

Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas

Iliana Concepción García

Universidad de Holguín, Cuba

Este artículo de reflexión plantea la inclusión socioeducativa como una acción correctiva de todas aquellas desviaciones socioculturales que restringen el pleno acceso, participación y progresión de la persona en situación de discapacidad, ya sea al quehacer social, laboral y de formación profesional. Por lo anterior, comprender la inclusión educativa encierra un conjunto de ideas que orientan la pedagogía en una dirección particular. En tal sentido, se quiere plantear un enfoque de sentido social que genere desarrollos relevantes desde lo psicosocial y lo formativo en el campo de la atención de la diversidad. Para ello, se quiere, entonces, desarrollar una cultura más facilitadora sobre contextos más prácticos, que propendan por una cultura y socialización más adecuada para los estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Introducción

La unidad en la variedad y la variedad en la unidad, es la ley suprema del universo de Isaac Newton (1668). Ser diferente es una característica del ser humano. La diversidad, inherente a la naturaleza humana, sirve para identificar a las personas tal y como son y no como nadie desea que sean. La diversidad es personal y cultural y es enriquecedora de la esencial similitud que tenemos todos los seres humanos. En el plano más estrecho, la inclusión pudiera verse como un concepto teórico de la Pedagogía, que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, como también pudiera pensarse que es un concepto surgido en los años 90 del siglo XX, que pretendió sustituir al de integración, el que perdura aún en la práctica educativa.

Acerca de la definición de inclusión educativa

Comprender inclusión educativa encierra un conjunto de ideas que orientan la pedagogía en una dirección particular. En Cuba es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicia su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento. Concebirla como una concepción implica que la inclusión educativa presupone en sí misma un sistema de ideas, juicios, conceptos, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación en cualquier contexto educativo. Incluir a los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa debe trascender cualquier posición que tienda a centrar la atención en los problemas de aprendizaje en general y asegurarle la educación a los que poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues si bien estos aspectos quedan incluidos en la concepción, su objetivo debe tener un mayor alcance: la incorporación a la vida sociolaboral y estar preparados para contribuir a su transformación. No está centrada en el tipo de escuela especial o regular, sino en el alcance de

objetivos socioeducativos por todos los alumnos independientemente de la modalidad o institución escolar que brinda la oferta educativa. El movimiento de “Educación para Todos” auspiciado por la UNESCO (1990) evalúa con sistematicidad los progresos y la calidad de los servicios educacionales a escala mundial. En este sentido, ha prestado especial atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos menos aventajados y se ha pedido una acción positiva para superarlos. Aún existen escolares sin acceso a la educación primaria entre los que se encuentran los que presentan Necesidades Educativas Especiales, lo cual es causa de diversas barreras, entre otras, la atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje y el uso ineficiente de los recursos existentes. La respuesta a esta problemática actual la tiene la educación inclusiva. Tal enfoque fue dado por la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Asumirlo, implica el desarrollo de sistemas educativos donde las escuelas ordinarias sean capaces de educar a todos los escolares de su comunidad independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Diversos son los investigadores que han abordado la temática de la inclusión y la preparación del profesional. En este sentido, se aportan los trabajos realizados por los especialistas de Perú, Ecuador, Colombia, convocados por el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) y el Instituto Interamericano del Niño (IIN) organismo especializado de la Organización de los Estados Americanos(OEA), reunidos en Lima, Perú, el 19 y 20 de julio de 2004, en el marco del Taller Subregional sobre Políticas Públicas para la Inclusión Educativa y Social de la Niñez con capacidades diferentes. Como parte de las investigaciones sobre la temática, se revelan estudios de autores cubanos, tales como: Coll, C. (1987); Medina, A., (1989); Fernández, M., (1994-1996); García, G., (1997); Addine, F., (1997); Contreras, D., (1997); Pérez, A., (1979); Perrenoud, P. (1997).

La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tenga alguna discapacidad y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998). Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población.

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela. El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión. Los estados de la región tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos. Un ejemplo de lo anteriormente presentado, se puede observar en la siguiente gráfica, tomada de una investigación realizada con estudiantes en la Universidad Veracruzana, acerca de la pregunta “¿Creen que existe discriminación hacia los alumnos con discapacidad?” ([Cruz Vadillo, 2016](#), p. 19).

Para Cruz Vadillo, las conclusiones del gráfico son las siguientes:

Como se pudo observar, no todos aceptan de entrada la existencia de discriminación hacia este colectivo. Por ejemplo, ¿quiénes dicen que en su mayoría no existe discriminación? Son los trabajadores de la institución, no así los alumnos. Es evidente que la representación cambia con base en el rol que se está jugando en el campo; en este sentido, aceptar que existe discriminación no puede ser sencillo para quienes tienen papeles protagónicos, de toma de decisiones, de llevar a

cabo los planes de acción que dictan los ordenamientos (Cruz Vadillo, 2016, p. 19).

La inclusión educativa y la educación especial

Desde antes del surgimiento de la escuela como institución, en la historia de la humanidad se reportan prácticas que expresan la atención educativa que se le brindaba a la población reconocida en su tiempo como anormal o deficiente. La sistematización del pensamiento pedagógico ha proporcionado un impetuoso desarrollo del sistema de ideas pedagógicas, sobre la base de la acumulación de experiencias y datos científicos, con cierto grado de contextualización y especialización vinculados a la educación de las personas con deficiencias, reconocidas hoy con NEE, y de esta manera han devenido nuevos sistemas de conocimientos agrupados alrededor de la Pedagogía Especial, que como ciencia es fruto de un proceso de enriquecimiento y vínculo del conocimiento con su ciencia madre y de las relaciones que mantiene con otras ciencias..

La Pedagogía Especial, en los marcos de esta reflexión y aproximación a una sistematización teórica de las prácticas educativas, puede definirse como la ciencia que se encarga de la educación de las personas con NEE como ciudadanos de derechos, incluidos en la sociedad en que viven, con el máximo desarrollo de sus posibilidades para modificarla y utiliza, sobre la base de exigencias pedagógicas particulares, todas las técnicas, recursos, tecnologías, apoyos, etc., que correspondan, para alcanzar ese fin.

El objeto de estudio de la Pedagogía Especial no abarca solamente aquellos elementos del conocimiento científico que estructuran y dan funcionalidad al proceso educativo de las personas con variabilidades en su desarrollo, a partir de las particularidades y características de su personalidad, sino que incluye el estado deseable que debe alcanzar la educación que se les brinda. La definición anterior hace más comprensible y justifica la existencia de la Pedagogía Especial como una ciencia particular, porque se hace probatorio en las prácticas educativas institucionales y no institucionales que su objeto no es solo la educación de las personas con NEE, para lo cual se utilizan recursos y apoyos ajustados a las características de los individuos que se educan, como suele ser principio de la pedagogía general

Es también articular por qué y para qué se hace, pues resulta evidente que se trata de una educación orientada por las diferencias, gamas, gradaciones, variedades, multiplicidades, pluralidad y heterogeneidad de problemas biológicos sociales y de aprendizaje, que se presentan en un mismo individuo o en un grupo de ellos, en cualquier contexto educativo, y que la educación debe alcanzar que su desarrollo personal social le permita integrarse con una autoestima, conducta, conocimientos, habilidades y sentimientos lo más socialmente aceptados posibles a la sociedad en que les tocó vivir.

Gráfica 1 Fuente: Foro mundial de Educación para todos, Akar.

Los años 90 (siglo XX) fueron años de grandes acontecimientos internacionales que provocaron un desplazamiento del pensamiento pedagógico de la época hacia una manera de enfocar la atención educativa a las personas con discapacidad y esto trajo aparejado que se asumieran ideas pedagógicas ajustadas a tales situaciones (Gráfica 1). Los acontecimientos que por su importancia requieren ser mencionados son:

1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1971. Declaración de los Derechos del Deficiente Mental. 1975. Declaración de los Derechos de los Minusválidos. 1978. Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de educación del Reino Unido. 1981. Año Internacional del discapacitado. 1989 Declaración de los derechos del niño 1990. Conferencia de JOMTIEN. UNESCO. 1993. Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial. 1994. Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO). 1996. Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Chile. 1997. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba

Si se hace un análisis de los principales planteamientos realizados en estos foros, es fácil identificar que todos apuntan sobre la necesidad de fortalecer las condiciones que promuevan la integración, basado en un enfoque educativo asentado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y sostén del desarrollo humano. La atención a la diversidad no implica una atención personalizada excluyente de la atención a la persona dentro de un colectivo. Implica reconocer a cada persona como miembro de un grupo, respetar la dimensión personal, pero no al margen de la dimensión social (“yo soy yo, pero soy contigo”) (Cobas C., 2005).

La integración se concibió como una estrategia socioeducativa al alcance de todos, para ayudar a fomentar el respeto y el acceso de unos y otros a las diferentes esferas sociales sin segregación ni exclusividades. No obstante, la educación especial se convirtió en un paradigma ideológico y conceptual de inclusión de los derechos humanos y en un sistema de atención a las necesidades educativas especiales, más que una red de centros. Con estas ideas la educación especial cada vez más consolidada iba transitando hacia el movimiento de la inclusión educativa que ya cobraba fuerza en los países de Europa y del continente latinoamericano. La pedagogía especial tuvo que favorecer que el sistema educativo la enfrentara, lejos de evitarla y orientarse más hacia la igualdad, la equidad, y la práctica de la Pedagogía de las Posibilidades (Santiago, 2013)

López, R. (2006) en su libro *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela*, propone requisitos necesarios en los que debe prepararse el maestro de la institución regular para atender a la diversidad. Además, precisa de manera teórica los términos integración e inclusión, los cuales tienen puntos de contacto pero en la práctica al cambiar paradigmas en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos.

Los programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que el modelo educativo impulsado exige; siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los programas de postgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos, y son quienes de antemano ya se convencieron de la necesidad del cambio de paradigma. Son los que ya cambiaron en la práctica profesional y buscan un reconocimiento académico o una reafirmación; incluso, encuentran en el posgrado un referente profesional que les permita no enfrentar el cambio en forma aislada y en condiciones de vulnerabilidad profesional. No obstante, dicha modificación en la formación profesional, se requiere en la formación inicial, ya que la atención a las Necesidades Educativas Especiales no es una especialidad más entre otras, sino una atención genérica de los docentes de Educación Especial, de acuerdo al cambio paradigma invocado en Salamanca (1994).

Históricamente, la Educación Especial nace configurándose desde una perspectiva epistemológica positivista. Hubo diferentes momentos históricos de la Educación Especial, cada discapacidad tiene su propia historia. La aparición de las escuelas para la formación inicial de profesores especialistas, fue incluso posterior a la creación de escuelas de Educación Especial. Podríamos decir que primero fue la práctica y luego la teoría, y de la práctica fue tomado el diseño curricular para la formación inicial de los profesores especialistas. Antes de seguir adelante, podemos imaginar lo que significó el cambio de modelo o paradigma para los especialistas en Educación Especial. La integración escolar fue un choque frontal, porque las prácticas profesionales de los especialistas implicaban el espacio especial segregado de la escuela regular. La resistencia a la desprofesionalización ha sido enorme, y en muchos países de América Latina prevalece la segregación más por esta resistencia que por oposición a la integración por parte de las familias.

Un análisis histórico para favorecer la comprensión de este proceso de tránsito hacia el cambio puede ser el siguiente. Fue Thomas Kuhn quien puso a circular la noción de paradigma aplicado al cambio conceptual de una teoría científica a otra, como un sistema de creencias consensuada en una comunidad científica, cuya validez pierde vigencia y en su lugar una nueva teoría adquiere prestigio y valor. Explicó que el cambio que se operó al pasar de la Teoría de Newton a la de Einstein fue, precisamente, un cambio de paradigma. Decía que dicho cambio es tan radical que una vez que opera el nuevo paradigma, se vuelve irreversible. No obstante, los teóricos de las ciencias sociales se han resistido a aplicar, como en las ciencias de la naturaleza, la noción de paradigma, es visto así. Las creencias científicas en el campo social, operan como sistemas ideológicos y advierten que una nueva evidencia en ciencias sociales no se da de una vez y para siempre. El observador no puede sustraerse de la sociedad a la que estudia y su observación no es neutral, vale decir, parte de una posición y creencia ideológica. La tendencia teórica puede volver al ambiente científico. En el caso de la inclusión, ya hacía alusión Álvaro Marchesi a la necesaria posición ideológica que está en la base cuando se opta por ella. La no discriminación de las personas como parte de un derecho político, como parte inalienable de un derecho humano, es compatible con la no discriminación a la mujer, así como a las comunidades étnicas originarias.

Barry M. Franklin, explicaba en su obra *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial* que los regímenes socialdemócratas en Alemania son proclives a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, mientras que los socialcristianos son más conservadores y retroceden en las conquistas de la inclusión y vuelven a los servicios segregados de educación especial. El llamado paradigma o cambio de paradigma no se comporta como tal, es reversible. Incluso, hasta cierto punto resulta poco conveniente denominar cambio de paradigma a la inclusión, porque en lugar de mantener la actitud permanente de lucha contra la discriminación, se baja la guardia y se cede inconscientemente a la resistencia segregadora. Hay primero una resistencia ante una nueva Teoría que va ganando adeptos conforme gana prestigio al conocerse las certidumbres de sus demostraciones científicas.

A diferencia de las ciencias físicas o de la naturaleza, las ciencias sociales son de paradigma múltiple. Coexisten en su seno paradigmas diversos y es el caso de la Teoría de la Educación Especial, según Barry M. Franklin. En sentido estricto no podríamos hablar de cambio de paradigma como si se tratara de una teoría de la naturaleza, no obstante, el enfoque positivista de la Educación Especial que pone énfasis más en la deficiencia orgánica que en la discapacidad -por el desempeño de acuerdo a las expectativas del entorno, por ende es más social que orgánica - la teoría, entonces, es explicada desde las Ciencias de la Naturaleza. Paradójicamente sí admitiría el enfoque de cambio de paradigma; pero, y aquí está el quid del asunto, sería un paradigma dual ya que hay más bien dos paradigmas en pugna, sin que haya todavía el consenso sobre el paradigma innovador, con una resistencia evidente

Len Barton, un investigador con discapacidad de la Universidad de Sheffield, defiende la postura de que la discapacidad debe analizarse desde un enfoque social. La Organización Mundial de la Salud (OMS), distingue entre deficiencia y discapacidad; incluso la minusvalía, como tal, obedece a normas, usos y costumbres sociales. La deficiencia es el componente o dimensión orgánico corporal y puede medirse de forma específica mediante instrumentos y obedeciendo a medidas y patrones biológicos mensurables. La discapacidad, en cambio, tiene que ver con el desempeño individual en función a las expectativas del entorno y de acuerdo a lo esperado según edad, sexo y grupo social.

El desempeño de una persona tiene un carácter fenomenológico, lo que implica su condición relativa, situacional y de indispensable especificidad en acto. La experiencia y la vivencia son fundamentales y no se puede concebir el prejuicio para calificarla. La oportunidad para que ocurra el hecho es su condición necesaria. Un diagnóstico previo bajo alguna batería de pruebas es inconcebible. Es posible que podamos generar una hipótesis como expectativa, pero habrá que dar oportunidad a su demostración evidente. El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y

la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría. Asimismo, la condición humana tiene su marco en la política pública, en las aspiraciones concretadas en las declaraciones de intención y el ejercicio presupuestal que el Estado destina para concretarlas. Investigar en torno a la Educación Especial y la Discapacidad exige situarse en un marco de la complejidad.

En la dimensión humana del paradigma se encuentra el componente de la utopía. La utopía cambia junto con el paradigma. El horizonte humano cambia y los ideales por alcanzar son otros. El deseo como anticipación de lo que se es capaz en un todavía-no, pero con direccionalidad intencional a un horizonte imaginado se transforma con el cambio de paradigma. No es lo mismo la discapacidad como un problema privado de las familias, que como una cuestión de carácter público, que como tal exige un presupuesto ineludible por ser un derecho humano fundamental. Comenzar el cambio por el cambio de utopía es fundamental. Porque no solo el presente queda determinado por el pasado, porque imaginar otro futuro hace que cambie también el presente. Más aún, cambiar de utopía es muy poderoso, aunque se trate de un lugar que no existe y un tiempo que no llegaría.

En la época del Renacimiento, Tomaso Campanella refería en su obra utópica:

En la Ciudad del Sol existe una costumbre muy buena y digna de imitación, a saber, que ningún defecto es motivo suficiente para que estén ociosos los hombres, a no ser los de edad decrepita, los cuales pueden incluso servir a veces para dar consejos. El cojo presta servicio como centinela, empleando para ello los ojos que posee. El ciego carda la lana con sus manos y prepara plumas para llenar colchones y almohadas. El que a la vez es ciego y manco pone a contribución su voz y sus oídos". Finalmente, quien posee un único miembro, sirve con él a la República en el campo. No recibe malos tratos a causa de su poca utilidad y se emplea como explorador para que informe al Estado sobre sus observaciones [...] (2005, p. 57)

Su óptica estaba en las capacidades de las personas con discapacidad. Si esta utopía nos hubiera acompañado desde el Renacimiento, no estaríamos desde finales del siglo XVIII y hasta el siglo XXI súper especializados en las discapacidades de las discapacidades, que por otra parte no hace feliz a nadie, ni a las personas con discapacidad, ni a sus familias, ni a la sociedad, ni al Estado. Como reportaba Gordon Portter de Canadá sobre la dignidad de las personas con discapacidad, "preferimos pagar impuestos que vivir de ellos". Efectivamente, es preferible la igualdad de oportunidades en educación, empleo, cultura, deporte y ocio, que partidas presupuestales compensatorias

Ante un cambio de paradigma, la vivencia de la desprofesionalización es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial, generalmente, le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales y habrá que despojarse de las prácticas segregadoras para darle curso a las prácticas inclusivas. Más que incapacidad hay resistencia. En la 48a reunión de la

Conferencia Internacional de Educación titulada "Educación Inclusiva: el camino del futuro" (CIE, 25-28 de noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), se amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación Especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayamos saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE. Así lo analiza Renato Opertti, especialista de la UNESCO-OIE, advirtiendo que a nivel internacional hay al menos cinco sub temas relativos a la Integración e Inclusión educativa que permanecen en debate y que deriva más o menos de la siguiente manera:

La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad... ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras? Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de "colocación" de

poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.

Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?

¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?

En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practican con éxito?

Un tema más que toca Operti es el delicado y complejo equilibrio entre los derechos y las responsabilidades de los padres, comunidades y gobiernos; ¿pueden los padres elegir libremente y sin restricciones el tipo de escuela en la que desean matricular a hijas/hijos? y, ¿cómo organizan los gobiernos la selección de las escuelas por parte de los padres a la luz del concepto de la educación como bien público? Esto último deriva de la libre determinación de los padres para inscribir a sus hijos con o sin discapacidad en una escuela de Educación Especial o en una escuela regular, al margen de lo que opine el especialista que tradicionalmente canalizaba al alumno de acuerdo a un diagnóstico nosológico.

Lev S. Vigotsky compartió la suposición de que la superación del individuo, su fuerza primigenia, radica en la conciencia de su carencia, de su inferioridad, para así ser superada. Por eso, en su obra sobre la Defectología explica cómo la persona con discapacidad, acentuada su conciencia de inferioridad, ante la adversidad sobrecompensa su capacidad de superar y resolver los problemas. No es que el ciego agudice su oído y el sordo su visión. La sobrecompensación no es cuestión de los sentidos, no es sensorial, es un asunto de voluntad racional. Investiga cómo el mismo déficit no opera igual en el niño que en el adulto y se supera de modo distinto. Para Vigotsky el desarrollo es un proceso de apropiación de la cultura. La escuela en su educación formal, debe dejar pasar la cultura exterior a ella para que el niño domine las herramientas de la cultura. Eso es lo que ahora denominamos currículo flexible, dejar pasar el contexto, el entorno social. Así, los ambientes de aprendizaje en el aula no se reducen al espacio físico que ofrece el aula en la escuela, el educador viene a ser un creador de ambientes, de escenarios de aprendizaje. El principal ambiente de aprendizaje debe contar con la identidad para que se propicie la inclusión. No hay inclusión sin identidad. Los alumnos con discapacidad deben sentirse identificados con el ambiente que lo incluye. Ese es el reto de la educación inclusiva.

Al revisar el trabajo que dirigió Cynthia Duk, para la construcción de un modelo de evaluación institucional basado en la Inclusión y que retomo ampliamente más adelante, se puede advertir que la evaluación se enfoca primordialmente al ambiente, al entorno escolar y sus condiciones de inclusión. No está centrado en el estudiante con discapacidad, sino en el ambiente y en las herramientas de la cultura de las que habrá de apropiarse e interiorizar el estudiante. El ambiente de cooperación y colaboración para todos entre sí y el grado de compromiso de los actores; en pocas palabras, en la cultura de la inclusión. La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son, básicamente inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio.

Desde este punto de vista, para [Ocampo González \(2018\)](#), deben tenerse en cuenta nuevas conceptualizaciones y resoluciones, así:

La praxis didáctica centrada en la monada, asume que las categorías de ‘diversidad’ y ‘diferencia’ son categorías contingentes y de alto sentido político. Su orientación apela a la movilización de nuevas racionalidades para comprender la inclusión, la escolarización, la enseñanza y la vida de la

escuela, enfrentando el imperativo ético de asegurar condiciones para que el género, la interculturalidad, lo decolonial, la justicia, la equidad, la inclusión, etc., logren ingresar al centro de la actividad pedagógica. Una Educación Inclusiva 'real' se caracteriza por: a) apelar a la transformación del sistema educativo en su conjunto atendiendo a la modelización de las relaciones estructurales que inciden en ella-, b) atiende y comprende la multiplicidad de diferencias desde el paradigma de la potenciación, c) estructura el proceso educativo desde la naturaleza humana, d) promueve la sensibilización a nuevos objetos y contenidos intelectuales, e) deconstruye paradigmas dominantes que conducen en su mayoría a la universalización en bloque. Una inclusión real requiere de tres condiciones básicas, tales como: a) creación de un tercer espacio educativo, b) transformación de los saberes educativos y metodologías de investigación y c) intervención metodológica en los formatos del poder (p. 42).

El cambio de paradigma no es uno por otro de forma lineal, sino que vamos a un paradigma múltiple y plural de la inclusión, porque es de carácter eminentemente social. No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Además, si las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, la preparación del docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello. La inclusión es una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos. El concepto de "inclusión" es asumido pasándose de pensar en el "individuo" que se integra, a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él (Cobas C., 2005).

Acerca del concepto de inclusión y Educación Inclusiva, Aldo Ocampo contribuye con esta distinción:

la inclusión como estrategia, se propone dismantelar dichas problemáticas, avanza en la construcción de nuevos horizontes epistemológicos, metodológicos, políticos y educativos. Se reconoce que ninguna de estas cuatro dimensiones, expresa un grado de formalización coherente, profunda y sistemática con el sentido y la naturaleza epistemológica del enfoque en análisis 'post-disciplinar'. Es menester señalar que, la 'inclusión' como tal, alude al campo de conocimiento, mientras que, la Educación Inclusiva corresponde a la circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva a la formalización académica. Por tanto, la inclusión como estrategia, es concebida en este trabajo en términos derridianianos, en tanto, sistema de deconstrucción; articulando una serie de procedimientos que ofrecen la posibilidad de dislocar y des-sedimentar los soportes y los fracasos cognitivos a través de los cuales se ha justificado su tarea intelectual. Razón por la cual, es menester aclarar la naturaleza, el sentido y el alcance teórico de ésta, con el objeto de desarraigar la precariedad y travestización de fundamentos intelectuales (p. 43).

La inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de escuela actuante, profesores distintos, padres diferentes y una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento de comunidad entre todos. Desde ella se prefiere, habilidades y potencialidades y no deficiencias y dificultades, es preparar a los individuos con y sin NEE para la vida, siendo sugerente la realización de ajustes en la programación curricular que así lo garantice. Para ofrecer la educación en condiciones de inclusión es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad tanto en instituciones de educación regular como en instituciones de educación especial y lo que es más necesario aún, el convencimiento, la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

Para poder dirigir las prácticas inclusivas, de manera efectiva, se exige que los docentes comprendan que "calidad con equidad significa escuelas inclusivas", es decir las escuelas que por la excelencia de sus servicios hagan posible que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su pleno desarrollo, se reconocen como escuelas inclusivas. Otros conceptos para tener en cuenta la discapacidad y sus respuestas, según las indica Mauricio Mareño Sempertegui, son las deficiencia y la de accesibilidad. La primera

alude a una condición biológica caracterizada por la carencia parcial o total de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, mientras que el concepto de discapacidad hace referencia a las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación generadas por contextos y entornos pensados, diseñados y contruidos según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad bio-médica, que no contemplan la diversidad inherente a la condición humana (párr.14).

La segunda noción, la de accesibilidad, en su ambigüedad, se puede referir al “acceso físico” (modificaciones urbanas y en las edificaciones) o la de una condición, “una cualidad, un requisito básico que debieran cumplir los espacios, ámbitos, servicios, bienes, etc., para poder ser utilizables por todas las personas de manera”: autónoma, segura, confortable, equitativa. Así,

De este modo, la accesibilidad en sus dimensiones: arquitectónica, comunicacional, informacional (incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y de la comunicación), cultural, jurídica, académica, se constituyen en un requerimiento elemental para la inclusión social de las personas, independientemente de su edad, género, etnia, opción sexual, religión, características bio-físicas, etc. Asimismo, y en congruencia con la concepción de discapacidad adoptada, se manifiesta como una cuestión de derechos humanos. De derechos de circulación, de comunicación, de participación en los circuitos de producción, intercambio y consumo de bienes y servicios, tanto materiales como simbólicos. En definitiva, de apropiación de los espacios públicos (Mareño Sempertegui, párr. 16-17).

Tener en cuenta estos elementos: ambientales, espaciales, de derechos humanos, se conjuntan para el mejoramiento de las necesidades educativas especiales o no de todos los alumnos con una educación que implica para todos los agentes educativos involucrados una forma distinta de pensar, de valorar y ver a las otras personas, una manera diferente de trabajar. La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La inclusión educativa conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos y en este sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad y respeto. La inclusión debe verse como un proceso de restructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y perfeccionamiento que acerque a los centros al objetivo de promover, la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes. La puesta en práctica de una educación que dé respuesta a todos los alumnos exige:

En relación con el profesor: - El conocimiento de cada uno de sus alumnos, sus intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades. - El establecimiento de un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permiten dar a los alumnos, las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos.

En relación con los niños: - La posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurándose así el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender. - El derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

Por su valor, he considerado prudente, exponer un conjunto de sugerencias psicopedagógicas dirigidas al contexto colombiano, emanadas de la investigación de Amórtegui S. (2013).

Sugerencias psicopedagógicas que pueden favorecer la inclusión educativa de escolares con necesidades educativas especiales en el contexto colombiano.

Sugerencia 1: Concebir centros inclusivos

La autora considera que la escuela regular en el contexto colombiano debe cumplir un grupo de características que tipifican la inclusión educativa.

El compromiso, la disposición y la voluntad del claustro de profesores de la institución de asumir la atención educativa de la diversidad de los alumnos. Un clima de centro y de aula favorable al aprendizaje y una actitud preventiva más que correctiva. Un liderazgo eficaz y democrático que incluye la participación, colaboración y la coordinación del claustro. Una planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos tanto desde el punto de vista curricular como organizativo. Un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios para la atención a la diversidad. Un aprovechamiento óptimo de las diversas formas de apoyo que los distintos miembros de la comunidad pueden darse unos a otros. Una estrecha relación entre la escuela y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en los procesos de la institución. La existencia de apoyo externo que aseguran la asesoría y orientación para provocar el cambio y elevar la calidad de la atención educativa. Un claustro de trabajadores con un alto nivel profesional, con disposición para la formación, autosuperación, superación e investigación para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Sugerencia 2: La preparación del docente para realizar el diagnóstico de sus alumnos

Es imprescindible como punto de partida que el maestro tenga una clara concepción de que existe objetivamente una rica y compleja diversidad en sus alumnos y de que debe responsabilizarse con el desarrollo de todos. Pero debe considerar también que son diferentes otros elementos que mediatizan el desarrollo de cada escolar (los hogares y las condiciones de vida, las familias, las escuelas o instituciones por las que han pasado, las comunidades donde viven, las amistades, los maestros) y todo influye positiva o negativamente en el desarrollo. Por tal motivo, se sugiere la realización de talleres metodológicos que preparen al colectivo pedagógico en el diagnóstico psicopedagógico como proceso e integral, donde se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

Condiciones de vida Dónde viven, con quiénes viven, cómo son sus hogares, cómo es su barrio, que influencias reciben. Quiénes son sus padres o tutores, profesión y nivel académico de la familia. Existencia (o no) de determinado régimen o normas de convivencia y conducta, métodos educativos que se emplean en el hogar. Recursos y vías con que cuentan (o no) que facilitan acceder a la cultura (ambiente verbal y cultural general en el hogar, juegos, juguetes, libros, revistas, periódicos, radio, grabadora, televisión, videos, teléfono, automóvil, etc.)

Estado de salud Estado de salud general y de órganos y funciones en particular: visión, audición, motricidad, capacidad de trabajo, etc. Desarrollo alcanzado, necesidades, aprendizaje Con qué preparación llegan los nuevos alumnos. Cómo aprenden, si están o no motivados por la escuela y por el aprendizaje. Preferencias por determinada (s) área (s) del conocimiento o actividad. Si presentan alguna dificultad o limitación y cómo reaccionan ante ella. Calidad de su aprendizaje (solo memorizan o comprenden, reflexionan, plantean dudas, cuestionan, integran conocimientos, aplican y transfieren lo aprendido a situaciones nuevas, etc. Si utilizan determinadas estrategias para aprender.

El docente debe saber observar bien a sus alumnos durante todos los momentos del proceso docente educativo para captar e interpretar todas las “señales” que cada niño emite.

Cada alumno y su entorno constituyen una valiosísima y permanente fuente de información y ya que la escuela es una institución abierta a la diversidad y se responsabiliza con el desarrollo de todos, le es imprescindible conocer para educar, conocer para transformar, conocer para resolver, desde la responsabilidad social que le compete:

Sugerencia 3: Concebir un currículo escolar que responda a las necesidades educativas de todos los educandos

Un currículo que tenga en cuenta a todos los alumnos en torno a cuatro (4) dimensiones Borges

Rodríguez S. (2013): La planificación, La enseñanza, La organización y el clima o ambiente de clase.

Para cada una de las dimensiones se precisan orientaciones que favorecen la implementación de las mismas en la institución educativa.

La planificación

Permite decidir qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales o medios contamos cuánto tiempo tenemos, qué queremos que sepan los alumnos, etc. Es necesario considerar durante la planificación la diversidad de alumnos de la clase. Los alumnos difieren uno a otros por la forma de aprender y en los procesos cognitivos que ponen en marcha cuando realizan tareas académicas es importante que tengamos en cuenta esta diversidad en el momento de organizar la docencia. Se deberá proporcionar a cada alumno un modo específico para aprender de forma lo más rápida y profunda posible, con la idea de que alcancen metas por encima de sus expectativas, partiendo del convencimiento de que se puede enseñar a todos los mismo pero de forma diferente donde cada alumno aprenderá en función de sus capacidades.

La atención a la diversidad del alumnado exige necesariamente una gran variedad de materiales y además que éstos entre sí se adecuen a las características de todos y cada uno de los niños que lo van a utilizar. La creación de materiales y su adecuación a las características de los alumnos constituyen una premisa fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje por dos razones, la primera por constituir un factor de motivación hacia el propio alumno y le segundo por ser un aspecto muy importante de implicación en las tareas escolares.

La enseñanza

La puesta en práctica de un currículum que tenga en cuenta a todos los alumnos, implica entre otras la consideración de una serie de estrategias de enseñanza:

Fomentar la participación del alumno y motivarlo utilizando como referencias sus intereses y conocimientos previos. Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal. Usar y adaptar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Crear y adaptar materiales y recursos variados. Organizar el proceso docente y extradocente. Vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida abordar el planteamiento y solución de problemas reales. Planificar de forma intencionada y acorde a las características de los alumnos el desarrollo del aprendizaje implica dosificar contenidos, actividades, materiales.

La organización

La organización es importante no sólo porque hace posible el logro de metas diversificadas para cada alumno sino porque en sí misma es una fuente de aprendizaje. Una organización sensible con la diversidad debe cumplir una serie de exigencias como son la flexibilidad, creatividad y la cooperación, además de considerar:

Creación de espacios de trabajo compartidos.

Establecimiento de agrupamientos flexibles Horarios flexibles Espacios de atención individualizada Desarrollar la responsabilidad de los alumnos Establecer normas y formas de trabajo Servicios de apoyo al centro Accesibilidad de espacios físicos y a materiales.

El clima y el ambiente de aula

El clima que se genera en la clase constituye una premisa fundamental para facilitar los aprendizajes a todos los alumnos, son muchos los factores que contribuyen a crear ambiente

saludable y estimulantes pero vale la pena destacar:

Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas. Lograr adecuada relaciones interpersonales, como elemento clave de socialización. Participación e implicación de todos en las actividades del aula.

Sugerencia 4: La preparación de las familias para la inclusión educativa de escolares con Necesidades Educativas Especiales

Se definen como reglas del principio para el proceso de inclusión de escolares, las siguientes: La aceptación y preparación de la familia como agente socializador y educativo en la inclusión: La familia y su aceptación, para la inclusión es una condición necesaria para el éxito de dicho proceso. Su accionar se dirige a convertirse en un agente que promueve el desarrollo del escolar, mediante la estimulación constante, así como al apoyo y la sistematicidad que debe lograr en la concientización del proceso. - La estructura del equilibrio personalógico individual y sus características: Se refiere a que los elementos que determinan en un escolar una potencialidad para su desarrollo varían y se determinan por componentes de tipos biológicos y sociales. El contexto educativo influye en aquellas estructuras que no se encuentran dañadas para alcanzar la estimulación oportuna y necesaria que condiciona y propicia su desarrollo. Destaca además las posibilidades psicológicas del escolar para enfrentar el diagnóstico. - La disposición y aceptación del docente para el proceso: Implica que el docente adquiera conciencia de lo importante que resulta el proceso de inclusión y los beneficios que aporta al escolar para su desarrollo, que interiorice que la atención educativa a este tipo de escolares tiene un carácter inclusivo. - La generación de influencias educativas por la escuela dirigidas a preparar a la familia para el logro del propósito planteado: la labor de la Educación Especial y Primaria al respecto, es fundamental, para evitar frustraciones que constituyan barreras en el futuro proceso inclusivo del escolar. Conocer las dificultades y la etiología que las provocan no implica necesariamente hacer énfasis en ellas sino, que es condición para descubrir las potencialidades. - La comprensión de que el proceso es de inclusión educativa, visto como el momento en que los escolares vencen un nivel para dar inicio a otro de mayor complejidad y donde intervienen tanto las instituciones escolares especiales y generales, la familia y el entorno. A partir de estas reglas se sugiere que la preparación de la familia se haga a través de las escuelas de orientación familiar. En las mismas deben asistir las familias de todos los escolares con NEE o no debido a que la aceptación a la diversidad implica a toda la comunidad.

Sugerencia 5: Diagnóstico de las necesidades de los agentes educativos que intervienen en el proceso de inclusión educativa.

Determinar las necesidades de superación de maestros, directivos, escolares con Necesidades Educativas Especiales y precisar las potencialidades para el trabajo educativo, así como caracterizar, profundizar y determinar el estado del problema, definir las metas que se proponen de forma mancomunada.

Sirve como basamento para la búsqueda de información, con el objetivo de diagnosticar, identificar y evaluar el nivel alcanzado para lograr la calidad de la inclusión educativa. Se identifica con los recursos preventivos referidos.

Acciones - Entrevista a directivos, docentes y escolares de la institución para profundizar en las carencias en el orden científico, metodológico y pedagógico que repercuten en la adecuada ejecución del proceso de la inclusión escolar. - Revisar los documentos normativos para la ejecución del proceso de la inclusión educativa desde la institución. - Determinar las ventajas, desventajas, posibilidades y amenazas en el desarrollo del proceso de la inclusión educativa. - Definir de las variables, dimensiones e indicadores para la determinación de los logros del desarrollo del escolar con NEE y la calidad en el proceso de la inclusión educativa, dada su complejidad y las

insuficiencias que aún persisten en su determinación para el logro efectivo del proceso. - Establecer las condiciones para la inclusión educativa de los escolares con Necesidades Educativas Especiales.

Después de realizado el diagnóstico de cada una de las partes, es importante la jerarquización de las dificultades que impiden la calidad de la inclusión educativa y que determinan las deficiencias en la orientación, preparación Integral de los docentes y directivos en la consecución de este propósito, para lo cual es necesario el desarrollo de las acciones en el orden educativo, social, pedagógico y familiar.

Teniendo en cuenta estas posiciones de principio, se formulan exigencias y puntos de vista actuales, dirigidos a superar concepciones tradicionalistas que en el contexto colombiano persisten sobre el diagnóstico de los educandos, tales como:

- Realizar el diagnóstico oportuno, lo más temprano posible, con fines preventivos.

Del diagnóstico centrado en dificultades, al diagnóstico centrado en potencialidades, sin desconocer limitaciones o desventajas.

- No evaluar aisladamente al escolar su entorno y cómo interactúa con su entorno (carácter ecológico) - No concebir el diagnóstico como un momento o etapa, que termina con determinadas conclusiones o toma de decisiones, sino como un proceso continuo, dinámico de estudio e investigación y de diseño y rediseño, en casos necesarios, de estrategias educativas. - No comprender al diagnóstico como fin en sí mismo, sino como un medio para arribar a determinado (s) fin (es).

La autora de las sugerencias anteriores sostiene que la práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación, criterio que compartimos. En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para en el concepto de Educación Inclusiva (en contraposición al concepto de Educación Especial), y en nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 : “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando que la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades”, debiendo la escuela adaptarse y hacer los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad. Esta observación introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando esté al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular, la que debe estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todos y todas. Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas.

Velar por la plena realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, considerando las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, es lo que distingue a la inclusión de la mera “integración”, cuando los estudiantes con discapacidad son simplemente ubicados en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requerido para atender sus necesidades individuales. La “integración” de los estudiantes con discapacidad sin plena inclusión puede llevar a su aislamiento y, en última instancia, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos los/as estudiantes. La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos/as, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

La educación inclusiva valora el aprendizaje a través de la cooperación y promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Según Amórtegui S., (2013), en Colombia, la Ley General de Educación de 1994 afirma que “la educación para personas con limitaciones [...] es parte integrante del servicio público educativo”. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla

La referida autora, plantea que, por otro lado, la Corte Constitucional de Colombia es clara en su orientación y tiene importante jurisprudencia en el tema en cuestión. Según la Defensoría del Pueblo de Colombia, la Corte dispone las obligaciones del Estado de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados según el tipo de discapacidad (intérprete de lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva, profesores y profesoras con conocimientos en lenguaje braille para personas con discapacidad visual), y la garantía de que ningún establecimiento educativo puede negar el acceso de las personas con discapacidad (Sentencia T-1482-2000). La Corte ratificó también, en sentencia T-51399, que “[...] la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos”.

Además, sobre los procesos de adaptación, la Corte Colombiana ha señalado la obligación de que el Estado adopte medidas tendientes a garantizar el acceso físico de niños y niñas con discapacidad a los establecimientos educativos; lo cual incluye desde la instalación de rampas, hasta la programación de actividades académicas en espacios que no presenten barreras de acceso físico. Lo anterior sucede en la medida en que los establecimientos educativos tienen la obligación de adaptar, tanto sus instalaciones físicas como sus proyectos pedagógicos y de enseñanza, a las necesidades especiales de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad (Sentencia T-288). Ahora bien, quién diseña y quién ejecuta la preparación psicopedagógica postgraduada de un docente, que desea hacer, pero no fue preparado para asumir tamaño reto...humano reto...cuál es la perspectiva curricular asumida en la formación de pregrado del personal docente hoy...y cómo se imbrica la experiencia de ambos docentes Mientras, el contexto se ha vuelto más adverso, la escuela no puede sentarse a ver pasar los cambios, la escuela ha de promoverlos: Esa es su responsabilidad social

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.

Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes. A este fenómeno no escapa ningún país de la región en Latinoamérica.

Por citar un ejemplo sobre lo anterior, durante el último decenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social, fenómeno que queda evidenciado en la encuesta nacional de actores del sistema educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Esta constató que el 12.9% de la población estudiantil, presenta alguna situación de discapacidad, es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición (Endisc, 2004).

Aldo Ocampo (2011) ha propuesto algunas cifras en su artículo, indicando que el

Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc, 2004), realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) en el año 2004, enfatiza sobre la necesidad de revertir el proceso exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008), intentado aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior (p. 228).

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución supondrá legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegítimados de la educación terciaria.

Acerca de lo anterior, Ocampo González indica:

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006).

Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo que es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

La reflexión, en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independiente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en educación superior, es un asunto emergente a la comunidad científica, para exigir a los gobiernos, como política educativa.

¿Cuáles son las condiciones que debiesen darse, para que una universidad pueda considerarse inclusiva? ¿Cuáles de las principales barreras a la inclusión, ¿bajo qué condiciones la universidad podría constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

En los últimos años de la primera década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación (Gibbons, 1998); cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad que les permitan

aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004). Para la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, consiste en que

la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas (Unesco, 1998, p. 68).

Para el investigador Ocampo González (2012, p. 219) equidad e igualdad, como

constructo derivado de la teoría de la justicia social, propuesta por John Rawls, supone que el acceso a la educación superior debería abogar por el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso y retención y, de ser necesario, por una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, a modo de promover una estrategia de flexibilización que permita dotar de información relevante sobre el estudiante (logros, fortalezas y debilidades) para asumir el proceso de formación profesional en pertinencia a sus propias competencias. Razón por la cual, el derecho a la formación profesional debe ser entendido desde la perspectiva de la aceptabilidad, es decir al derecho a recibir una formación profesional inclusiva de calidad.

Para Ocampo González (2012), la asunción de la educación inclusiva en la universidad debe suponer la modificación de estructuras de pensamiento y esquemas de socialización (Foladori, 2008) de sus principales agentes, pues allí, ante el cambio y la apertura institucional en y para la diversidad, es donde más se presentan fenómenos reestructurantes de procesos simbólicos, interpretativos, culturales, socio-etnológicos y organizativos (p. 219). Ante ello, indica Ocampo González, propone “desarrollar un enfoque sociológico que promueva un salto cualitativo respecto de la cosmovisión psicosocial y formativa desarrollada hasta este momento por el campo de la atención de la diversidad” (p. 219). En el caso de Colombia, existen muchos problemas que no han permitido desarrollar una política inclusivista en la educación de manera completa.

Acerca de ello, Rocío Molina Béjar (2007) señala que, como en otros países, la legislación ha sido un primer paso hacia la participación de las personas con discapacidad en la construcción de una sociedad para todos. Aunque es evidente que en Colombia existen grandes dificultades en la operacionalización de la misma, aspecto que destaca Parra (2004) en su estudio, en el cual señala: 1) la falta de conciencia y voluntad política, 2) la escasez de recursos, la persistencia de creencias y prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, 3) la escasa generación de proyectos educativos orientados a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y 4) la débil vigilancia y control del cumplimiento de las decisiones. Por estas razones, es indudable que se restringen los esfuerzos para hacer frente a los problemas con el vigor y la determinación necesarios (pp. 45) (2007).

En las investigaciones de Parra Sandoval, acerca de los resultados de la situación en la educación primaria, Rocío Molina (2007, p. 5) cita lo siguiente:

[Parra] estableció que en la educación básica primaria, la población con discapacidad culmina en una alta proporción su ciclo educativo, mientras que en secundaria disminuye el porcentaje de las personas que logran graduarse; esta tendencia se hace más notoria en el nivel de formación superior (ver tabla 1).

Tabla 1. Fuente: Parra, C. (2004). Derechos humanos y discapacidad.

En virtud de este orfandad y de bajas cifras de acceso a la educación colombiana, según plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), para Aldo González,

la discapacidad en la educación superior no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psicosociales que la entrecruzan (Grzona, 2010, p. 229) lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho colectivo de estudiantes (p. 230).

Para sintetizar lo expuesto por González, esta semántica debe convenir en tener cuenta la inclusión socioeducativa, como una acción correctiva que busca estimular un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades, para que sean ellas mismas quienes articulen un corpus de acciones, habida cuenta de que “la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, sino que surge del modelo social y se sustenta en la Convención de Derechos Humanos. Representa, como constructo, una situación estática con limitaciones inherentes a las personas”, Así también, “habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas culturales presentes en cada institución de educación superior, ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha” (p. 230). De modo que, tales dimensiones, han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a estudiantes en situación de discapacidad, con base en sólidos principios de igualdad y equidad social. -42

En consonancia, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la universidad, cuya esencia es, en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, sociopolítico y socio-pedagógico) de las organizaciones universitarias, como instituciones autónomas, abiertas y en constante aprendizaje. Frente a esto, la relación triangular entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina, 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo. Por lo que, en palabras de Barrio de la Puente (2008), el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las “cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación” (Barrio de la Puente, p. 13).

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no solo como el análisis de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla. Debiera tenerse en cuenta, así mismo, dentro de estas conclusiones organizativas, el estudio de Cruz Vadillo (2016) citado antes, relacionado con la Universidad de Veracruz, en el que brinda salidas al respecto. En sus conclusiones, indica lo siguiente:

Con base en lo anterior (en el sentido de que a “las personas con discapacidad son objeto de cierta caridad, pero no sujetos de derecho ni sujetos de educación superior, pues ésta se encuentra vetada para ellos”) se plantean las siguientes propuestas: Primero y ante todo, se deben generar las condiciones necesarias para que las universidades o instituciones de educación superior tengan el deber de ser accesibles para las personas con discapacidad; en esta medida, se deben establecer convenios y acuerdos donde de forma imperativa se dé una reconfiguración del estado de realidad y

se generen espacios más flexibles donde no se discrimine ni se segregue. Si bien la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ya ha planteado un manual para la integración de alumnos con discapacidad, el problema ha sido el ver la cuestión como un asunto de buena voluntad más que de derecho; es por eso que el establecimiento de políticas vinculantes, concretas, en conjunto con acciones afirmativas podrá coadyuvar a que poco a poco, desde dentro, las condiciones reales sobre la discapacidad cambien. Por otro lado, es necesario el diseño de una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad pero desde una visión de los derechos humanos. Así hay que partir primero de un pleno conocimiento de los alumnos con discapacidad que posee la universidad (p. 21).

Por otro lado, es necesario el diseño de una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad pero desde una visión de los derechos humanos. Así hay que partir primero de un pleno conocimiento de los alumnos con discapacidad que posee la universidad (p. 21).

Conclusiones

Finalmente, si la universidad logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas la nueva energía y conciencia organizativa podrá, apenas, comenzar a codificar y decodificar una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa a favor de una producción eficaz de transformaciones y renovadas transconfiguraciones que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as; a través de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución. Por todo ello, como docentes debemos reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior en las Universidades de diferentes países del mundo? ¿De qué manera los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad? ¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

Referencias

1. Barrio de la Puente J.L.. Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 2009; 20(1):13-31.
2. Franklin, Barry M.. Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2010.
3. Bourdieu P.. El sentido práctico. Taurus: Madrid; 1999.
4. Bourdieu P.. La miseria del mundo. Fondo de Cultura: Buenos Aires; 2000.
5. Campanella T.. La imaginaria Ciudad del Sol; idea de una República filosófica.. México. F de C. E.; 2005.
6. Casanova M.A.. Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Inclusión Educativa*. 2011; 4(1):78-89.
7. Cobos Ricardo A., Moreno Angarita M.. Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas. *Revista Española de Discapacidad*. 2014; 2(2):83-101.
8. Cruz Vadillo R.. Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *Revista de Investigación Educativa* 23. 2016.
9. Duk C.. Inclusiva. Modelo de Evaluación, enfoque y componentes. Fundación Hineni; 2008.
10. Duk C., Blanco R.. *Documento de Estudio curso de formación "Estrategias de Diversificación de la Enseñanza"*. 2012.
11. Freire P.. La educación como práctica de libertad. Siglo XXI: Ciudad de México; 2009.

12. Lewin K.. *Psychologie dynamique.les relations humaines*. Presses Universitaires e France.: París; 1970.
13. MAREÑO SEMPERTEGUI Mauricio. *Discapacidad y educación superior universitaria: de la sub-teorización a la inacción. Un acercamiento a su abordaje en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba*.
14. Molina R.. *Análisis de la situación de la educación superior para personas con discapacidad en Colombia*. 2007.
15. Moriña A.. *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Aljibe: Málaga; 2004.
16. Ocampo González A.. *Hacia la reivindicación de la escuela inclusiva*. Asociación Andaluza por la Innovación Educativa: Sevilla; 2010.
17. Ocampo González A.. *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias..* Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.: Santiago de Chile; 2018.
18. Sarasola M.R.. *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004; 12(57):56-71.
19. UNESCO. *Estudio temático para la evaluación de EPT (2000): Participación en la Educación para Todos: La inclusión de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile.; 1998.
20. UNESCO. *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Unesco: Santiago; 2004.
21. Santiuste V, Arranz M.^a L.. *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. *Revista de Educación*. 2009; 350:463-476.
22. *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education: Odense; 2007.
23. UNESCO-OIE. *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación..* 2008.
24. UNESCO/OREAL, C, Santiago. *Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a Necesidades Educativas Especiales, sistematización de resultados, SIRNEE..* 2007.
25. UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. 1994.
26. UNESCO. *Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos*. 2000.
27. Vigotsky L. S.. *Fundamentos de defectología..* Editorial Pueblo y Educación: La Habana; 1995.