Informe Pedagógico de su anterior institución, esta información es privada y solamente pueden acceder a ella personas autorizadas, se espera que la docente de apoyo pueda ser quien actualiza constantemente la documentación; del mismo modo, sugiero poder orientar a las familias que no cuentan con diagnóstico o está desactualizado sobre las formas de pedir el proceso de evaluación en su EPS tener en cuenta la Resolución 113 de 2020 expedida por Ministerio de Salud y Protección Social, además, poder hacer el registro de cada niño, niña o joven en el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD). <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/certificacion.aspx>

Certificación de discapacidad

Es la valoración médica que según la Resolución 113 de 2020 de Ministerio de Salud y Protección Social establece para Colombia la existencia o no de discapacidad, la realiza un equipo interdisciplinario y está a cargo de las EPS e incluye tres momentos:

- Un perfil completo de la discapacidad con base en una herramienta técnica desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS): Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).
- Entregar a la persona con discapacidad el nuevo certificado.
- Registrar la información en un aplicativo del Ministerio de Salud, denominado Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD).

Sin embargo, es necesario recordar que dicho proceso solamente permite conocer si el niño, niña o joven tiene una discapacidad, pero no puede ser asumida dicha información como un pronóstico de su proceso educativo, tampoco puede permitirse que genere prejuicios o perjuicios, por el contrario, acompaña en alguna medida la forma de diseñar los apoyos pedagógicos o ajustes razonables sin caer en determinismos sobre sus vidas.

► PROCESO DE PERMANENCIA

Asumir en el hecho educativo la participación de estudiantes con discapacidad requiere de algunas transformaciones en la manera como se construye la gestión escolar, por ejemplo:

- Constituir el *Comité de inclusión* en el cual participa el Rector o Coordinadora Académica, el equipo interdisciplinario (psicólogas, orientadoras, terapeutas, trabajadoras sociales), la docente de apoyo y los docentes de aula donde están estudiantes con discapacidad, el objetivo es que existan horas en los planes de trabajo, franja de encuentro colectiva y allí se aborde el seguimiento a los casos, la elaboración colectiva del PIAR, sea un espacio para la toma de decisiones y planeación de espacios de formación con la comunidad educativa en general.

- Ajustes al *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* teniendo en cuenta los horizontes de sentido en la formación de estudiantes bajo el reconocimiento de las diferencias, se abran los espacios de participación para todos los estudiantes con y sin discapacidad junto con sus familias y existan proyecciones de transformación en clave de la inclusión a corto, mediano y largo plazo.
- Ajustes al *Manual de convivencia*, es necesario que se decidan las rutas, apoyos y ajustes razonables que en perspectiva de las diferencias reconozcan la participación de todos los niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad, de allí que habrán cambios en las formas de concebir el gobierno escolar, garantizar el derecho a ser elegido y elegida sin restricciones por tipo de discapacidad, también la participación del Comité de inclusión en diferentes instancias de decisión o ante conflictos, visibilizar el apoyo escolar tomando como base el Decreto 1421 de 2017, la accesibilidad a los reglamentos desde las múltiples cogniciones, una comprensión de la convivencia desde lo formativo y, por supuesto, la evaluación como un aspecto movable que reconoce otras formas de evaluar más allá de las pruebas estandarizadas.

La evaluación en clave de la inclusión

Uno de los aspectos que más tensiona las escuelas tiene que ver con la pregunta ¿Y cómo evaluamos? Existiendo preocupación por bajar los niveles de calidad o perder reconocimiento público ante la posible afectación en los resultados que otorgan las pruebas de Estado cuando en ellas participan estudiantes con discapacidad intelectual u otras, sin embargo, es posible ajustar las valoraciones cualitativas, cuantitativas y los criterios dentro de la institución tomando como eje de articulación la flexibilización curricular, en ella no se “quitan” contenidos ni se reducen las horas de clase y mucho menos se legitima el sacar al estudiante de clase para que sea asumido por la docente de apoyo, por el contrario, se ajusta el material de estudio, es posible diseñar experiencias educativas en casa con apoyo de la familia, de manera colectiva entre docente titular o de área y docente de apoyo se revisa la manera secuencial y los temas que irán vinculándose al proceso formativo de cada estudiante con discapacidad, existiendo un trabajo en red.

Algunas estrategias que pueden acompañar el proceso de flexibilización curricular pasan por la educación por proyectos o el aprendizaje basado en pro-

blemas donde se rompe con la tematización y secuencialidad para dar paso a la relación entre espacios académicos, retomar los intereses de cada estudiante y permitir la experimentación.

- Formación permanente del profesorado en aspectos relacionados con lo pedagógico, didáctico, educativo, al igual que un acompañamiento sobre sus preguntas, orientaciones por parte del equipo interdisciplinar y la docente de apoyo sobre estrategias situadas, diseño de materiales pedagógicos, además mediación con las familias en una apuesta de trabajo en red.

Figura 4. Proceso hacia la inclusión educativa en clave del Decreto 1421 de 2017.



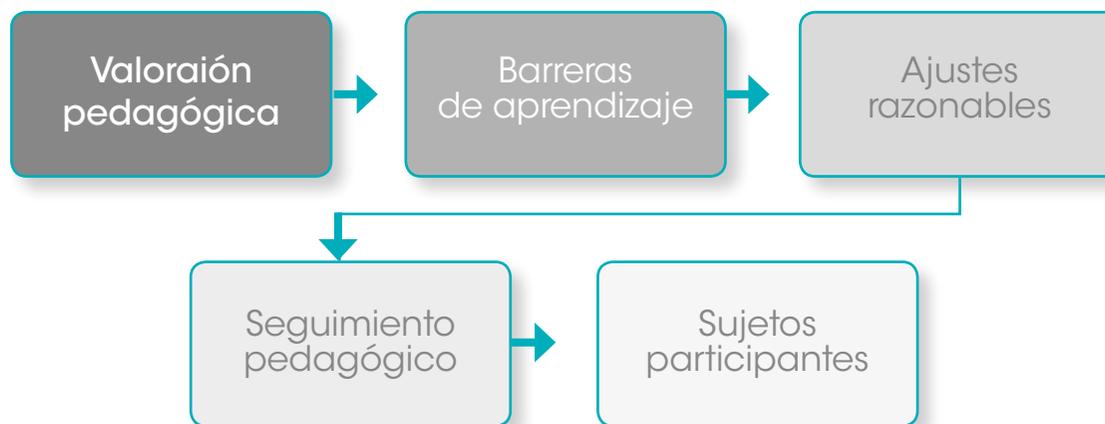
Por otra parte, se inicia con la construcción de los Planes Individuales de Apoyo y Ajuste Razonables (PIAR) para lo cual se cuenta con tres meses luego de iniciar el año escolar para su diseño o actualización, pero en caso de que el estudiante se matricule fuera de los tiempos del calendario

solamente se tendrá un mes, esta herramienta es muy importante para el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad y es necesario recordar que:

- El PIAR se elabora solamente para el estudiante que luego de la valoración pedagógica se encuentra que requiere apoyo o ajustes razonables, en caso de no requerirse se recurre al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y a los informes pedagógicos como mediadores del proceso.
- Las personas encargadas de diseñar los PIAR son los maestros y maestras titulares o quienes orienten los espacios académicos en el caso de básica y media con ayuda de la docente de apoyo, existiendo un seguimiento de esta construcción en el Comité de inclusión.
- Los PIAR se deben actualizar en cada periodo académico establecido por la escuela, ser socializados con el estudiante, su familia y demás profesores que aportan al proceso, de allí que sea necesario contar con una copia en la institución en la carpeta que pertenece al niño, niña o joven; además, entregar a la familia una copia del acta de acuerdo y, por supuesto, los apoyos o ajustes razonables que ellos dinamizarán en el hogar.

Entre los momentos que se deben tener en cuenta para los diseños del PIAR están:

Figura 5. Ruta de diseño PIAR.



► VALORACIÓN PEDAGÓGICA

Es el proceso mediante el cual la escuela permite conocer al estudiante, su familia, las trayectorias de vida y aspectos de tipo cognitivo, social, comunicativo y en áreas específicas que le permitan por una parte caracterizar al niño, niña o joven junto a su contexto, se recomiendan los juegos de roles, visitas a casa, la inmersión en diferentes actividades escolares previa anticipación y situaciones conversacionales que desde el vínculo posibiliten un reconocimiento.

En este momento de elaboración del PIAR es fundamental retomar las estrategias que como institución tienen al acoger un nuevo estudiante, pero con un énfasis aquí de ir más allá del rendimiento académico mediado por pruebas de selección múltiple, que sin bien dan información solamente están explorando el universo conceptual.

Se sugiere diseñar la ruta de valoración pedagógica con base en el proceso de ingreso y garantizar la participación del equipo interdisciplinar, la docente de apoyo, las maestras titulares e información familiar, escolar y médica de ser necesario, de esta manera, cada actor tiene un rol y un momento para luego encontrarse en el Comité de inclusión con miras a compilar las experiencias y decidir si se diseña PIAR o no, se hacen ajustes desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en paralelo al informe pedagógico.

Además, se diligencian los apartados de la primera parte del PIAR (se asume aquí el formato entregado por el MEN) denominados: *Información General del Estudiante, Entorno Salud, Entorno Hogar, Entorno Educativo y Características del Estudiante*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PIAR.pdf>

► BARRERAS DE APRENDIZAJE

Dentro del proceso de valoración pedagógica comienza a gestarse la identificación de barreras para el aprendizaje y agregaríamos la participación, es decir, todos los obstáculos que interfieren en la construcción de conocimiento y que además alteran la posibilidad de ser visible y reconocido en el contexto escolar, para ello una propuesta es poder trabajar sobre la **Tabla 4** donde se vinculan aspectos culturales, políticos y prácticos en el entorno escolar, por lo tanto, dichas barreras no son la discapacidad en sí misma, sino lo que ocurre en la interacción entre el sujeto y su contexto,

un ejemplo de ello es el tiempo de cada clase (45 a 90 minutos) y los periodos de descanso que el estudiante requiere, siendo necesarias las pausas activas o experiencias pedagógicas más cortas en cada asignatura.

Tabla 4. Caracterización Barreras de aprendizaje y participación.

Dimensiones	Aspectos para valorar	
	Barreras para la participación y el aprendizaje	Facilitadores para la participación y el aprendizaje
Culturales		
Políticas		
Prácticas		

Esta información permitirá al Comité de inclusión comenzar el diseño del PIAR o de las estrategias desde el DUA tomando como base la columna tres del formato denominada “Barreras que se evidencian en el contexto sobre las que se debe trabajar”, es decir, este es el punto de partida en el diseño, luego de tener los objetivos o propósitos que se han priorizado como equipo en cada caso, en otras palabras, se requiere encontrar a modo de caracol la posible dificultad que en caso de resolverse permite que fluya de mejor forma el proceso educativo para el estudiante con discapacidad.

Tabla 5. Apartado 2. Formato PIAR-MEN, énfasis en barreras.

Áreas de Aprendizajes	<p>OBJETIVOS / PROPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA) Primer trimestre</p>	<p>BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR</p>	<p>AJUSTES RAZONABLES (Apoyos / estrategias)</p>	<p>EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces al año como mínimo de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema de Institucional de Evaluación de los estudiantes SIEE)</p>
-----------------------	---	--	--	--

► AJUSTES RAZONABLES

Según el Decreto 1421 de 2017 los ajustes razonables son comprendidos como:

“Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.

Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión” (pp. 4-5).

En otras palabras, son todos los apoyos y estrategias que desde el saber pedagógico es posible entretrejer para acompañar el proceso formativo de cada estudiante con discapacidad, existiendo coherencia entre los objetivos planteados en el PIAR y las barreras, en este punto sugiero poder situar el trabajo en la creatividad, es decir, en crear múltiples posibilidades para acceder al conocimiento, desplazarse, participar, diseñar materiales, hacer uso de las tecnologías partiendo de reconocer que todo niño, niña o joven puede educarse, solo que tomará diferentes tiempos y requerirá mediaciones.

Esta información se consigna en el apartado denominado Ajustes Razonables como se observa en la **Tabla 6**, recordar que todo lo que allí se plantea implica un trabajo colectivo dentro del Comité de inclusión y otros por parte de la familia retomando transformaciones en los tiempos, materiales, ambiente de aprendizaje (relacional, temporal, funcional y físico) y las estrategias.

Tabla 6. Apartado 2. Formato PIAR-MEN énfasis en ajustes razonables.

Áreas de Aprendizajes	<p>OBJETIVOS / PROPÓSITOS</p> <p>(Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA)</p> <p>Primer trimestre</p>	<p>BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR</p>	<p>AJUSTES RAZONABLES</p> <p>(Apoyos / estrategias)</p>	<p>EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES</p> <p>(Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces al año como mínimo de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema de Institucional de Evaluación de los estudiantes SIEE)</p>
-----------------------	---	--	---	---

Apoyos para diseñar Ajustes razonables

- <https://www.pictotraductor.com/>
- <https://www.pictocuentos.com/>
- <https://aulaabierta.arasaac.org/materiales-cao-tableros-de-comunicacion>
- <https://www.convertic.gov.co/641/w3-propertyvalue-15339.html>
- http://aulaabierta.arasaac.org/araword_inicio

► SEGUIMIENTO PEDAGÓGICO

El seguimiento pedagógico es un proceso que se lleva a cabo durante cada finalización del periodo académico o en el momento que se requiera, según decisión del Comité de inclusión. Es fundamental contar con información de maestras, familia, equipo interdisciplinario y si existen profesionales de apoyo externo con su voz; el objetivo es generar encuentros de conversación donde se evalúen los ajustes razonables como se observa en la **Tabla 7**.

Tabla 7. Apartado 2. Formato PIAR-MEN énfasis en evaluación de los ajustes.

Áreas de Aprendizajes	<p>OBJETIVOS / PROPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA) Primer trimestre</p>	<p>BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR</p>	<p>AJUSTES RAZONABLES (Apoyos / estrategias)</p>	<p>EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces al año como mínimo de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema de Institucional de Evaluación de los estudiantes SIEE)</p>
-----------------------	--	---	---	---

Asimismo, se tendrá en cuenta el proceso de aprendizaje y participación del niño, niña o joven, contando con el diligenciamiento del acta de acuerdo que configura el Anexo 3 del formato PIAR entregado por el MEN, allí es necesario ser muy concretos en el resumen de los ajustes razonables, los compromisos de la familia y la institución.

Figura 6. Anexo 3. Formato Acta de acuerdo-PIAR.

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: DD/MM/AAAA	Institución educativa y Sede:	
Nombre del estudiante:	Documento de identificación:	Edad: Grado:
Nombres equipo directivos y de docentes		
Nombres familia del estudiante		Parentesco Parentesco

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El Establecimiento Educativo ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La Familia se compromete a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.

Entrega y socialización del PIAR

La entrega por primera vez del PIAR y sus diferentes ajustes a lo largo del año escolar requiere que durante la firma del acta de acuerdo, tanto el estudiante, la familia y la escuela estén de acuerdo en los objetivos, ajustes razonables y estrategias en casa, de ser necesario se hacen cambios en ese mismo momento previo a la impresión del documento o envío por correo.

Además, existe un reporte anual que incluye la trayectoria de todo el proceso vivenciado durante el año escolar.

► SUJETOS PARTICIPANTES

Los sujetos participantes son, a modo de red, el estudiante como ombligo del proceso, la familia, el equipo interdisciplinar, la docente de apoyo, las maestras titulares o de área y, por supuesto, el coordinador académico o rector de la institución, todos trabajando de manera colectiva para lograr un proceso de inclusión que reivindique el derecho a la educación de todos y todas.

Por esta razón, es importante no olvidar en el caso de la familia las estrategias que ellos realizarán en casa y las que corresponden a la institución desde los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), estas estarán también consignadas en el PIAR, específicamente en el apartado 7) *Recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional para la eliminación de barreras y la creación de procesos para la participación, el aprendizaje y el progreso de los estudiantes*, como puede observarse en la **Tabla 6**.

Tabla 8. Apartado 7. Formato PIAR-MEN

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIA A IMPLEMENTAR
Familia, cuidadores o con quienes vive		
Docentes		
Directivos		
Administrativos		
Pares (Sus compañeros)		

► **PROCESO DE EGRESO**

Al finalizar el proceso escolar o al ser retirado el estudiante de la institución es necesario entregar el PIAR que durante su proceso fue construido, hacer un cierre con la devolución de la “Historia escolar” orientando a la familia para que puedan entregarlo en el siguiente entorno escolar que lo acogerá, también, en los casos de graduados de 11, es importante poder acompañar el vínculo con los programas para el trabajo y el desarrollo humano que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en algunos casos mediante la figura de cursos a la medida, también, su paso a la educación superior, procesos de emprendimiento, enfatizando en la importancia de mantener la escolarización y escuchar los intereses del joven frente a su proyecto de vida.

Por ninguna razón es posible sugerir cambio de institución argumentando que se debe a la discapacidad que vivencia el niño, niña o joven, tampoco, recomendar la institucionalización en espacios segregados dado que esto configura un tipo de violación a los derechos humanos del estudiante y se está desconociendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).



Cine/Docu Foros

Para transformar los imaginarios que sobre la discapacidad existen es posible observar como equipos profesoriales o de manera particular, las siguientes películas o documentales:

- Campeones https://www.youtube.com/watch?v=q_z1QgZskIk
- Crip Camp <https://www.youtube.com/watch?v=fFVRbeHevbQ&t=5s> (Netflix)
- Nacional 7 <https://www.youtube.com/watch?v=VkeZ77PttZA&t=32s>
- Forrest Gump https://www.youtube.com/watch?v=9_wRbf2t0Fo
- Intocable <https://www.youtube.com/watch?v=jiBzjchedco>
- Anita <https://www.youtube.com/watch?v=-2YYhaR5EoE>

REFERENCIAS

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2017). Decreto 1421 de 2017: Bogotá.

Organización de las Naciones Unidas -ONU-. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.

Plena Inclusión. (2017). Planificación Centrada en Persona, Planificando por Adelantado el Futuro Deseado. Madrid: Plena Inclusión. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf

Vigotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte, A. L., compiladora. *Psicología del desarrollo escolar*, pp. 45-60. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.



CONACED

CONFEDERACIÓN NACIONAL CATÓLICA DE EDUCACIÓN

Nuestra modernidad más exigente nos pide que abracemos al otro a fin de ensanchar nuestra posibilidad humana. Las culturas parecen aisladamente, pero nacen y renacen en el contacto con otros hombres y mujeres, los hombres y mujeres de otra cultura, otro credo, otra raza, sino reconocemos nuestra humanidad en los demás, nunca la reconoceremos en nosotros mismos.

Las palabras de Carlos Fuentes nombran el sentir que acompaña el presente libro al que hemos titulado *Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela* dado que visibiliza las maneras en que el encuentro con el otro y otra requiere reconocer la incomodidad generada por su radical alteridad, esa misma que exige de cada uno y una la disposición para acogernos y cuidarnos como vivencias propias de la democracia que posibilita la co-construcción de un mundo más justo en el cual sea posible la convivencia y la eliminación de desigualdades, discriminaciones y exclusiones que sitúan a cientos de niños, niñas y jóvenes en el despojo de su humanidad al considerarlos no educables, incapaces, no aptos para habitar la escuela desde su derecho a la educación, claro, una educación que requiere ser problematizada para traer a la escena otras culturas, corporalidades, visualidades, cogniciones y sonoridades para, desde ellas, detonar la emergencia de una pedagogía crítica que transgreda el quehacer de maestros y maestras conscientes de la responsabilidad ética y política de co-construir una escuela de las diferencias enraizada en el diálogo, la esperanza y el amor compañero.

