



EDUCACIÓN INCLUSIVA: REALIDAD Y DESAFÍOS

María Luisa Montánchez Torres
Sonia Ortega Gaité
Zoraida Moncayo Fiusa
(Coordinadoras)

Educación inclusiva: realidad y desafíos

I.S.B.N: 978-9942-9902-4-2

Edita: Facultad de Educación.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador.

Coordinadoras: María Luisa Montánchez Torres, Sonia Ortega Gaité y
Zoraida Moncayo Fiusa.

Con la colaboración de: María de los Lirios Bernabé Lillo, M^a del Pilar Muñoz Hardoy, Liliana Ramos Abadie, M^a Elena Ruiz Ruiz, Soledad Vela Yopez, Jose María Barroso Tristán, Karen Elisa Corral Joza, Santos Domingo Bravo Loor, Jhonny Saolu Villafuerte Holguin, Ramiro Curieses Ruiz, María Teresa García Sánchez, Sara Real Castelao, María Angeles Alcedo Rodríguez, Antonio León Aguado Díaz, Judith Quintano Nieto, María Tejedor Mardomingo, Víctor Manuel Rodríguez Gonzalez, Fernando Rojas Jama, Catalina Vélez Verdugo, Mercedes Bisquert Martínez, María Jesús Perales Montolío, Ainize Foronda Rojo, Antonio López Delgado, Linda Melani, Ángel Luis Hernández Nieto, Míriam Tudela Desantes, Sara Real Castelao, Irlanda Armijos, Purificación Sánchez Delgado, Aina Belda Galbis, Meng Shen, Carlos Sancho-Álvarez, Paula Jardón Giner, Leonardo Umaña Álvarez, María Teresa Vizcarra, Pilar Aristizabal, Amaia Alvarez-Uria, Beatriz Garay, Ainhoa Gómez Pintado, Gema Lasarte, Haritz Mendiguren, Alaitz Tresserras, Ana Isabel Ugalde, Eduardo Zelaieta y Ana Zuazagoitia.

Fecha de la presente edición: 01-01-2015

Sumario

Educación Inclusiva: realidad y desafíos	6
Temas y perspectivas	
Tránsito desde los Derechos Humanos a la educación en Derechos Humanos <i>M^a del Pilar Muñoz Hardoy</i>	12
El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad: análisis comparado de tres experiencias latinoamericanas <i>Liliana Ramos Abadie</i>	22
La respuesta educativa a la diversidad desde un planteamiento curricular inclusivo. Aspectos didácticos y organizativos. <i>M^a Elena Ruiz Ruiz</i>	34
Educación inclusiva en Ecuador <i>Soledad Vela Yepez</i>	54
Educación inclusiva: pasado, presente y futuro	
Anarquismo, epistemológico y organizacional, para una educación transformadora sin hegemonías <i>José María Barroso Tristán</i>	62
Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta <i>Karen Elisa Corral Joza, Santos Domingo Bravo Loor y Jhonny Saolu Villafuerte Holguin</i>	74
La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? <i>Ramiro Curieses Ruiz</i>	88
La educación inclusiva en la universidad: pasado, presente y futuro <i>María Teresa García Sánchez, Sara Real Castelao, María Angeles Alcedo Rodríguez y Antonio León Aguado Díaz</i>	98

Perfil sociodemográfico del plantel docente de la ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria	110
<i>María Luisa Montánchez Torres</i>	
A vueltas con las reformas educativas para combatir el fracaso y abandono escolar en España	123
<i>Judith Quintano Nieto y María Tejedor Mardomingo</i>	
Los principios de accesibilidad e inclusión educativa de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aplicados a las personas con discapacidad mental o psicosocial.	135
<i>Víctor Manuel Rodríguez González</i>	
Inclusión educativa, ¿utopía o realidad?	145
<i>Fernando Rojas Jama</i>	
El velo sin rostro: discursos sobre la diversidad desde la educación formal y la formación docente	151
<i>Catalina Vélez Verdugo</i>	
Alternativas pedagógicas y curriculares de la educación inclusiva	
Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares	165
<i>Mercedes Bisquert Martínez, Sonia Ortega Gaité</i>	
<i>María Jesús Perales Montolío</i>	
Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje	177
<i>Ainize Foronda Rojo</i>	
Musicoterapia como actividad extraescolar en un colegio público español: Estudio de un niño con Autismo	189
<i>Antonio López Delgado</i>	
Satisfacción de usuarias y usuarios y sus familiares con las actividades de una asociación de voluntariado activa en el ámbito de la discapacidad	199
<i>Linda Melani y Ángel Luis Hernández Nieto</i>	
“Si nos educas igual seremos iguales”. Proyecto de formación al profesorado y creación de herramientas pedagógicas para favorecer la equidad e inclusión en las escuelas esmeraldeñas	209
<i>Zoraida Moncayo Fiusa y Míriam Tudela Desantes</i>	
Musicoterapia e inclusión educativa	221
<i>María Luisa Montánchez y Johana Palma López</i>	

La importancia de la labor docente en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades ecuatorianas	235
<i>Sara Real Castelao e Irlanda Armijos</i>	
Detección temprana de los trastornos de la voz y del habla en el aula	245
<i>Purificación Sánchez Delgado, Aina Belda Galbis y Meng Shen</i>	
Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado	255
<i>Carlos Sancho-Álvarez, Paula Jardón Giner y María Jesús Perales Montolío</i>	
La educación experiencial como herramienta de trabajo para la inclusión educativa formal e informal de jóvenes en migración forzada	269
<i>Leonardo Umaña Álvarez</i>	
Los planes de igualdad en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz (España)	281
<i>María Teresa Vizcarra, Pilar Aristizabal, Amaia Álvarez-Uria, Beatriz Garay, Ainhoa Gómez Pintado, Gema Lasarte, Haritz Mendiguren, Alaitz Tresserras, Ana Isabel Ugalde, Eduardo Zelaieta y Ana Zuazagoitia.</i>	

Educación inclusiva: realidad y desafíos.

Presentación

Desde mediados del siglo pasado, la singularidad de las personas se ha ido recogiendo y reconociendo en distintos tratados y acuerdos internacionales. Así, se han consagrado una serie de derechos fundamentales, inalienables, intrínsecos a toda persona por el hecho de serlo, entre los que se cuenta el Derecho a la Educación, tal como se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Desde entonces, el contenido y el alcance de este derecho se ha ido precisando y enriqueciendo, pasando de la *plena escolarización* a la *educación para todos y todas*, de la formación en masa al reconocimiento, respeto y fomento de la singularidad de la persona, de las inteligencias múltiples y de las distintas formas de ser, estar y sentir en el mundo. Asimismo, sectores de la población que históricamente habían sido considerados no-persona y, por tanto, excluidas del sistema o segregadas en el mismo, han ido, progresivamente, encontrando hueco en la literatura científica y reconocimiento en textos legales y acuerdos y tratados internacionales ratificados por los distintos gobiernos nacionales.

Ejemplos recientes de esto último son la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, España, 1994), el Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI *La Educación encierra un tesoro* (1996), el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar, Senegal, 2000), los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (Nueva York, EEUU, 2000), la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Nueva York, EEUU, 2006), World We Want 2015. Todo lo cual es reflejo de parte de la preocupación internacional por satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos, lo que requiere de una fuerte inversión. Pero no sólo esto. Apuestan, además, porque los sistemas educativos

nacionales den cobertura a toda la población en edad escolar sin discriminaciones de ningún tipo y sean diseñados para responder a las distintas necesidades y características de la infancia, atendiendo a sus peculiaridades personales, sociales y culturales. En el trasfondo de estas iniciativas está la idea de que la educación es una de las principales herramientas que el ser humano ha creado para mejorar sus condiciones de existencia, ya sean físicas o espirituales, para establecer lazos de solidaridad, transformar el mundo en algo más bello y apetecible, más libre, más justo, más humano.

Esto evidencia, entre otras cosas, que, progresivamente, se ha ido fomentando un mayor interés hacia la educación inclusiva por parte de gobiernos y organizaciones de todo el mundo, aunque siguen siendo mucho los aspectos que quedan por trabajar. En el mejor de los casos, las medidas encaminadas a hacer efectiva aquella educación precisan, además del reconocimiento legal y formal, de mayor inversión y, muy especialmente, de un cambio de actitud, de obras que acompañen las ideas. Y en el peor de los casos –lamentablemente, la tendencia más extendida en la actualidad– los principios, los medios y los fines de los sistemas educativos se establecen en función de otros criterios diametralmente opuestos a los propios de la educación inclusiva, propiciando situaciones de exclusión, segregación y discriminación.

Lo complejo de la realidad obliga a afrontar los retos de la educación inclusiva desde una perspectiva interdisciplinar. Así, con este libro, que se titula *Educación Inclusiva: Realidad y Desafíos*, se pretende enriquecer los debates y las reflexiones en torno al tema aludido. Para lo cual se han compendiado veinticuatro trabajos de investigadores y profesionales de distintas ramas de las ciencias de la educación y de procedencia geopolítica diversa que, de un modo u otro, han abordado cuestiones relativas a la condición, situación y posibles trayectorias de la educación inclusiva, las alternativas pedagógicas y curriculares vigentes y el valor de la persona en el proceso educativo, asuntos que vertebran y dan sentido y unidad a la obra que aquí se presenta. Más precisamente, los propósitos de ésta son: ahondar en el pasado, escrutar el presente y aventurar algunas líneas de futuro de la educación inclusiva; dar a conocer y reflexionar rigurosa y críticamente sobre la actual pedagogía, la formación inicial y permanente del profesorado, las buenas prácticas de aula y de organización de centros, el papel y las posibilidades de las familias y el entorno en la inclusión educativa; y explorar el alcance de la educación inclusiva como derecho fundamental, especialmente del que a colectivos que han sido y siguen siendo excluidos por el sistema o directamente olvidados por el mismo.

Finalmente, esperamos que los trabajos compendiados en este libro sean de interés y utilidad al lector, que le invite a pensar y a proseguir el diálogo sobre educación inclusiva que aquí se inicia.

María Luisa Montánchez Torres

e-mail: maria.montanchez@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas. Ecuador

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

Zoraida Moncayo Fusa

e-mail: zoraida.moncayo@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas. Ecuador

página intencionadamente en blanco

Temas y perspectivas de la educación inclusiva

página intencionadamente en blanco

Tránsito desde los Derechos Humanos a la educación en Derechos Humanos

M^a del Pilar Muñoz Hardoy

e-mail: pilar.munoz@udp.cl

Universidad Diego Portales, Chile

Esta presentación sistematiza reflexiones pedagógicas utilizadas para la enseñanza de la Educación en Derechos Humanos a estudiantes de primer año de pedagogía de la Universidad Diego Portales, en el marco del curso de “Derechos Humanos y Ciudadanía”. Lo anterior se basa en la experiencia docente del Colectivo de Educación en DDHH, que desde hace cuatro años (2010-2014), ha venido desarrollando una metodología de enseñanza-aprendizaje para la Educación en Derechos Humanos (EDH) basada en tres grandes estrategias: el estudio de las narrativas históricas de los jóvenes, el abordaje de los derechos humanos desde situaciones problemáticas y la creación de material educativo por parte de los propios estudiantes. Si bien estas estrategias corresponden a tareas diversas, utilizan distintos materiales y requieren múltiples niveles de reflexión, teniendo como aspecto común la reflexión del presente a la luz de los hechos pasados y en función de los compromisos futuros en materia de DDHH.

Desde nuestra experiencia queremos compartir con ustedes grandes lineamientos que nos han permitido extrapolar a través de una investigación hecha desde la situación puntual del curso, siendo el principal objetivo de esta, conocer los cambios en las narrativas históricas construidas por los y las docentes en formación, respecto a las violaciones a los DDHH ocurridos durante la dictadura militar chilena (1973-1990), explorando cuáles son los elementos que componen sus narrativas históricas oficiales y cuáles se van incorporando a partir de comparar con diversas fuentes escritas, espacios de memoria, archivos, testimonios, etc.

La primera pregunta que surgió en el equipo fue ¿Cómo estructurar un curso para futuros profesores? La estrategia que escogimos fue analizar los DDHH no como una serie de prescripciones listas para ser enseñadas y aplicadas, sino como un producto histórico en constante transformación, que debe ser resignificado en un amplio contexto sociocultural y que se encuentra atravesado por los conflictos y tensiones que existen en cada sociedad. Además de las orientaciones y actividades desarrolladas en las distintas Unidades del curso, se buscó evidenciar la incorporación de los DDHH, mediante la evaluación clave, que se realiza finalizando el curso con la realización de videos documentales sobre alguna situación de DDHH en la actualidad escogida por los propios estudiantes.

Entendemos que el rol docente en una sociedad contempla desarrollar una compleja síntesis histórica y cultural, por lo cual, en la tarea de su formación, esta característica se hace inexcusable. Abordar en este marco la Educación en Derechos Humanos, puede entenderse justamente como un ejemplo de querer contrastar la tarea educativa con la experiencia histórica, política y ética de la que somos parte. Por lo tanto, el diseñar una pedagogía con tales propósitos para los futuros pedagogos es una apuesta necesaria que requiere mirar la realidad, pero también mirarse a sí mismo como entidad o institución formadora, de modo de ir proponiendo vías o posibles caminos para generar procesos de aprendizajes efectivos, transformadores y críticos.

El tema de los derechos humanos en nuestra realidad chilena sociocultural es aún reducido, silenciado e incluso equívoco, de tal modo que su enseñanza tiene que contemplar varios aspectos teóricos y prácticos, que en este caso, hemos querido poner en funcionamiento.

Este curso de Educación en Derechos Humanos para el primer año de las carreras de Educación Básica y Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, ha pretendido ir construyendo un enfoque pedagógico integral que aspira a fomentar un aprendizaje informativo, reflexivo, e interactivo acerca de los derechos humanos promoviendo así en los estudiantes, conductas y acciones sustentadas en una posesión elaborada y contextualizada de ellos. Para esto se pensó abordar una serie de competencias relacionadas con el plano cognitivo, procedimental y también actitudinal, que a su vez, quisimos cristalizar en la elaboración de tres unidades didácticas:

- Unidad 1: “Conceptos y fundamentos de los Derechos Humanos y Educación en Derechos humanos” en la cual se ofreció una comprensión más profunda de los DD. HH, a través de un análisis de su desarrollo histórico y los contextos a través los cuales se fue modificando la manera en que la sociedad los ha comprendido. Esta unidad tiene una importante contextualización histórica de los procesos chilenos.

- Unidad 2: “Experiencias de violencia y ruptura de derechos humanos” donde se abordan algunos de los procesos paradigmáticos y problemáticas de violación a los derechos humanos, de tal modo que se puedan apreciar experiencias históricas concretas o situaciones actuales de violación a los derechos donde pueda considerarse la necesidad de la EDH. Esta la unidad eje de la investigación.

- Unidad 3. “Formación ciudadana y formación docente” en la cual se trató la necesidad de desarrollar una cultura en educación en derechos humanos como parte de la formación ciudadana”.

Consideramos que la EDH está directamente relacionada con la memoria histórica de los grupos con quienes se está trabajando, dado que ésta constituye un nexo ético y político entre los hechos del pasado y el presente, al mismo tiempo que permite revelar el carácter histórico del conocimiento del pasado, aquello que algunos autores han llamado “la historicidad del pensamiento histórico” (Romero, 2008) o “narrativas históricas” (Popkewitz, 2003) al referirse a la manera en que las sociedades organizan y estructuran su comprensión del pasado.

Entendemos además, que las maneras de narrar el pasado son el reflejo de las distintas significaciones y valoraciones construidas por los jóvenes durante sus procesos de aprendizaje (Carretero y Kriger, 2008), que pueden configurarse como un marco estructural para la construcción de identidades (Popkewitz, 2003). De esta manera, las narrativas que predominan en su memoria sobre la historia reciente de Chile (Winn, 2007), nos permiten conocer cómo se han articulado las distintas fuentes de información en la construcción de explicaciones propias de los hechos: antecedentes históricos organizados y desorganizados, información proveniente de los medios de comunicación y espacios de socialización, así como las diversas experiencias personales y familiares.

De este modo, teniendo clara la estrecha relación entre educación en derechos humanos y su fortalecimiento desde el estudio de la memoria histórica que nos permitiría afrontar el análisis de un período reciente en que éstos se han visto vulnerados, y por ende, también el conjunto de la comunidad social, es que requerimos para nuestros fines, una instancia de comparación que permita a los estudiantes quebrar, alterar, enriquecer la propia construcción de las significaciones y valoraciones. Por lo tanto, para la efectividad de la investigación es que pensamos que cobran elemental importancia los espacios de memoria, o bien los lugares construidos expresamente para el recuerdo, como el Museo de la Memoria. Respecto a los primeros, los espacios de memoria son “espacios físicos en los cuales ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas del pasado reciente - campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde

actores socio-políticos del pasado fueron reprimidos (...) Son esos los lugares que se marcan para mantener el recuerdo y homenajear a sus víctimas.” (Jelin y Langland, 2003). Los segundos comprenden las casas de memoria, las bibliotecas, las plazas, los museos, los parques. Al respecto, señala Stern:”Las memorias emblemáticas potenciales necesitan contar con una elaboración y circulación más o menos públicas (...) Si no hay proyección, las memorias potencialmente emblemáticas quedan culturalmente arrinconadas como algunos recuerdos sueltos más, personales y quizás arbitrarios o equivocados, sin mayor sentido colectivo” (Stern, 2000).

Desde el punto de vista ético y político en que se construyó la propuesta del curso, si bien la experiencia es una de las fuentes de conocimiento más relevante en la experiencia de los individuos, no es la única, en la medida que comprendemos que toda experiencia es siempre social. De modo que toda violación a los DDHH tiene un sentido social pues afecta a la humanidad, por lo que no es necesario haber participado directamente ni haberse visto perjudicado en términos personales, para sentirse comprometido y ser capaces de emitir un juicio legítimo. Los y las estudiantes pueden comprender que los DDHH no sólo deben ser respetados, sino también defendidos, lo que reactiva la figura del conflicto. Asimismo actualizan y enriquecen la visión que tienen de su propio rol docente, incorporando la defensa del respeto a los DDHH como uno de sus deberes profesionales y ciudadanos.

Finalmente apreciamos la conexión hecha por los y las estudiantes entre el fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos como una tarea profesional y formativa, y dentro de ello, podríamos suponer que se encuentra la idea que a partir de la EDH, es posible entregar mejores herramientas a las futuras generaciones ante los conflictos políticos de lesa humanidad.

De acuerdo a lo anterior, abordamos un problema crucial y latente de la sociedad chilena en el contexto de la educación en DDHH, cuya complejidad, dado su reciente acaecimiento, es posible tratarla desde la perspectiva de la memoria histórica, la que nos permitirá abordar la densidad del pasado en tanto acudamos a las narraciones y accedamos a los lugares de memoria para de esta manera, procurar una reflexión más profunda y constructiva para afrontar una experiencia social traumática y de ruptura.

En síntesis, podemos evaluar que los y las jóvenes al mismo tiempo de ser herederos de un silencio generacional, lo son de un conflicto político y social que ha sido posible de abordar y vincular en parte como un ejemplo vivo de violación sistemática a los derechos humanos. Por nuestra parte, hemos sido testigos de la escasez de información y de espacios de discusión sobre nuestra historia reciente que permita alimentar la elaboración de las ideas, más allá del núcleo familiar,

que si bien consideramos como una fuente legítima no es suficiente para generar amplios criterios para rehacer el pasado y poder leer con mayor cabalidad los sucesos del presente. En este sentido, creemos que el rol de los lugares y espacios de memoria son primordiales para regenerar el tejido cultural del que también se ha restado la institución escolar, para de este modo, permitir el nexo entre el hogar y los centros educativos formales o tradicionales donde se educa la gran mayoría de la población. Junto con ello, los y las jóvenes se enfrentaron a una serie de evidencias, lo que sumado al contexto histórico trabajado con ellos en las clases y mediante la lectura de textos, dieron como resultado la construcción de una visión propia, o al menos fueron un aporte a este proceso.

En base a lo anterior, estamos identificando posibles cambios de estas narrativas históricas a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco del curso -presentación de evidencia histórica y marcos explicativos, testimonios de protagonistas, visitas a lugares de memoria y espacios de discusión - busca conocer la influencia que puede tener una educación en derechos humanos en la transformación sentidos comunes, muchas veces prejuiciosos o desinformados, a partir del trabajo pedagógico orientado al reconocimiento del conflicto como un elemento inherente a las relaciones humanas y la posibilidad de construir una ética en la que los derechos humanos se constituyan como un horizonte de sentido.

Del mismo modo, constatamos que el aprendizaje del sentido y los objetivos de la educación en DDHH requiere la problematización de las temáticas abordadas, a través de la presentación de distintas perspectivas y posturas. En nuestro caso, escogimos un enfoque que abordó la emergencia de los DDHH desde lo general a lo particular, lo global a lo local y lo conceptual a lo factual. Esto permite que al momento de analizar la realidad actual nuestros estudiantes ya estuvieran familiarizados con dimensiones de análisis y conceptos que sirvieran como herramientas para la comprensión de su realidad.

Finalmente apreciamos la conexión hecha por los y las estudiantes entre el fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos como una tarea profesional y formativa, y dentro de ello, podríamos suponer que se encuentra la idea que a partir de la EDH, es posible entregar mejores herramientas a las futuras generaciones ante los conflictos políticos de lesa humanidad como los conflictos y marginación en las escuelas y al interior del aula.

El trayecto que hemos hecho es intentar iluminar las preguntas desde dónde y cuándo surgen los DDHH, ¿Qué puede explicar el relativamente súbito surgimiento de los derechos humanos en el siglo XVIII? ¿Por qué esta concepción de derechos universales, naturales e iguales “prende” súbitamente a mediados del siglo XVIII? (Hunt, p. 48). Los “derechos humanos” son una invención relativa-

mente reciente (datan de la segunda mitad del siglo XVIII) y que su invención depende de las revoluciones (Hunt, p. 48).

A partir del siglo XVIII se generan nuevas concepciones y prácticas de lo que significa ser una persona. Sólo este nuevo sentido de condición de persona puede explicar lo que Diderot llamó “ese sentimiento interior” que “es común tanto al filósofo como al hombre que no ha reflexionado en lo absoluto” (Hunt, p. 52).

“Estamos de acuerdo acerca de los derechos, pero con la condición de que nadie nos pregunte por qué” (Jacques Maritain), nos cuestiona en la formación de nuevos docentes, ya que nuestra experiencia vista al interior de nuestro curso y en la investigación hecha indica que la única forma de ser activistas en la EDH correspondería a regenerar el tejido cultural del que también se ha restado la institución escolar, permitiendo el nexo entre el hogar y los centros educativos formales o tradicionales. Los y las docentes debemos asumir el ejercicio de los derechos humanos como una tarea profesional y formativa para entregar mejores herramientas a las futuras generaciones.

La convicción de formar a las nuevas generaciones de docentes nace desde la consideración de que la Educación en Derechos Humanos en América Latina es uno de los frutos históricos del período de autoritarismo en el que se inscribieron las violaciones sistemáticas a los DDHH durante las últimas décadas, por lo que su análisis y enseñanza requiere de un punto de vista que sea capaz de reconocer tanto el contexto histórico en el que nace, como el contexto actual desde el cual está siendo desarrollada (Salvat, 2005; Rodino, 2008).

Sin embargo, si bien es posible reconocer que la promoción de la EDH surge tras la experiencia del autoritarismo y con el tiempo se ha hecho parte de las políticas públicas desarrolladas a nivel nacional y multilateral, ampliando con ello sus contenidos y problemas, actualmente todavía se continúa comprobando de manera importante, las dificultades que se interponen para su implementación en las escuelas, debido por una parte, a una tendencia instrumental del sistema de enseñanza y a problemas estructurales que afectan en general el diario hacer de los docentes (Magendzo, 2006).

De este modo, así como el ejercicio de la EDH al interior de la escuela se ve tensionada doblemente al momento de abordar la temática de la violación de los DDHH en el pasado reciente de Chile, específicamente en el período iniciado con el Golpe de Estado de 1973 hasta el período de transición democrática que se inicia en 1989, esto también se ve reflejado en el espacio de la formación docente donde es posible constatar la complejidad de llevar a discusión dicho tema.

La formación en DDHH se incorpora en nuestra Facultad de Educación como una manera de intencionar el compromiso con el respeto al ser humano y su dignidad, asumiendo que en la formación docente se requiere de profesores

y profesoras comprometido con la causa de la justicia y los derechos de los estudiantes, incorporando en el discurso pedagógico de nuestros y nuestras estudiantes, que cada persona, niños, jóvenes y adultos, “debe conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidad por su sola condición de personas y, como tales, sujetos de derechos” (Rodino,2008)

La estrategia que escogimos fue analizar los DDHH no como una serie de prescripciones listas para ser enseñadas y aplicadas, sino como un producto histórico en constante transformación, que debe ser resignificado en un amplio contexto sociocultural y que se encuentra atravesado por los conflictos y tensiones que existen en cada sociedad.

El rol docente en una sociedad contempla desarrollar una compleja síntesis histórica y cultural, por lo cual, en la tarea de su formación, esta característica se hace inexcusable. Abordar en este marco la Educación en Derechos Humanos, puede entenderse justamente como un ejemplo de querer contrastar la tarea educativa con la experiencia histórica, política y ética de la que somos parte. Por lo tanto, el diseñar una pedagogía con tales propósitos para los futuros pedagogos es una apuesta necesaria que requiere mirar la realidad, pero también mirarse a sí mismo como entidad o institución formadora, de modo de ir proponiendo vías o posibles caminos para generar procesos de aprendizajes efectivos, transformadores y críticos.

Frente a la complejidad de mirar la realidad, nos obliga a develar abusos, matanzas, el horror de nuestros colegas normalistas de México es un ejemplo, discriminación e invisibilidad como ha sido con las mujeres y en forma más castigadora y mucho más abusiva con toda la comunidad perteneciente a la diversidad sexual (LGBTI), la marginación, la dificultad del acceso a la escuela, a tener educación con dignidad a los niños y niñas con NEE, el derecho a una educación inclusiva y de calidad para los y las estudiantes en situación de discapacidad, aduciendo la falta de preparación o desconocimiento de parte de la comunidad educativa, es en estas situaciones donde la violación a los DDHH se hace patente y donde la escuela calla y la sociedad lo justifica o lo niega.

En el sistema escolar, en las escuelas hablamos del currículum oculto refiriéndonos a los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, sin llegar nunca a explicitarse de manera intencional como metas educativas, se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. La invisibilidad de la mujer, la negación de la incorporación a niños y niñas en situación de discapacidad, la solicitud de retiro de los y las jóvenes que pertenecen a la comunidad LGTBI, especialmente los chicos y chicas transexuales, que definitivamente tienen un nivel bajísimos de escolaridad, podríamos agregar una

larga lista donde la escuela y la sociedad no se hace cargo, pueblos originarios, inmigrantes, etnias, y todo esto se transmite de manera implícita, soterrada, callando la verdad, negando los motivos que la escuela los y las deja fuera.

No aparece escrito pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa. Esto son algunas de las evidencias concretas de violación a los DDHH en el día de hoy.

Pretendemos ir construyendo un enfoque pedagógico integral que aspira a fomentar un aprendizaje informativo, reflexivo, e interactivo acerca de los derechos humanos promoviendo así en los y las estudiantes, conductas y acciones sustentadas en una posesión elaborada y contextualizada de ellos.

La EDH como sustento valórico para una sociedad democrática, nos hace comprender que el sentido más profundo de la valoración y respeto por los DDHH, es construir espacios de significación al interior de las escuelas, humanizando la sociedad y reconstruyendo el rol docente cómo agente multiplicador que vela por la paz y los derechos.

Referencias bibliográficas

- Carretero y Kriger (2008) Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América, *Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.
- JELIN, E., Langland, V. (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales, *Colección Memorias de la Represión*, vol. 5, Madrid, Siglo XXI, 2003.
- Magendzo, Abraham (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Cap. I “La educación en derechos humanos en América Latina y Chile: Logros y tensiones”. pp. 11-21. Santiago: LOM.
- Popkewitz, Pereyra y Franklin (eds.). (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares
- Rodino, Ana María (2008). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. pp. 1-26.
- Salvat, Pablo (2005). Derechos Humanos. En Salas, Ricardo (coord.). *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*. (pp.135-152). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Stern, Steve. De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile 1973-1998. En Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas, M. Urrutia (compiladores) (2000), *Me-*

moria para un Nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX. Santiago: LOM Ediciones.

Winn, Peter (2007) “El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile Contemporáneo”, en Anne Perontin-Dumon. Disponible en www.historizarelpasadovivo.cl.

página intencionadamente en blanco

El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad: análisis comparado de tres experiencias latinoamericanas

Liliana Ramos Abadie
e-mail:liliana.ramos@udp.cl
Universidad Diego Portales, Chile

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la experiencia mexicana, argentina y chilena respecto de su orientación a consolidarse como sistemas escolares inclusivos y de calidad, considerando con especial interés cómo se incorpora la variable discapacidad en sus sistemas educativos. Las fuentes consultadas para el desarrollo de este trabajo fueron documentos legales, sitios web de los Ministerios de Educación respectivos y artículos académicos recientes que abordan la temática tratada.

La concepción de un sistema escolar inclusivo y de calidad, que considera la variable discapacidad, se refleja en los estándares definidos en la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad (en adelante CDPD), la que compromete a sus Estados Partes a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Al hacer efectivo este derecho los Estados deben asegurar las siguientes condiciones: i) que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de su discapacidad; ii) el acceso a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan los y las

estudiantes; y iii) que se realicen los ajustes razonables en función de las necesidades individuales¹, así como la facilitación de medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Con el fin de realizar un análisis comparado sobre cómo se dan estas condiciones en la realidad de los tres países, se recogió información en términos estadísticos, legales y de orientaciones educativas específicas, que permitieran identificar cómo se articulan los conceptos de Educación Especial, Integración e Inclusión en las políticas de estos tres países.

Marco conceptual

¿Qué significa una educación inclusiva?

La educación inclusiva, para efectos de este trabajo, es entendida como un constructo que da cuenta de una evolución de los sistemas escolares. En esta evolución, la educación inclusiva aparece como un sistema, para algunos, idealizado, ya que representa una etapa de consolidación de una escuela que asume las diferencias como condición natural de sus integrantes, es decir, una escuela que no pretende que sus niños y niñas aprendan lo mismo ni de la misma forma, y que además, aprovecha las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, sociales, de ritmos y estilos de aprendizaje, como oportunidades para enriquecer el proceso educativo de todos y todas sus estudiantes.

Entender la educación inclusiva como una etapa superior de los sistemas escolares tiene que ver con asumir su devenir histórico como concepto, enfoque o modo de entender la educación. Al analizar, por ejemplo, la implementación de proyectos educativos abiertos a estudiantes con discapacidad o pertenecientes a diferentes culturas, podemos reconocer tres etapas que se han dado de manera evolutiva en distintos países, a saber: la inserción, la integración y la inclusión. Como se observa en la Tabla 1, estas etapas se diferencian en: (i) sus implicancias a nivel del funcionamiento del sistema escolar; (ii) en las formas de comprender las problemáticas del aprendizaje de niños y niñas; y (iii) en las implicaciones a nivel de actitudes con relación al “otro diferente”.

1 Según la CDPD se entiende por “ajustes razonables” las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	INSERCIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Implicancias en el funcionamiento de la escuela	La escuela no considera las diferencias individuales, sociales o culturales en la planificación de la enseñanza. En el caso del niño con discapacidad su aprendizaje no se asume como responsabilidad de la escuela.	La escuela se hace responsable por el aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad. Si se requiere se adapta el currículo regular. El currículo multicultural incorpora contenidos aislados de grupos pertenecientes a diferentes culturas, cursos especiales para quienes hablan una lengua distinta y se estereotipan y folclorizan las diferencias.	La escuela se define como una organización para todos los y las estudiantes, sin distinciones en cuanto a grupos especiales. Los niños y niñas participan en la construcción curricular. El currículo intercultural propicia el diálogo entre diversas concepciones y prácticas culturales, desde un enfoque multidisciplinar y transversal.
¿Cuál es el foco del problema de aprendizaje?	El déficit físico, sensorial o cognitivo (modelo médico). Existencia de culturas inferiores.	La relación entre las características del estudiante y los desafíos del currículo. Visión cerrada y estereotipada de las culturas.	Las barreras al aprendizaje y la participación. La educación intercultural es para todos y todas.
Implicancias a nivel de actitudes.	Tolerancia de la diversidad.	Aceptación de la diversidad.	Valoración de la diversidad.

Tabla 1: Diferencias entre la inserción, integración e inclusión (Hirmas y Ramos, 2006, p. 41)

La inserción supone un proceso en que se acepta que un sujeto etiquetado como diferente, ya sea por una discapacidad, por diferencias culturales o étnicas, asista a una escuela regular, con la idea de que se beneficie de los patrones de comportamiento que imperan en el grupo de niños catalogados como normales; desde un punto de vista valórico la inserción asume el valor de la tolerancia, entendiendo que se tiende a tolerar aquello que no es grato; en esta perspectiva, el sistema realiza mínimas modificaciones, centradas fundamentalmente en brindar un espacio físico, y eventualmente relacional, al sujeto que se beneficia de la experiencia. A diferencia de lo anterior, la integración genera modificaciones sistémicas expresadas en la lógica de las adecuaciones curriculares, y desde una posición valórica aparece la idea de la aceptación del otro como un ser legítimo, más allá de sus diferencias respecto de la norma. Finalmente, la inclusión se entiende como un proceso que acarrea una especie de revolución sistémica, ya que

se asocia a una educación abierta a las necesidades y características particulares de todos y todas sus estudiantes, sin discriminar a grupos específicos, más bien, valorando las diferencias, lo que significa el reconocimiento de lo que el otro hace y es como algo capaz de producir admiración por su singularidad.

Antecedentes estadísticos relevantes de México, Argentina y Chile

Como se puede apreciar en la Figura N° 1, los tres países estudiados presentan diferencias significativas con relación a su población general y con discapacidad. En el caso de México la población con discapacidad se estima en un 6,9% respecto de la población general, para Argentina y Chile corresponde a un 12,7%, cifra que se acerca más a la prevalencia mundial que se estima en un 15% según la OMS (2011).

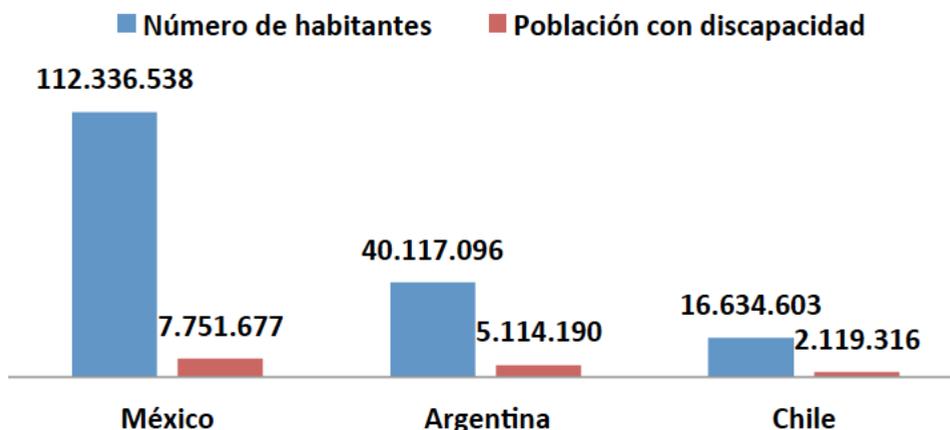


Imagen 1:Elaboración propia en base a información de últimos censos

Con relación al sistema escolar, en México el 91% de las escuelas son públicas y las escuelas privadas no reciben aportes del Estado (García y Romero, 2013). En Argentina funcionan 42.087 escuelas contando las de enseñanza primaria y secundaria, de estas 31.787 son estatales y 10.300 son privadas (Padin, 2013); las escuelas públicas alcanzan al 75% del total contra un 25% de administración privada. En el caso de Chile, de acuerdo a la información proporcionada por el Ministerio de Educación en 2012, de 10.190 establecimientos de educación básica y media, 5.232 son públicos o municipalizados; 4.295 particulares subvencionados, con o sin fines de lucro; 593 privados; y 70 de administración delegada. Como se puede observar, Chile posee, comparativamente, una educación pública más debilitada o con menor presencia, alcanzando a un 51% los establecimientos municipalizados.

Con respecto a los estudiantes en situación de discapacidad, de acuerdo a datos de 2011, la Educación Especial en México atendió a 188.000 alumnos con discapacidad. Sin embargo, no se sabe cuántos en Centros de Atención Múltiple y cuántos integrados a la escuela regular (García y Romero, 2013). En el caso de Argentina, según datos de 2010, la modalidad de Educación Especial atendió a 172.688 estudiantes, de los cuales 127.508 asistieron a escuelas especiales y 45.180 estuvieron integrados en escuelas regulares (Padin, 2013). En Chile, en 2012 se registraron 52.847 estudiantes con discapacidad integrados en escuelas regulares y 118.865 con Necesidades Educativas Especiales Transitorias, asociadas a los siguientes cuadros clínicos: déficit atencional, dificultades de aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje y presencia de un rango de coeficiente intelectual limítrofe (Fundación Chile, 2014); en este último país, no se cuenta con estadísticas actuales sobre la cantidad de estudiantes en escuelas especiales, pero al analizar los datos disponibles sobre el número de estas escuelas, en 2005 y 2013, se aprecia una tendencia al alza para todos los déficit atendidos. De hecho, esta tendencia revela un aumento de 935 escuelas especiales en 2005 a 1.988 en 2010².

Como puede observarse, en los tres países se aprecia una ausencia de datos actualizados, que permitan establecer un análisis más preciso sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas escolares. No obstante lo anterior, es posible evidenciar que los tres países cuentan con experiencias de integración escolar de estudiantes con discapacidad, lo que es un avance importante en materia de educación inclusiva. Sin embargo, sigue manteniéndose la existencia de sistemas escolares segregados como los Centros de Atención Múltiple de México y las escuelas especiales en Chile y Argentina, lo que da cuenta de los grandes desafíos que persisten para el logro de los estándares establecidos en la CDPD.

Antecedentes legales

Los tres países foco de este estudio han ratificado la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo, lo que implica la obligatoriedad de hacer efectivos los mandatos de este instrumento legal en las diversas materias sobre las que versa. Consecuente con lo anterior, México y Chile cuentan con leyes recientes a favor de la inclusión social de personas en situación de discapacidad; en el caso de México encontramos la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad publicada en mayo de

2 Cabe señalar que en el caso chileno el aumento excesivo de escuelas especiales está dado por las escuelas de lenguaje, que atienden a estudiante en edad pre-escolar. En la actualidad, la existencia de estas escuelas está siendo cuestionada ya que no responden aun enfoque inclusivo y de derechos (Muñoz y Ramos, 2014).

2011 y en Chile la Ley N° 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad promulgada en febrero de 2010. Si bien Argentina no cuenta con una ley actualizada, la Convención se reconoce con fuerza de ley desde el 2008, registrada bajo el número 26.378, de esta forma, la traducción legal de la Convención a reglamentos y decretos que la hagan efectiva parece ser un proceso más eficiente y directo de implementar que en los otros dos países.

Al profundizar en las leyes de inclusión mexicanas y chilenas, se aprecian inconsistencias de sentido con la CDPD, particularmente en la referencia que hacen estos instrumentos a la Educación Especial. En el caso de la ley mexicana, si bien se propone el impulso a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo “desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación” (Art. 12), también se establece como primera acción en el capítulo de Educación: “Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la Educación Especial y del programa para la Educación Inclusiva de personas con discapacidad” (Art. 12). En este artículo se evidencia que, para la legislación mexicana, la Educación Especial constituye un programa paralelo al programa de educación inclusiva, ya que no se plantean conexiones explícitas entre ellos. Este planteamiento es coherente con el modelo propuesto por Romero y García (2013) en que queda de manifiesto que las alternativas de asistir a una escuela regular o especial dependen de la solicitud de docentes o de las familias, sin declararse restricciones o mecanismos que aseguren que un estudiante asista a escuela especial sólo por razones justificadas que impidan su pleno desarrollo y aprendizaje en una escuela regular.

En el caso chileno, la Ley 20.422 señala que los establecimientos educativos de enseñanza regular deben incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para “permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes” (Art. 36). A su vez, plantea que el Estado debe garantizar el acceso a establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial que reciban aportes financieros estatales (Art. 34).

A diferencia de lo que sucede en México, la legislación chilena establece que la asistencia a escuela especial depende “de la naturaleza y tipo de discapacidad del alumno” (Art. 36). Sin embargo, en los últimos años se ha tendido a tergiversar esta medida, asumiendo que, bajo el enfoque de la libertad de enseñanza, las familias pueden optar por la educación especial o la educación regular como instancia educativa para sus hijos. Sobre lo anterior:

Se puede interpretar que, si bien la ley intenta armonizar con los planteamientos de la CDPD, fomentando la integración de estudiantes con discapacidad en la escuela

regular, desde el Estado ha primado un enfoque más centrado en la libertad de los padres de elegir que en el derecho de los estudiantes con discapacidad de recibir una educación inclusiva y de calidad (Muñoz y Ramos, 2014, p. 462).

En Argentina sucede algo similar a Chile en este aspecto, ya que el Consejo Federal de Educación plantea que “en casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias” (CFE, 2011, s/n).

Orientaciones educativas específicas

Como hemos visto en el marco conceptual y, en base a la abundante literatura sobre esta temática, sabemos que no es lo mismo hablar de integración que de inclusión. También sabemos que ambos conceptos se solapan con el de Educación Especial, modalidad educativa que tiende a ser asociada e incluso responsabilizada por el logro de sistemas educativos progresivamente más inclusivos. Pero lo cierto es que, para avanzar en la construcción de una Educación Inclusiva, se requiere que ésta sea asumida como un asunto de la educación general con una corresponsabilidad del sistema educativo en su conjunto. En este contexto, en este apartado interesa analizar comparadamente, con la evidencia disponible, cómo se entienden y se relacionan estos conceptos en las leyes de educación y reglamentaciones educativas más específicas y vigentes de los tres países foco de estudio.

Con relación a la Educación Especial, La Ley General de Educación de México la concibe como una modalidad que está comprendida en el sistema nacional de educación, así como la educación inicial y la educación de adultos. Se entiende que está “destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes” (Art. 41) y que “atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Art. 41) N° del artículo). La Ley indica que también la Educación Especial incluye la orientación de padres, tutores y maestros en casos de integración escolar (Art. 41).

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (LEN) de Argentina define a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, que se rige por el principio de la inclusión educativa, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todas las modalidades y niveles del sistema (Art. 11).

Finalmente, en Chile la Ley General de Educación vigente plantea que la Educación Especial o Diferencial es una modalidad transversal del sistema educativo que desarrolla su acción en los diferentes niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, con el aporte de un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas “para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Art. 23).

Como se puede observar, las tres leyes definen a la Educación Especial como una modalidad, cuyos destinatarios sujetos con discapacidad (o dificultades, NEE) temporal o permanente; sólo México explicita en su población objetivo a los estudiantes con capacidades sobresalientes. Por otra parte, sólo la definición de Argentina expresa con claridad que la función de la Educación Especial es asegurar el derecho a la educación de personas con discapacidad, bajo el principio de la inclusión educativa. En el caso de Chile, se hace explícita la intervención de la Educación Especial, tanto en escuelas regulares como especiales, lo que se expresa también en la definición argentina al indicar que la intervención de la Educación Especial se da en todas las modalidades del sistema.

Ahora bien, al analizar las políticas y orientaciones más específicas que orientan la implementación de medidas inclusivas en estos tres países, es posible identificar diferencias en los tiempos en que se han implementado, así como en la especificidad de contenidos que las definen.

En el caso de México, se observa que durante este año 2014 ha impulsado el desarrollo de proyectos orientados a atender a la diversidad en la escuela, incorporando la variable discapacidad en forma explícita, así como otras diferencias). De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, esta iniciativa responde a una estrategia del sistema educativo para generar más eficacia a partir de acciones integrales y articuladas. De esta forma, se plantea que a partir de 2014 el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa deja de funcionar con reglas propias, y asume las reglas de todos. Esto se entiende como una clara muestra de avance en materia de Educación Inclusiva, ya que de manera concreta se establecen mecanismos que necesariamente implican la articulación entre niveles y modalidades, desprendiendo la temática de la inclusión escolar de la Educación Especial, como responsable exclusiva de su implementación. Cabe señalar que, con esta medida, la Subsecretaría de Educación Pública busca articular la Educación Básica, Media Superior y Superior (Secretaría de Educación Pública, 2014)³. Evidentemente, por tratarse de una nueva iniciativa, aun no se

3 Esta información se ha obtenido del sitio Web de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 16 de noviembre en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/inicio.html>.

cuenta con antecedentes que permitan evaluar su implementación e impacto en los procesos de mejora hacia la construcción de una educación inclusiva como un asunto del sistema educativo en su conjunto. Por otro lado, considerando que las escuelas deciden si participar o no en estos programas, para lo cual deben presentar sus proyectos, habrá que evaluar el interés y el impacto producido en el sistema a nivel global.

En el caso de Argentina, el foco declarado en educación inclusiva y enfoque de derechos se plasma con bastante claridad en sus políticas y reglamentaciones específicas. En este sentido, el Consejo Federal de Educación (año) señala que la inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

- la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a;
- la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes;
- el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural;
- la promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes;
- una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes (CFE, 2011, s/p).

Un elemento de análisis relevante en el caso argentino es la forma en que conciben la integración y la inclusión. En la Resolución N° 155 del Consejo Federal de Educación se plantea que:

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias (CFE, 2011, s/n).

Resulta interesante comprender la integración escolar como una estrategia específica para avanzar en la construcción de modelos inclusivos. Planteado de esta forma, es probable que se pueda acelerar el tránsito desde experiencias educativas que instalan dispositivos de discriminación positiva frente a determinados grupos, hacia otras en que se valoren las diferentes diferencias, en un marco de coordinación de la diversidad por sobre su anulación.

Chile, por su parte, se encuentra sumido en un intenso debate para modificar en forma estructural aspectos de su sistema educativo que tienden a la segregación y exclusión. En este sentido, este país resulta comparativamente más complejo, ya que sus reglamentaciones específicas tienden a mantener un modelo de inserción centrado en el déficit. En este punto, el Decreto N° 170 del año 2009, que regula las subvenciones de la Educación Especial, establece las categorías de Necesidades Educativas Transitorias y Permanentes y las formas en que estas deben ser acreditadas, para poder impetrar la subvención escolar. Al respecto, un reciente y reconocido informe anual sobre Derechos Humanos en Chile establece como conclusión que:

Chile cuenta con normativas legales orientadas a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, sin embargo, se dan situaciones que no permiten hacerlas efectivas. Por una parte, existen contradicciones entre instrumentos legales como la CDPcD, la Ley 20.422 y el Decreto 170, en torno al enfoque de la discapacidad y a la concepción de educación inclusiva; por otra parte, faltan reglamentos específicos que hagan valer las disposiciones de la ley 20.422, que además, sean coherentes con los mandatos de la Convención (Muñoz y Ramos, 2014, p. 472-473).

Al revisar las reglamentaciones más específicas de los tres países, en el caso de Argentina se observa con claridad la decisión de impulsar en términos sistémicos un enfoque inclusivo y de derechos en sus políticas educativas. De hecho, las políticas más específicas emanadas del Consejo Federal de Educación se caracterizan por mostrar el sentido de las decisiones implementadas o a implementar, con un carácter explicativo que permite comprender la relación entre la Educación Especial, la Integración y la Inclusión. Además, estas políticas proponen derechamente mecanismos que aseguren la calidad de la educación, integrando incluso aspectos didácticos y pedagógicos que deben ser considerados para el trabajo de aula, cuestión que no sucede en las políticas analizadas de México y Chile.

En el caso mexicano, la revisión actual de las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública muestran una intención por asumir un enfoque inclusivo que articule los diversos niveles del sistema educativo, sin embargo, estas políticas no clarifican qué es lo que cambia y qué es lo que se mantiene con relación a lo que se ha venido haciendo en Educación Especial e Integración Escolar, ni cómo esto se relaciona o alimenta una perspectiva inclusiva en el devenir del sistema educativo.

Finalmente, en Chile queda mucho camino por recorrer en estos temas, sin embargo, la reciente discusión pública sobre una nueva Reforma Educacional está abriendo caminos para establecer políticas educativas coherentes con un enfoque inclusivo y de derechos, cuestión que habrá que evaluar en un tiempo más.

Conclusiones

Los antecedentes estadísticos de los tres países estudiados revelan una ausencia de datos actualizados que permitan establecer comparaciones certeras considerando en forma específica la variable discapacidad. Sin embargo, con la información disponible se aprecia que, tanto México como Argentina y Chile, han avanzado en los últimos años en la integración de estudiantes con discapacidad a la educación común.

Si bien, los tres países han firmado y ratificado la CDPD, en ellos se mantienen las escuelas especiales como un sistema paralelo que alberga a estudiantes desde una lógica segregadora. En el caso de Argentina y Chile, la legislación advierte que la asistencia a este tipo de escuelas dependerá de las condiciones del estudiante.

A nivel de políticas educativas más específicas, se aprecia que Argentina ha logrado avanzar con mayor claridad en la consolidación gradual de un enfoque inclusivo y de derechos, estableciendo el proceso de integración escolar como la estrategia para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular.

Referencias bibliográficas

- DOF (2011), *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2012), *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación (07-13-1993, 04-09-2012). Consultada el 15 de noviembre de 2014 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- DOF (2014), Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2014), *Censo Nacional de Población, hogares y viviendas 2010*. Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). *Síntesis de resultados CENSO 2012*. Chile. Consultado el 10 de noviembre de 2014 en http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf
- Ley N° 26.206, *Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26.378, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Buenos Aires, Argentina, 6 de junio de 2008.

- MIDEPLAN. (2010). Ley 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile.
- MINEDUC (2009), Decreto 170. Chile.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2011), Resolución N°155 CFE Modalidad Educación Especial. Argentina.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2011), Resolución N°174 CFE Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Argentina.
- Muñoz P., Ramos L. (2014), El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en Chile. Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile, Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales.
- OMS (2011), Informe Mundial sobre la Discapacidad. Consultado el 15 de noviembre de 2014 en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 47-61.
Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.pdf>
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46.
Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>
- Romero Contreras, S. y García Cedillo I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 77-91.
Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- SEP (2014), Estadística educativa. Consultado en noviembre de 2014 en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA#.VGt-DUfmG8m0

La respuesta educativa a la diversidad desde un planteamiento curricular inclusivo. Aspectos didácticos y organizativos

M^a Elena Ruiz Ruiz
e-mail: eruiz@pdg.uva.es
Universidad de Valladolid, España

Introducción

La atención educativa a la diversidad desde un planteamiento de escuela inclusiva exige importantes cambios en la cultura y en la práctica pedagógica ya que hay un principio fundamental de convivencia y respeto democrático que implica reconocer el valor que cualquier persona tiene por el mero hecho de ser tal, independientemente de cuáles sean sus características físicas, psicológicas, sociales, culturales,...

Las personas consideradas excepcionales, sea cual sea el sentido que atribuyamos a este calificativo, no son fallos de la naturaleza, son el reconocimiento de la diversidad en la naturaleza.

Desde el punto de vista educativo, la cultura de la diversidad reclama algo más que cambios meramente estructurales; exige, además, un cambio importante de paradigma educativo que reconozca la diversidad como valor y no como problema, que reconozca que todas las personas somos diferentes.

La aceptación de este principio educativo nos lleva a configurar una escuela y a elaborar un currículum que cambia por completo el modelo de cultura escolar hegemónica que tiende a homogeneizar a los estudiantes y a producir segregación en las aulas.

¿Cómo tiene que organizarse esa escuela que incluye a todos? ¿De qué forma ha de plantear su acción docente para que, desde el respeto a las diferencias culturales, religiosas, lingüísticas, de género, de motivación, de expectativas,... se promueva el desarrollo competencial del individuo? ¿Qué tipo de proyecto educativo habrá que elaborar pensando en dar sentido a esa diferencia y no tratando de ocultarla?

La respuesta, nada fácil, a estos y otros interrogantes será lo que intentaremos explicar en nuestra intervención planteando algunas claves para orientar una práctica educativa de carácter inclusivo.

El valor de la diversidad y la diversidad como valor

Naciones Unidas promulgó en 1948 una declaración de treinta artículos que se inicia con una afirmación contundente: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. En su preámbulo incluye, además, que es necesario promover “a través de la enseñanza y la educación el respeto a estos derechos y libertades”. Y, en su artículo 26, se proclama solemnemente que toda persona tiene derecho a la educación; concretamente en el apartado 2 de este artículo 26 se afirma que “la educación tenderá al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos (...)”.

Igualmente, el artículo 2 de la declaración recoge que “toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma religión, opinión política o cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. (Art. 2. Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU, 1948).

Estas palabras nos sitúan en el concepto de la diversidad como un valor y nos permiten aproximarnos a un modelo educativo que plantea el valor de la diversidad.

La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. La heterogeneidad es la norma y lo que debería constituir objeto de preocupación es ese afán homogeneizador que se pretende desde diferentes ámbitos (político, social, psicológico, educativo,...) con la intención de controlar y de clasificar.

Como señala Alegre (2000: 19), en la consideración de la diversidad como valor, siguen siendo actuales las palabras que escribió, en 1647, nuestro insigne pensador Baltasar Gracián en su “Oráculo manual y arte de prudencia”:

“La mitad del mundo se está riendo de la otra mitad y ambas son necias. Según las opiniones o todo es bueno o todo es malo. Lo que uno sigue el otro lo persigue. Es un necio insufrible el que quiere regularlo todo con su criterio. Las perfecciones no dependen de una sola opinión: los gustos son tantos como los rostros e igualmente variados. No hay defecto sin afecto. No se debe desconfiar porque no agraden las cosas a algunos, pues no faltarán otros que las aprecien. Ni enorgullezca el aplauso de estos pues otros lo condenarán... porque no se vive de un solo criterio, ni de una costumbre ni de un siglo”.

La mirada que nos permite clasificar, organizar, nombrar los objetos, las experiencias y a las personas, no es única ni la misma para todos. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo. Cualquier clasificación es relativa, así como las consecuencias de la misma (Aguado, 2010).

La variedad entre seres humanos es consustancial a su misma existencia y la escuela debe asumir esta realidad ineludible. La diversidad intraindividual e interindividual a la que se refiere Gimeno (2011, p.50), es “un hecho empírico comprobable desde el sentido común, mucho antes de que fuera argumentado científicamente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural”. Cada persona constituye una radical singularidad. Siendo esta una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en el que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones ante el ambiente que nos viene dado.

La idea de diversidad humana nos remite a otro concepto importante que es el de identidad. La identidad es lo que nos permite distinguirnos de los demás, ser quienes somos. Nuestros rasgos de identidad nos sitúan dentro de determinados grupos humanos y su reconocimiento es lo que configura la dignidad humana.

Es imprescindible pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Como señala Aguado (2010), la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral.

Por tanto, en la escuela, y fuera de ella, existe la heterogeneidad. La diversidad, la diferencia, es lo normal. Si la variedad intraindividual e interindividual constituyen manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvernos en esa realidad. Es lo que hacemos en los diferentes ámbitos de nuestra vida (familia, vida social, laboral, etc.). Pero, ¿qué ocurre en la escuela? Deberíamos, como en cualquier otro ámbito, vivir de manera natural la diversidad humana. Sin embargo, la educación en las instituciones escolares, ante tal realidad, suele adoptar una actitud de sometimiento a un patrón que anula la variedad.

En la vida social, en sistemas democráticos, la diversidad se aborda con la práctica de la tolerancia y la aceptación de normas compartidas que obligan a

algunas renuncias en los individuos pero respetando la expresión y el cultivo de las individualidades singulares (Gimeno, 2011).

En la escuela, la diversidad –la variedad y variabilidad entre sujetos- constituye un problema porque los usos de las instituciones escolares reclaman el sometimiento de las individualidades a unas normas, a un currículum y a un orden.

Por razones de carácter ideológico unas veces, por razones económicas otras, parece misión imposible respetar y fomentar la diversidad en la escuela.

Si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones. La educación debe preocuparse por estimular diferenciaciones que no supongan desigualdades entre los individuos, tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

La diversidad en el ámbito educativo también nos obliga a hacer alusión a un segundo concepto como es el de la desigualdad, en tanto que existen singularidades de individuos y/o grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida.

Lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable y, a veces, deseable; pero cuando nos referimos a un derecho universal como es el derecho a la educación, la desigualdad ha de ser corregida tratando de controlar esas diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos humanos y que no garanticen una escolarización universal real y una educación de calidad para todos. La diversidad, algunas veces, habrá que desconsiderarla, otras habrá que corregirla y en la mayoría de los casos deberá estimularse.

Por todo ello, la escuela y los educadores debemos considerar prioritario garantizar experiencias educativas enriquecedoras para todos. La educación debe ser buena para todos.

Por tanto, si entendemos la diversidad como valor y no como problema, no tiene razón de ser, en educación, ningún tipo de exclusión. Sí tiene sentido hablar de prácticas educativas diferenciadas y diferenciadoras, en contextos inclusivos, para responder de manera óptima a los retos que la diversidad plantea en el ámbito escolar.

De la segregación a la inclusión

Abordar el significado de los procesos educativos en relación con la diversidad requeriría penetrar desde la perspectiva socio-histórica en los planteamientos

que originaron la atención educativa al alumnado con diferencias individuales marcadamente significativas, es decir, la denominada Educación Especial.

Como afirman Jiménez y Vilá (1999), pensar reflexiva y críticamente sobre el hoy exige repensar reflexiva y críticamente el ayer.

Abordar la educación en la diversidad en clave inclusiva requeriría “mirar hacia atrás”, comprendiendo el devenir histórico para poder entender la actualidad y comprometerse con ella. Pero relatar de forma extensa y exhaustiva el desarrollo histórico de la Educación en la Diversidad, sería un objetivo demasiado ambicioso, que escapa a nuestras posibilidades en este momento y a las dimensiones que han de tener estas páginas.

Por ello, nos limitaremos a señalar algunas consideraciones muy generales, aun con el riesgo que esto conlleva, de modo que nos ayuden a situar el discurso sobre la escuela inclusiva.

Durante tiempo atrás la atención que se proporcionaba a las personas que no respondían a los patrones de “normalidad” era prácticamente nula. El aislamiento y la separación de las formas de vida común, en una primera época, y una atención meramente asistencial, después, han constituido las coordenadas de la atención a las diferencias durante un largo período histórico que abarca hasta bien entrado el siglo XIX. Desde este momento hasta la segunda mitad del siglo XX podemos hablar de una atención educativa de carácter segregador. En este período, dos fenómenos van a contribuir a la conformación de un doble sistema educativo (el ordinario y, paralelo a éste, el especial): por un lado, las transformaciones sociales derivadas de la Revolución Industrial que agravaron las situaciones de marginación e inadaptación social; y, por otro lado, el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza que evidenció la deprivación sociocultural por causas socioeconómicas y el complicado tema del alumnado con “deficiencias mentales”¹.

En torno a los años 60 se dan un conjunto de circunstancias que ponen de manifiesto los inconvenientes y limitaciones de la escolarización segregada.

Un buen número de investigaciones, entre ellas la de Dunn (1968), que evaluaban los resultados del alumnado con dificultades al acabar la etapa escolar y pasar a la vida activa adulta, muestran los inconvenientes que encuentran estas personas para incorporarse plenamente a la vida social.

Otra circunstancia reseñable es el marco social de progresiva sensibilización hacia la reivindicación de los derechos civiles de los colectivos marginados (Declaración de los Derechos del Niño, Declaración de los Derechos del

¹ Respetamos las denominaciones correspondientes al momento histórico, pero no hay que olvidar el valor normalizador que tiene el empleo de terminologías más inclusivas.

Minusválido, entre otras, proclamadas por la Asamblea de Naciones Unidas en 1959 y 1975, respectivamente).

Igualmente cabe señalar la instauración de un modelo de escuela comprensiva en algunos países; y también el ejemplo de las primeras experiencias positivas de integración, en los años 60, como factores que plantean la posibilidad de desarrollar modelos alternativos.

En este sentido, coincidimos con varios expertos (García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilá, 1999; Parrilla, 1999) en que quizás el concepto que más peso específico ha ejercido en la sensibilización a favor de una nueva forma de educación, en ningún caso segregada, ha sido la formulación y difusión del principio de normalización². De este concepto se derivan los principios de integración y sectorización, que impactan de manera decisiva y contundente en el desarrollo de la educación en general a partir de ese momento, y más en particular, en la aparición del principio de integración educativa en el discurso educativo, que, en nuestro país, va a suponer un importante motor de cambio en la escuela de los años 90.

Eso sí, entendiendo esa integración no únicamente en el sentido del significado original de integrar (poner en un conjunto lo que estaba separado del mismo), sino que además de ubicar o colocar a la persona en los distintos entornos sociales, esta debe formar parte activa de la dinámica social. Progresiva y lentamente el principio de integración va penetrando en la comunidad educativa y, con su consolidación y el desarrollo dinámico que como concepto va sufriendo, van cambiando simultáneamente concepciones y prácticas educativas.

Ahora bien, para propiciar procesos de integración positivos y efectivos deben darse unas condiciones mínimas, que aunque no suficientes, son necesarias para garantizar el desarrollo satisfactorio de los mismos. Entre otras, podemos señalar: la necesidad de fijar un marco legal que establezca una serie de criterios orientativos de los distintos servicios del ámbito educativo, la consideración de la integración escolar en un marco más amplio de integración social; la participación e implicación de toda la comunidad educativa, actitudes positivas de reconocimiento y aceptación de las diferencias, etc.

Aunque en España los logros han sido importantes y las políticas educativas suficientemente consolidadas, a partir de los años 90 se hace necesario revisar

² Este concepto fue introducido en la legislación danesa por Bank-Mikkelsen (Director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca) en 1959. Lo definía como la posibilidad de que las personas con “deficiencia” mental desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible. Este principio se extiende de los países escandinavos a los anglosajones y de aquí a los latinos, durante la década de los 70, marcando el inicio de un movimiento ideológico-social, ya sin retorno, que pretende transformar la situación y el rol social de las personas “deficientes” en el seno de la sociedad, que ha de modificar no solo sus estructuras sino también y, sobre todo, sus actitudes.

dicho proceso con la intención de mejorar el modelo y analizar algunos de los dilemas y contradicciones que han caracterizado su desarrollo a lo largo de los años (desajustes entre los principios teóricos y las prácticas; predominio de la profesionalización sobre el compromiso comunitario; homogeneización de procedimientos frente a singularidad de las personas; poca variación y diversificación en los planteamientos curriculares y organizativos del centro y aula; las dificultades para trasladar las políticas integradoras fuera y más allá de la escuela, etc.). Este análisis situacional ha llevado a nuevos planteamientos que se ubican en una nueva perspectiva más allá de la integración, tal como ha sido entendida hasta los años 90. Ahora hablamos de inclusión.

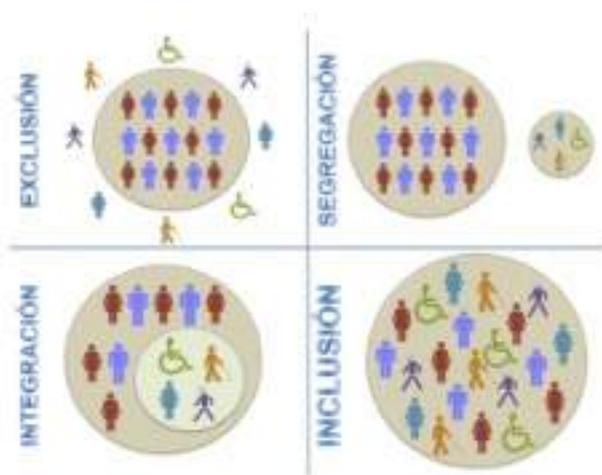


Imagen 1. Representación gráfica inclusión-exclusión

Caminando hacia la utopía: la escuela inclusiva

Desde hace ya algunos años, son diversas las voces que reclaman estudiar y proponer nuevas formas de comprender la educación en la diversidad del alumnado, con planteamientos educativos superadores de la integración y con denominaciones diversas: escuela inclusiva, escuela para todos, educación en la diversidad desde el modelo competencial, etc. Cuál es el significado de estos planteamientos y qué implicaciones tienen en la práctica educativa es lo que intentaremos delimitar a continuación.

El inicio del movimiento de educación inclusiva tiene como primera fecha clave 1990 cuando se celebró en Jomtien (Tailandia) la conferencia de la UNESCO donde se hizo pública la idea de inclusión y se promovió el concepto de una

educación para todos. Pero será en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, en 1994, donde se va a definir y extender la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. En ésta un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumieron el compromiso de desarrollar o promover escuelas con una orientación inclusiva.

Esta conferencia supuso el reconocimiento explícito del concepto de inclusión en el ámbito internacional, planteando la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas, especialmente de todos aquellos que no se benefician de la educación ordinaria. Así, en la denominada Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994: 10) se recoge expresamente:

“Creemos y proclamamos que:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

-Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

-Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

-Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades”.

Otra fecha clave, aunque no definitiva, en la consolidación de la filosofía de la inclusión fue el año 1996, nombrado Año Internacional contra la Exclusión, quedando así de manifiesto la interconexión inclusión-exclusión.

Tratar de acotar qué se entiende por educación inclusiva no es tarea fácil ya que se trata de una filosofía que genera incertidumbre y a veces complejidad en su comprensión. Aunque ha supuesto una esperanza y una meta, al mismo tiempo también ha recibido algunas críticas por parte de quienes señalan que estamos ante un cambio terminológico que no añade nada nuevo.

Lejos de entrar en debates epistemológicos, sin duda interesantes (Booth y Ainscow, 2002; Corbett, 1999; Slee, 2000; Moríña, 2004), vamos a tratar de señalar aquellos aspectos que constituirían las notas de identidad de una educación inclusiva.

De acuerdo con Stainback y Stainback (1999) y con Moríña (2008) podríamos apuntar los siguientes principios:

- Establecimiento de una filosofía educativa basada en principios democráticos e igualitarios, que valora positivamente la diversidad.
- Existencia de un único sistema educativo, en vez de sistemas paralelos que atienden la educación ordinaria y la educación especial.

- Adopción del principio de las proporciones naturales, aceptando en los centros educativos a todo el alumnado de la comunidad natural en la que se encuentra (barrio, zona o distrito) independientemente de su origen social, capacidad, género,.. es decir, sean cuales sean sus características personales.
- Reestructuración del sistema educativo en su totalidad, contando con la colaboración de todas las personas implicadas en la planificación y toma de decisiones.
- Se ha de pretender, más allá del aprendizaje y de la participación activa en la vida del centro y del aula, la incorporación plena de todos los alumnos en la sociedad.
- Flexibilidad y creatividad curricular, planteando un currículum multinivel y participativo y demandando de manera imprescindible una revisión continuada y constante de su desarrollo.
- Creación de redes de apoyo amplias y diversificadas que permitan responder a las necesidades que se van presentando y allí donde se presenten.

Así pues, aunque la educación inclusiva, como afirma Moriña (2008: 56), es en sí misma un proceso inacabado, en el que se dan paralelamente prácticas de inclusión y exclusión, podemos decir que, de modo general, la inclusión educativa se articula alrededor de tres dimensiones clave (Jiménez y Vilá, 1998): a) en su origen, unos principios y valores que van más allá del marco integrador; b) en su fundamentación filosófica-ideológica, la consideración de la escuela como un agente de cambio enmarcada en un nuevo modelo de sociedad, plenamente democrática e igualitaria; y c) en su desarrollo práctico, unas estrategias educativas que ponen el acento en los procesos de interacción y que deben hacer posible una educación de calidad para todos sin exclusión ninguna.

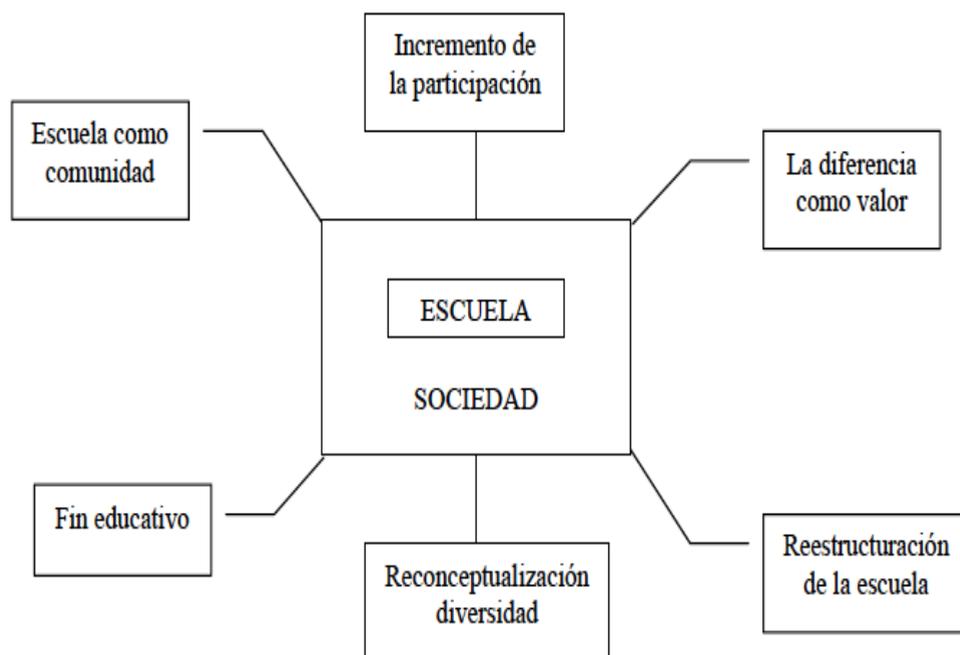


Imagen 2. Escuela inclusiva

La respuesta a la diversidad desde el currículo escolar

Para introducir este apartado qué mejor que iniciarlo con esa frase de Freire (1977) que dice que “educar no es más que convertir las dificultades en posibilidades”. Desde este convencimiento trataremos de abordar el planteamiento curricular para una escuela inclusiva.

Como hemos señalado anteriormente, uno de los mayores retos que han de afrontar los sistemas educativos actuales es el de favorecer la inclusión. Así lo enunciaba B. Linqvist (citado por Melero, 2010, p. 4), relator especial de la UNESCO, en 1994:

“Ahora, el desafío es formular los requerimientos de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades, con sus deseos y expectativas, tienen derecho a la educación. No que nuestros sistemas educativos tengan derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que debe adaptarse para responder a las necesidades de los niños”.

La educación inclusiva ha sido –y es– una de las preocupaciones centrales de las políticas educativas de las democracias liberales al requerir de la escuela y de su profesorado una adecuada preparación para acoger a todos los niños y niñas.

Ahora bien, ¿cuál es la manera de hacer realidad esa pretensión? ¿qué condiciones organizativas y didácticas deben reunir las instituciones escolares para dar una respuesta óptima a las exigencias que plantea la diversidad?.

Vamos a tratar de apuntar algunas reflexiones:

a) Implicaciones organizativas

Varios estudios (Parrilla, 1998; Alderson, 1999; Vlachou, 1999; Moriña, 2004) han puesto de manifiesto que existen una serie de rasgos que caracterizan a las escuelas que han llevado a cabo procesos de cambio y de mejora para dar respuesta a la diversidad.

También hay algunas herramientas que nos pueden ayudar a iniciar y/o valorar este tipo de procesos en nuestras escuelas.

El Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002) constituye un buen instrumento para promover y valorar culturas y prácticas pedagógicas en los centros escolares, que tiene en cuenta el punto de vista de todos los protagonistas implicados: profesorado, alumnado y familias.

En una línea similar, López Melero (2003) y su equipo formulan una propuesta, el Proyecto Roma, que han aplicado en diferentes contextos, y que también proporciona claves interesantes para articular un modelo educativo sin exclusiones.

Lejos de proporcionar un “recetario mágico”, de fácil aplicación, que a modo de “bálsamo para todo” nos permita transformar nuestros centros escolares en escuelas inclusivas, vamos a sintetizar algunos indicadores que buena parte de los estudios señalan como rasgos característicos de un modelo organizativo inclusivo (Parrilla, 1998; Moriña, 2004; Melero, 2010; Gimeno, 2011; etc.).

- Necesidad de un marco normativo coherente y no contradictorio. En las leyes educativas de algunos países encontramos determinado tipo de contradicciones que no facilitan la construcción de una escuela inclusiva. Así, por un lado, en sus preámbulos dicen acogerse y fundamentarse en los enunciados de grandes declaraciones, nacionales o internacionales; como, por ejemplo, en el caso español, nuestras leyes hacen referencia a Una Educación para Todos (UNESCO, 1990); Declaración Mundial sobre Educación Inclusiva (Salamanca, 2002); Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); etc. y, simultáneamente, en su articulado o en los desarrollos posteriores se habla de agrupamientos diferenciados, aulas de apoyo, centros específicos, etc. que son propuestas organizativas poco compatibles con las prácticas educativas inclusivas:

- Desarrollo de un sentimiento de comunidad compartido. La escuela como comunidad es otro de los rasgos que señalan la mayoría de los estudiosos. En los centros con una orientación inclusiva se da una meta de escuela

compartida entre la comunidad educativa. En estas escuelas se garantiza que todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y escuchados. En estos centros, como señala Moriña (2004), se comparte una misión educativa, una cultura común y un conjunto de normas comunes respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Profesorado, alumnado y familia son elementos clave en lo que a participación y compromiso se refiere, a la hora de llevar a cabo proyectos educativos para atender a la diversidad.

- Desarrollo de un liderazgo pedagógico. La existencia de un liderazgo en las escuelas constituye un factor importante para un funcionamiento exitoso. Los estudios no se refieren solo al liderazgo vinculado a la gestión sino a un liderazgo pedagógico que impregna toda la escuela (Slee, 2000; Moriña, 2004). Por tanto, no nos referimos únicamente al liderazgo propio del equipo directivo, sino a esas otras personas que, individual o colectivamente, coincidentes o no con el equipo de dirección, destacan por su carácter transformacional.

- El liderazgo educativo, según Ainscow (2004), precisa de personas que confíen en la capacidad de sus colegas para desarrollar la escuela y que entiendan el trabajo docente como una labor de equipo. Ello favorece la creación de una cultura de escuela más colaborativa.

- Un nuevo perfil de profesorado. Aunque el profesorado no es el único responsable del éxito o fracaso de la acción educativa que se pretende inclusiva, sí hay determinadas características y actitudes de éste que favorecen o dificultan prácticas educativas inclusivas.

- Una de las características de las escuelas de orientación inclusiva es que el profesorado hable entre sí sobre la enseñanza; que comparta ideas, preocupaciones, logros, dificultades,... Es decir, se requiere una cultura de trabajo docente colaborativo.

- Otro rasgo favorecedor es la incorporación de la investigación y la reflexión como parte de la labor docente. Un profesorado reflexivo y crítico, capaz de investigar sobre su propia práctica con el objetivo de mejorarla, favorece aprendizajes de mayor calidad para todo el alumnado. Este perfil de docente investigador que se desarrolla profesionalmente a través de procesos colaborativos de aprendizaje, contribuye sin duda a la mejora del aprendizaje de sus alumnos, a la mejora de su labor docente y al desarrollo institucional de la escuela.

- Las actitudes del profesorado ante la diversidad educativa constituyen también un elemento clave para potenciar o impedir la inclusión. Sus concepciones acerca de lo que es la inteligencia, las clasificaciones diagnósticas, los fines de la educación, el papel de la escuela, el propio concepto de diversidad, la idea de “normal” y “especial”, etc. conforman, en ocasiones,

barreras culturales muy difíciles de salvar para la construcción de una escuela sin exclusiones.

El siguiente cuadro resume las características organizativas de un centro educativo versátil que facilita la respuesta a la diversidad desde un modelo de inclusión educativa:

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Escuela colaborativa, abierta al entorno y promotora del cambio social. - Institución que apuesta por la innovación. - Dirección participativa y liderazgo pedagógico. - Currículum común, flexible y diversificado. - Metodología de trabajo cooperativo, docente y discente. - Agrupamientos flexibles del alumnado. - Individualización de los procesos de enseñanza. - Distribución flexible de espacios y tiempos. - Abundancia de recursos para el aprendizaje. - Promueve y favorece la comunicación entre los componentes de la comunidad educativa. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 1. Rasgos de un centro escolar inclusivo

b) Implicaciones didácticas

Desde el punto de vista didáctico se trata de repensar y/o replantear los elementos curriculares y sus relaciones, tratando de contextualizar la propuesta y de mejorarla para dirigir la intervención orientada a satisfacer las necesidades de los alumnos.

Estas modificaciones o adaptaciones curriculares han de entenderse como un proceso de toma de decisiones sobre alguno o varios de los elementos curriculares; en algún caso habrá que modificar los objetivos o los contenidos; en otros proveer al aula o al alumno de recursos especiales, materiales, personales o de comunicación, que faciliten a ese alumno o a un grupo la participación de la propuesta curricular común.

El siguiente cuadro recoge, sintéticamente, algunas consideraciones, en relación con los elementos curriculares de un diseño de aula, que pueden facilitar una respuesta adaptada a las necesidades del alumnado.

Elementos curriculares	Decisiones didácticas favorecedoras de la inclusión
OBJETIVOS	Dirigidos al desarrollo de diferentes tipos de capacidades. Que incluyan todas las áreas de desarrollo personal y social. Diversificados, definiendo los mínimos comunes para todos, e individualizados en funciones de las necesidades de cada alumno. Priorizar unos u otros según criterios de funcionalidad.
CONTENIDOS	- Han de considerarse como un instrumento para el desarrollo de competencias y capacidades. Incluir todo tipo de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales, ... Priorizarlos atendiendo a su significatividad y en la medida que favorezcan el aprendizaje autónomo del alumnado. Seleccionarlos y organizarlos teniendo en cuenta las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado.
METODOLOGÍA	- Priorizar estrategias y procedimientos interactivos. Promover enfoques constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Respetar las condiciones del aprendizaje significativo. Métodos que favorezcan la participación, la cooperación y el trabajo en grupo. - Tener en cuenta los estilos de aprendizaje del alumnado. El profesor actuará como facilitador de aprendizajes y no como mero instructor. Procurar la actividad directa del alumnado, tener en cuenta sus ideas previas, sus intereses, necesidades, etc. Graduar la dificultad y tipología de las actividades. Diseñar actividades diferenciadas para todos los alumnos del aula. Introducir variedad de recursos didácticos, de uso común y específico. Flexibilizar la temporalización prevista para determinados aprendizajes.
EVALUACIÓN	-Evaluar los procesos de aprendizaje y no solo los productos o resultados. Incluir la evaluación del propio proceso de enseñanza, su planificación y desarrollo; así como el contexto en que se desarrolla. Diversificar procedimientos, técnicas y estrategias de evaluación. Modificar el normotipo evaluador, diferenciando y adaptando los criterios de evaluación. Evaluación multidimensional, continua, holística, dinámica y personalizada.

Tabla 2. Rasgos de un proyecto didáctico inclusivo

Especial mención merecen las decisiones sobre estrategias metodológicas por cuanto inciden o condicionan el resto de los elementos curriculares.

La experiencia y los resultados de la investigación muestran que las estrategias de aprendizaje cooperativo ofrecen extraordinarias posibilidades para trabajar en contextos educativos heterogéneos. Entre las ventajas que ofrece este tipo de metodología podemos señalar las siguientes: favorece el aprendizaje a través de la influencia de los iguales, desarrolla la autoconfianza, la comunicación efectiva, el pensamiento divergente, la socialización, la aceptación y el apoyo entre iguales, hay una alta implicación emocional en el compromiso de aprendizaje por parte de todos, permite la división de tareas y disminuye el temor al fracaso.

Igualmente, el trabajo a través del método de proyectos, las propuestas de aprendizaje por descubrimiento y algunas estrategias de trabajo individualizado con soporte tecnológico, también constituyen procedimientos de enseñanza-aprendizaje muy útiles para el desarrollo del currículum en el aula inclusiva.

La respuesta a la diversidad en el sistema educativo español

Es innegable que la forma en que cada país comprende y desarrolla los proyectos educativos se encuentra estrechamente relacionada con el contexto político-social en general, y con el marco legal establecido más en particular.

El sistema educativo español se vio sometido desde los años 70 a un proceso de transformación progresiva que, de alguna manera, culmina, a nivel legislativo en el año 1990 con la aprobación de la LOGSE (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, le 1/1990 de 3 de octubre). Esta ley constituye, sin duda, uno de los hitos más significativos en la consolidación de los procesos de atención educativa a la diversidad desde un enfoque de apertura y flexibilidad.

En los últimos veinte años se ha modificado el marco legislativo unas cuantas veces más, quizás demasiadas (LOPEGCE, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013), introduciéndose, con mayor o menor acierto, cambios más de carácter curricular que estructural.

La LOGSE estableció una educación básica y común para todos, prolongando su obligatoriedad hasta los 16 años. Dicha ley se articulaba en torno a un modelo educativo de carácter comprensivo que apostaba claramente por una escuela y una educación atentas a las diferencias de todos y cada uno de sus alumnos, fueran éstas del orden que fueran, y siempre en un marco de igualdad de oportunidades.

Uno de los cambios más significativos fue su apuesta por un modelo curricular que traslada el centro de atención al proceso de enseñanza y aprendizaje y no a sus resultados exclusivamente. Se trata de un currículum abierto y flexible

que puede ser concretado de manera diferente en función del propio contexto educativo y de la diversidad del alumnado. Esta posibilidad de concreción otorga al profesorado un papel activo en la toma de decisiones curriculares.

El siguiente gráfico refleja ese modelo curricular con sucesivos niveles de concreción que permiten hacer realidad esa ilusión educativa de educar respetando las diferencias.

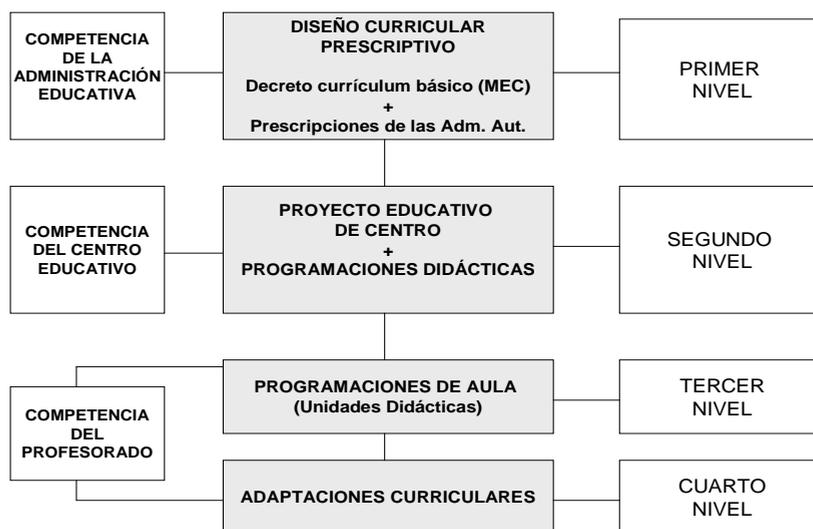


Imagen 3. Niveles de concreción curricular

Este planteamiento curricular ofrece, pues, como una de sus características más importantes, la posibilidad de adecuarlo a distintos contextos y realidades, a través de los sucesivos niveles de concreción. Esta diferenciación implica que, desde el currículo oficial propuesto por la administración educativa, los maestros, que son los que realmente conocen las características de su centro y de sus alumnos, pueden ir adecuando sucesivamente ese marco general de referencia para dar una respuesta ajustada al centro en su conjunto y a cada alumno individualmente considerado.

Cada uno de esos niveles desarrolla el anterior. El primero corresponde al nivel político y establece, desde un marco de comprensividad, los mínimos curriculares para la población escolar de todo el Estado.

El segundo nivel se corresponde con las decisiones que ha de tomar el centro educativo para adaptar el currículum a la población de un centro escolar concreto. El tercer nivel pretende adaptar esas decisiones de centro a las peculiaridades de

un grupo aula en concreto. Y, por último, se hace referencia a un cuarto nivel de concreción curricular, el de las adaptaciones curriculares individualizadas, que permite adecuar la respuesta educativa a las necesidades específicas que puede presentar un alumno en particular.

Junto con las medidas de flexibilización curricular, resulta imprescindible contar con una serie de recursos extraordinarios, tanto personales como materiales (personal de apoyo y equipos psicopedagógicos, logopedas, mobiliario especial, etc.), que junto con los ya disponibles en la enseñanza general, posibiliten el éxito de aquéllas. Lógicamente, la mera presencia de estos medios extraordinarios no asegura el éxito de la respuesta normalizada si no se planifica y se actúa dentro de una estructura organizativa de respuesta curricular plenamente inclusiva.

Así, aunque el sistema educativo español ofrece, teóricamente, posibilidades para articular un modelo de enseñanza-aprendizaje de carácter inclusivo, la realidad no siempre es armónica con ese planteamiento: los recursos insuficientes en ocasiones, las decisiones administrativas de carácter uniformador, en otras o las actitudes de algunos sectores de la comunidad educativa, son obstáculos que limitan la implementación y generalización de dicho modelo.

A modo de síntesis

Tal como hemos venido exponiendo a lo largo de estas líneas, la educación inclusiva ha de entenderse como un planteamiento para responder a la diversidad del alumnado, con el objetivo de evitar o eliminar cualquier proceso de exclusión en educación. Recogemos, a modo de cierre, algunas consideraciones que entendemos básicas en ese intento de promover una escuela para todos.

- La diversidad es intrínseca a la naturaleza humana y hace referencia tanto a diferencias interindividuales (género, edad, etnia,...) como intraindividuales (motivaciones, expectativas, nivel de información,...). Carece de sentido tratar de eliminarlas. Desde el punto de vista educativo, es un valor, no un problema.
- Hay que evitar que la jerarquización de las diferencias comporte derechos diferentes.
- La escuela inclusiva, que respeta y valora la diversidad, asume un compromiso social de lucha por los derechos humanos y civiles, donde el logro de la equidad es el objetivo básico. El tipo de educación que ofrece intenta, a nivel individual, el desarrollo máximo de la autonomía personal y, a nivel colectivo, una sociedad más justa, igualitaria y preocupada por el desarrollo de la ciudadanía.

- El debate de la diversidad conlleva debatir sobre valores y políticas educativas porque hay que evitar la categorización social y la diferenciación y especialización segregada de la atención con que a veces se justifican determinados procesos organizativos.

- La respuesta educativa a la diversidad desde un planteamiento inclusivo exige tener en cuenta que:

- a) No se trata de acciones puntuales, es un proceso que integra medidas de carácter endógeno y exógeno; es decir, a nivel de sistema educativo (aspectos políticos), a nivel de centro (aspectos organizativos) y a nivel de aula (aspectos didácticos).

- b) Compromete a toda la comunidad educativa.

- c) Evita cualquier medida segregadora (aulas especiales, unidades de adaptación curricular, agrupamientos homogéneos,...).

- d) Contempla adecuadamente todos los factores de diversidad (cultura, lengua, capacidad, motivación, género,...) desde un enfoque global, no focalizado o particular.

- e) Es fundamental un cambio de actitudes, más allá de condescender ante la excepción o la diferencia, que permita asumir un modelo de educación alternativo que respeta el derecho a ser diferentes pero no desiguales.

Todo ello porque, como señala Echeíta (1999: 66), “las posiciones de partida de los alumnos en la escuela son muy desiguales como también lo son las valoraciones sociales que padecen o disfrutan en función de ese origen, de ahí la necesidad de la ‘igualdad de oportunidades’ que ofrece un sistema de enseñanza público, común y general, obligatorio, gratuito y comprensivo, que intenta reponer la equidad que exige la sociedad democrática y que la sociedad de mercado ha roto”.

Nos toca vivir un tiempo donde este tipo de cambio no es fácil; a la crisis política y económica hay que añadir la crisis de las ideas y de los valores. Ahora bien, ante esta realidad, un educador no puede dejar de pensar en la utopía y perder la esperanza de que el ser humano, ayudado por la educación, va a ser capaz de reinterpretar el mundo en el que vive y vivir en coherencia con unos valores de verdad, justicia, libertad, respeto, tolerancia y solidaridad.

En definitiva, debemos enseñar y aprender a ser felices.

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T. (2010) (Coord.). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School experience*. Londres: David Fulton Publishers.
- Alegra de la Rosa, O. M^a. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for de Midly retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-24.
- Echeita, G. (1999). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. En VV.AA., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 48-67). Madrid: Morata.
- Illán, N. y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.
- Jiménez Martínez, P. y Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2010). Para construir una escuela sin exclusiones...hay que soñarla primero. *Actas de X Congreso de Formación del Profesorado. Reinventar la profesión docente*. Universidad de Málaga.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña Díez, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- ONU (2006). *Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [En línea] <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> [6-noviembre-2014].

- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2, 39-55.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien (Tailandia). [En línea] <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/> [10-octubre-2014]
- UNESCO (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO-MEC.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Educación inclusiva en Ecuador

María Soledad Vela Yopez

e-mail: soledad.vela@educación.gob.ec

Ministerio de Educación, Especial e Inclusiva, Ecuador

La educación es un derecho fundamental de todas las personas guiado por principios de igualdad de oportunidades sin discriminación alguna.

El Ecuador vive un proceso de profundas transformaciones en lo económico, social, político, en el reordenamiento territorial y administrativo entre otros sectores, así el sector de la educación se encuentra en plena re estructuración para generar las condiciones y los escenarios necesarios que exige la revolución educativa.

La Constitución del Ecuador, vigente a partir del año 2008, cita los derechos como facultades prerrogativas del ser humano, como un deber del Estado, los cuales son exigidos de una manera individual o colectiva, estos derechos se caracterizan en el contexto educativo en “Educación para todos” e incluyen su aplicabilidad hacia personas y grupos de atención prioritaria, que entre ellos se incluye a niños, niñas y adolescentes, quienes gozan de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Hablar de inclusión, es pensar en acciones de atención a la diversidad sin ninguna restricción. Será deber del Estado plantear y ejecutar planes y proyectos para lograr su atención.

El título II de los Derechos, cuyo capítulo segundo: Derechos del Buen Vivir, sección quinta Educación, artículos del 26 al 29 mencionan a la educación como un derecho de las personas a lo largo de toda la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, se centra en el ser humano. En el título VII, Régimen del Buen Vivir, inclusión y equidad, sección primera: Educación, en el artículo 343, menciona la finalidad y visión del sistema nacional de educación, las cuales

buscan adaptarse a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y, el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

El artículo 46, el Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos y atención preferente para la plena inclusión social y educativa de quienes tengan discapacidad. En el artículo 47.- “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”. El artículo 48, que fomenta la inclusión social, mediante planes y programas especializados para la atención integral de las personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia.

Por primera vez en la vida republicana del Ecuador la Constitución garantiza de forma transparente el derecho de las personas con discapacidad a ejercer una vida plena. Lo que complementa con los postulados de atención a la diversidad en los social, cultural y personal y, entre ellos a personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, quienes según su grado de discapacidad podrán ser parte de inclusión educativa en instituciones regulares o en escuelas especializadas.

El Plan Nacional del Buen Vivir, a partir del año 2013 evidencia formas de vida que permitan la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental, con armonía, igualdad, equidad y solidaridad; en sus principios orientadores busca una sociedad radicalmente justa, basada en una justicia social, económica, democrática, intergeneracional y transnacional, con un trabajo liberador y tiempo creativo, igualitaria y equitativa, de plenas capacidades, emancipación y autonomía, solidaria, corresponsable y propositiva, de excelencia, pluralista, participativa y auto determinada y una soberanía e integración de los pueblos.

Los principios del Buen Vivir son: universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación y funcionan bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.

El objetivo dos se enfoca en el reconocimiento de los derechos de igualdad de todas las personas, lo cual implica la consolidación de políticas equitativas que eviten la exclusión y por medio de estas fomentar la convivencia social y política, “el desafío es avanzar hacia la igualdad plena en la diversidad, sin exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial.”

Este plan busca fomentar una vida digna con equidad entre todas las personas y pueblos a nivel nacional y transnacional.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), vigente a partir del año 2011 entre sus principios y fines, buscan una educación para el Bien Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, así como las relaciones entre sus actores.

Las actividades educativas en lo pertinente a la inclusión se sustentan en:

- Universalidad como un derecho humano fundamental y deber ineludible e inexcusable, que garantiza el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población, sin ningún tipo de discriminación.
- Libertad, la educación busca una formación que prepara a las personas para su emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades, el Estado garantizará la pluralidad en la oferta educativa.
- Atención Prioritaria, garantiza una atención e integración prioritaria y especializada a niños, niñas y adolescentes con discapacidades o que padezcan enfermedades catastróficas.
- Interaprendizaje y multiaprendizaje, siendo un instrumento para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte, el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento.
- Enfoque de derechos, las acciones y contenidos educativos se centran en las personas y sus derechos, mecanismos de protección y exigibilidad responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género.
- Flexibilidad, permitirá adecuarse a la diversidad y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el contexto educativo nacional.
- Equidad e inclusión que busca el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo y garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales.

El título III, del Sistema Nacional de Educación, capítulo primero de los objetivos del Sistema Nacional de Educación, en su objetivo último menciona el diseño curricular, este podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación.

El capítulo sexto de las necesidades educativas específicas, el artículo 47, educación para las personas con discapacidad, tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. El artículo 48.- Educación para niñas,

niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior, quienes tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se incluyen niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística. El artículo 51.- Educación en situaciones excepcionales, el Estado garantizará el acceso y permanencia a la educación, de aquellas personas que por situaciones de: privación de libertad, enfermedades prolongadas, necesidad de protección y otras que no les permitan acudir a instituciones educativa.

En el título IV de la educación intercultural bilingüe, capítulo primero del sistema de educación intercultural bilingüe, el artículo 78.- [...] “El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales”.

El capítulo III. De las obligaciones del Estado y la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe, el artículo 82 de las obligaciones, en el literal d cita la “creación de Instituciones Educativas Interculturales Bilingües garantizando su funcionamiento de acuerdo a las necesidades específicas y técnicas”.

De lo citado en la ley de educación en lo concerniente a formas de hacer inclusión educativa, el Estado garantiza el acceso universal a la educación, impulsa políticas y programas especiales y dota de recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por distintas particularidades o circunstancias de inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que, por cualquier motivo, demanden intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación. Además garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales. Desarrolla una ética de inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica, en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación.

Además hace referencia en la transformación educativa, social y cultural hacia la inclusión, requiere del involucramiento no solo de las entidades gubernamentales, sino de cada uno de los miembros de la sociedad, como corresponsables de este cambio.

El Ministerio de Educación expide en el 2013, el acuerdo ministerial 0295, normativa específica referente a la atención de estudiantes con necesidades edu-

cativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.

La educación inclusiva se conceptualiza como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades educativas especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en la comunidad educativa, a fin de reducir la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructura, estrategias con una visión común y la convicción de educar con calidez y calidad.

El modelo de gestión del Ministerio de Educación, es un proyecto que inició su gestión en enero de 2010, y plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Es decir, busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con equidad a una educación de calidad y calidez, lo que implica ejecutar procesos de desconcentración desde la Planta Central hacia las zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales.

En ese marco, el Nuevo Modelo persigue la desconcentración de la Autoridad Educativa Nacional, a su vez, una nueva práctica de realización del servicio público; así como la racionalización recursos, distribución de competencias y responsabilidades.

El nuevo Modelo de Gestión Educativa, que permitirá desconcentrar la administración educativa, renovar procesos y automatizar procedimientos dentro del sistema educativo local para mejorar la atención al público, a través de 9 Zonas a nivel nacional, 140 Distritos y más de 1.200 Circuitos, los cuales aseguran que la oferta educativa estará a la orden de padres de familia, alumnos y docentes.

La inclusión educativa implica el accionar de varios servicios en estos niveles desconcentrados:

- Instituciones educativas ordinarias - psicopedagogo de apoyo a la inclusión.
- Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión.
- Instituciones educativas especializadas

La educación inclusiva no se relaciona con las necesidades educativas especiales o con la discapacidad; la educación inclusiva hace referencia a la diversidad, y las escuelas deben atender a esa diversidad brindando a todos los estudiantes las oportunidades de aprender al máximo.

La inclusión es una política de Estado y no es responsabilidad exclusiva y única de la educación y de las instituciones educativas.

Todos los niños, niñas y jóvenes son diversos y justamente la diversidad es la que enriquece los entornos y exige un cambio del mismo para que todos aprendan en igualdad de condiciones.

La diversidad no se refiere a igualdad o diferencia, es una oportunidad de crecer, de aprender, de convivir.

Debemos ahondar esfuerzos por eliminar las barreras que impiden que muchos estudiantes accedan al aprendizaje, debemos caminar hacia un diseño universal.

Debemos fomentar que los docentes constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que el trabajo colaborativo y en equipo, los motive a investigar, a crecer profesionalmente.

La educación inclusiva favorece que los niños y niñas aprendan juntos, los unos de los otros, y que el docente maneje su aula como un ambiente de aprendizaje permanente en el cual los apoyos están disponibles para todos, en el cual las metodologías miran la individualidad y la integralidad, en el cual se desarrollen proyectos para mejorar todos los aspectos de la enseñanza.

La inclusión educativa implica además la atención a aquellos grupos de estudiantes que por su condición de salud no pueden asistir a su escuela, que deben permanecer periodos prolongados en hospitales o en su casa.

La inclusión educativa ofrece oportunidades de aprender a los niños, jóvenes y adultos con rezago escolar y les ofrece la oportunidad de completar sus estudios en Educación General Básica y Bachillerato, en un contexto adecuado, junto con estudiantes de su misma edad, como una estrategia preventiva y paliativa de la exclusión.

La inclusión educativa busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente.

La inclusión educativa es un proceso continuo, permanente, que nos involucra a todos; la normativa es “letra muerta”, la verdadera inclusión se la construye en el aula, cuando el docente abre su puerta a todos, cuando el docente mira a todos sus estudiantes como una oportunidad de aprender, de crecer, de enseñar; cuando sueña y cree en el cambio y especialmente cuando es parte de ese cambio y de ese sueño.

Educación inclusiva: pasado, presente y futuro

página intencionadamente en blanco

Anarquismo, epistemológico y organizacional, para una educación transformadora sin hegemonías

Jose María Barroso Tristán
e-mail: jmbarroso84@gmail.com
Universidad Federal de Bahía, Brasil

Introducción

La comunicación es un breve resumen basado en lo desarrollado hasta ahora en la investigación que estoy realizando para mi tesis doctoral en el Departamento Multidisciplinar y Multi-institucional en Difusión de Conocimiento (DM-MDC) en la Universidad Federal de Bahía (UFBA), de Brasil. La experiencia práctica fue desarrollada dentro de la disciplina de Currículo incluida en la Licenciatura de Pedagogía, durante el primer semestre del año 2014.

El problema principal que motiva la investigación en curso puede ser dividido en dos vertientes que provienen de una misma raíz. Ésta es el propio sistema educativo que, por un lado, está organizado de forma profundamente antidemocrática y, por otro, está basado en una serie de características que emanan hegemonía eurocéntrica y burguesa.

La organización antidemocrática del sistema educativo

Por un lado tenemos la organización antidemocrática del sistema educativo, donde tras una apariencia de democracia en sus leyes reguladoras, constituciones nacionales y proyectos pedagógicos, se esconde una esencia autoritaria en todos sus niveles de organización (nacional, regional, de centro y de aula). Voy a centrarme en el nivel de aula que es el que nos incumbe en esta comunicación.

Todos los documentos que regulan la educación de una nación incluye entre sus artículos la necesidad de una educación democrática con una participación efectiva del alumnado. ¿Pero es esto así? Desde luego que no, en ninguno de sus niveles. Específicamente dentro del aula, el nivel de participación democrática es nula en cuanto a la organización de ésta (contenidos, metodologías, evaluación y hasta organización física del espacio). Dentro de la clase sólo decide una persona, el profesor, que impone sus decisiones al grupo estudiantil con el que trabaja de forma conjunta. Esto establece una relación de poder jerárquica dentro del aula, estableciendo al docente como una autoridad impuesta y al grupo estudiantil como sumiso a las decisiones tomadas por el profesor. Es evidente que esta relación tiene poco de democrático y sí mucho de autoritarismo. Conuerdo con Illich y Lüning (1979) cuando dicen que “el desarrollo de un alumno dirigido autoritariamente al ciudadano adulto de una democracia, es un absurdo”. Entiendo que el desarrollo de la vida de las personas tiene que estar basado en la coherencia entre las esencias de las organizaciones y estructuras que conforman su vida. Es decir, para una sociedad democrática se precisa una educación democrática, y para una educación democrática, de aulas democráticas. Este concatenado de situaciones solo se da en la apariencia de las instituciones, mientras que su esencia se muestra como autoritaria, creando relaciones de sumisión en el alumnado, convirtiéndolo en sujeto pasivo en la toma de decisiones educativas que afectarán a su desarrollo personal y social. Esta pasividad al respecto de la toma de decisiones es una de las características inoculadas sobre el alumnado a través del sistema educativo y será interiorizada afectando a su futura actuación democrática como ciudadano.

La organización antidemocrática dentro de las aulas tiene una ingente cantidad de consecuencias negativas para el desarrollo educativo de las personas, pero me centraré en las tres que consideramos más importantes, que serían: la interiorización de la sumisión frente a la autoridad, la desmotivación del alumnado frente al aprendizaje y la memorización como base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, la interiorización de la sumisión frente a la autoridad del profesor, ya que es este quien va a seleccionar, organizar y administrar todo lo que acontece en el aula. Durante todo el periodo escolar, el alumnado tiene una posición sumisa frente a su propio aprendizaje ya que su intervención en las decisiones frente al proceso educativo es marginal. Los intereses, motivaciones y experiencias previas del grupo estudiantil no gozan de una posición principal para los docentes en la construcción del proceso educativo, e incluso diría que no tienen posición alguna en la planificación del aula. Los espacios de diálogo, discusión y decisión para los procesos de enseñanza-aprendizaje son un monopolio de los docentes. De esta forma el alumnado se sitúa como un ente pasivo en

el proceso educativo, donde asimila su posición sumisa frente a los dictados de ellos.

La desmotivación del alumnado frente al aprendizaje está íntimamente ligada con la característica anterior. Al ser una figura pasiva en la construcción de los procesos educativos, las características individuales y grupales del colectivo estudiantil quedan fuera de ellos. Esto propicia que el desarrollo de los contenidos dentro del aula sea ajeno a las vivencias y características inherentes al grupo estudiantil con el que se trabaja. Es un básico de la psicología de la educación la importancia de acercar a las vivencias, contextos e intereses de las personas los aprendizajes para que estos se tornen significativos para ellos. Vygotsky, Ausubel o Freire, aunque desde diferentes perspectivas, sabían muy bien de la importancia de este elemento para la motivación del alumnado y para poder conseguir un aprendizaje duradero. Articular los conocimientos trabajados en la clase con las características del alumnado no solo supone acercar la realidad vivencial de estos a la escuela, sino que también lleva incorporada de forma transversal la complejidad de la vida, donde cada elemento está relacionado con otro formando una red de conocimientos y elementos que se influyen mutuamente. Sin embargo, los procesos educativos que son suministrados de forma atomizada, como si existieran de forma aséptica, y que son enseñados como una receta preestablecida para cualquier ser humano provoca una desmotivación frente al aprendizaje al que se le ve como una prueba a pasar para continuar avanzando en el sistema educativo y no como un proceso de maduración, aprendizaje y desarrollo personal.

Por último, la memorización como base del proceso de enseñanza-aprendizaje está muy relacionada también con las dos anteriores. La falta de conexiones de los aprendizajes con las características del alumnado debido a la ausencia de participación de estos en la construcción de los procesos educativos, provoca la total ausencia (excepto cuando es casualidad) del constructivismo (ya sea social o individual). Esto trae como consecuencia que la mayoría de los aprendizajes en la sala de aula se basen en la memorización mecánica. El docente introduce en sala de aula los contenidos curriculares que el alumnado deberá memorizar para ser colocados en la prueba que evaluará su grado de aprendizaje. Es decir, la conexión con la realidad compleja, el pensamiento crítico, la autonomía del alumnado o los valores democráticos, carecen de importancia siendo esta cedida a una obsesión por la eficiencia autómatas cuantitativa de los datos (Gimeno, 1982).

Sistema educativo basado en una hegemonía eurocéntrica y burguesa

La otra característica del sistema educativo que motiva esta investigación, es la lógica hegemónica, eurocéntrica (y por tanto capitalista) y burguesa impuesta

en él. Esta hegemonía fue instaurada a través de la colonización física, económica y cultural europea desarrollada a lo largo de cinco siglos de ocupación (física o no) en América Latina. Esta colonización instauro la lógica hegemónica, eurocéntrica y burguesa en la organización estatal y como consecuencia de ello, en los sistemas educativos que la absorbieron y la pusieron en práctica.

¿Pero qué significa esa lógica hegemónica, eurocéntrica y burguesa en el mundo educativo? Supone haber impuesto un sistema educativo con base en las características europeas dejando de lado las propias de las naciones (y sus localidades) en que fue instalado. Esto quiere decir, colocar a Europa (sus teorías, autores, métodos, contenidos, etc.) como centro de lo “deseable” para aprender, dejando en un papel secundario lo local, regional y continental. Y por último con una marcada esencia burguesa al centrarse el contenido escolar en los procesos burgueses, invisibilizando la historia, las luchas, la cotidianidad, las relaciones y el protagonismo del pueblo en el desarrollo de la sociedad humana. Por tanto, es una lógica violenta que atenta contra la mayor parte de la población, ya que la burguesía es una parte ínfima de la población mundial pero, sin embargo, de ella es de la que tenemos que aprender, y del pueblo, del que tenemos que olvidarnos siguiendo esta lógica hegemónica, eurocéntrica y burguesa.

Paulo Freire (2007) ya nos hablaba de esta violencia a través de la invasión cultural y la caracterizaba como “indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad” y continua remarcando la posición de objeto que adopta el pueblo “invadido” y sus consecuencias, “los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso, los invadidos, sus objetos. Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de los invasores” (p.186). Es por tanto una imposición hegemónica de una cultura sobre otra, estableciendo a esta última como algo marginal mientras que lo “deseable” proviene de una cultura externa.

Esta lógica es evidentemente homogeneizadora. Una cultura externa que se impone sobre otra cultura no entiende de respeto a la diversidad, sino que obliga a aceptar y adoptar los mandatos de esa cultura para adaptarse a sus exigencias y no quedar fuera del sistema.

Es por esta interrelación compleja de hechos resultantes por la organización antidemocrática del sistema educativo basado en una hegemonía eurocéntrica y burguesa por la que considero que en ellos no se atiende a la diversidad de forma esencial, y que cuando se trabaja con ella se hace de forma condescendiente, estética y en una relación vertical de la diferencia como algo inferior.

Es a través de la fundamentación de este problema y sus consecuencias al respecto del respeto a la diversidad humana (en todos sus niveles), por la cual

considero que el anarquismo, tanto organizacional como epistemológico, ofrece una puerta para acceder a un sistema educativo transformador sin hegemonías que esté al servicio del desarrollo humano atendiendo a la diversidad inherente al ser humano.

Anarquismo Epistemológico para el desarrollo de las ciencias de la educación

El anarquismo epistemológico, desarrollado por Paul Karl Feyerabend, contiene en su teoría como idea central que el desarrollo de la ciencia es inconmensurable (no tiene límites que puedan ser marcados) y que para ello las reglas fijas provenientes de los dogmas científicos solo impiden el avance de ella.

Feyerabend comprende que los científicos, en este caso los educadores, deben tener la máxima libertad para alternar entre los diferentes métodos existentes, colocando hipótesis ad hoc siempre que sea necesario, introduciendo la irracionalidad (como opuesta a la racionalidad impuesta por los dogmas existentes) y buscando la eliminación de la relación sujeto-objeto para pasar a una relación dialógica entre ambos para perseguir el avance en la ciencia de forma conjunta. En definitiva, su famoso “todo vale” en beneficio del desarrollo de la ciencia ya que para Feyerabend (1987):

La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. (...) la revolución copernicana o el surgimiento del atomismo en la antigüedad y en el pasado reciente o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores decidieron no ligarse a ciertas reglas metodológicas “obvias”, bien porque las violaron involuntariamente (p. 15).

Feyerabend nos muestra a través de un análisis histórico como todas las grandes evoluciones de la ciencia surgieron a partir de la violación de determinadas reglas metodológicas y a partir de la libertad del científico de introducir elementos considerados como irracionales hasta que se tornaron racionales a través de su comprobación.

Desde una perspectiva educativa, esto nos posibilitará disponer de todas las metodologías existentes para ponerlas al servicio de los protagonistas de los procesos educativos que no son otros que el alumnado. Es el docente quien como poseedor del conocimiento de las diferentes metodologías tiene que ponerlas para el beneficio de la construcción de saberes del estudiantado a través de la acción dialógica con él, de la acomodación de sus saberes docentes a las necesidades

e intereses del alumnado y de la elaboración de actuaciones educativas únicas debido a la singularidad de cada persona (y por tanto de cada grupo) que deberían regir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto estaría en contraposición a las actuales recetas educativas preestablecidas que emprenden los procesos desde una relación vertical de autoridad, donde la enseñanza (docentes) impone su metodología para el aprendizaje de los/as estudiantes sin tener en cuenta las características de estos, cayendo en un absurdo, desde mi punto de vista, al ser el único que no va a aprender al aula quien impone la forma de aprender.

Anarquismo organizacional para conseguir aulas democráticas transformadoras sin hegemonías

El anarquismo puede que sea uno de los términos más conflictivos de nuestra historia, debido a la manipulación que este ha sufrido constantemente por los medios de comunicación, los propios sistemas educativos que insisten en definirlo como falta de organización o incluso por la Real Academia de la Lengua Española que lo define en su segunda acepción como “desconcierto, incoherencia, barullo¹”. En el imaginario colectivo de la sociedad han calado las definiciones aportadas por estas instituciones que sitúan al anarquismo como un movimiento social relacionado siempre con el desorden, el descontrol y la violencia.

Sin embargo, ese imaginario colectivo sobre el anarquismo dista mucho de su realidad y su organización. El movimiento anarquista está basado en un profundo sentimiento de búsqueda de la justicia social en el mundo, y su organización tiene como fundamentos la máxima libertad individual respetando las demás, la auto-gestión de forma asamblearia, el apoyo mutuo y la autonomía de los individuos.

De forma práctica, el centro de la organización anarquista es la asamblea, donde de forma horizontal son discutidas las cuestiones a decidir, cada participante expone sus ideas, pensamientos o reflexiones para favorecer un debate y finalmente tomar decisiones de forma colectiva. De este modo podemos comprobar que la organización anarquista se aproxima a la organización democrática, a diferencia de que en el anarquismo no se delega sobre otra persona para que tome nuestras decisiones sino que son los individuos de forma autónoma y unidos en colectividad los que toman cada una de las decisiones que incumben en el desarrollo de sus vidas.

Otro de los mitos sobre el anarquismo es el rechazo de toda autoridad. De hecho, los teóricos anarquistas han hecho profundas investigaciones acerca del término de autoridad y parece existir un acuerdo cuando diferencian a ésta en dos vertientes que propuso Fromm (1947):

1 <http://lema.rae.es/drae/?val=anarquia>

La autoridad racional tiene su fuente en la competencia; requiere escrutinio y crítica constantes, y siempre es temporal. Está basado en la igualdad entre la autoridad y el sujeto que difiere sólo con respecto al grado de conocimiento o habilidad en un campo particular. La fuente de la autoridad irracional, por otro lado, es siempre el poder sobre la gente, ya sea poder físico o mental (Barclay, 2008, p. 87).

Los anarquistas rechazan por completo la autoridad irracional, ya que consideran a esta como fuente de opresión que emana de cualquier institución o persona que se erige como autoridad sin el consentimiento directo de las personas. Por otro lado, sí que aceptan y consideran parte natural de la vida la autoridad racional, donde una persona ocupa ese lugar por reconocimiento al conocimiento o la experiencia de ella en una determinada área. Esta sería una autoridad dinámica, multidireccional y horizontal. Dinámica al ser cambiante en el tiempo, multidireccional ya que una persona puede ser autoridad para una persona en una determinada área, y esta última serlo para la primera en otra diferente, y por último horizontal ya que no es una autoridad impuesta en una relación vertical sino que es reconocida como tal. De la siguiente manera lo explicaba Bakunin (2011):

Yo recibo y doy, tal es la vida humana. Cada uno es autoridad dirigente y cada uno es dirigido a su vez. Por tanto no hay autoridad fija y constante, sino un cambio continuo de autoridad y de subordinación mutuas, pasajeras y sobre todo voluntarias (p 32).

Es esa autoridad, dirigente y dirigida al mismo tiempo, la que consideramos que tienen que ser tanto el docente como el grupo estudiantil dentro del aula. Una relación de autoridad multidireccional y dinámica donde ambos se aporten elementos positivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado el docente debe ser la autoridad respecto a lo que la enseñanza supone (metodologías, estrategias, comunicación, etc.). Por otro lado, el alumnado debe ser la autoridad respecto al aprendizaje (experiencias previas, ritmos de aprendizaje, estrategias, intereses y motivaciones, etc.). Es de esta relación bidireccional desde donde debe nacer el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una osmosis educativa entre los participantes en el proceso, el docente y el alumnado.

Esta necesidad de una acción dialógica entre ambas partes para construir el proceso educativo es por lo que considero importante el establecimiento de asambleas de estilo anarquista dentro del aula, para favorecer el conocimiento de las características del grupo con el que se trabaja y sus individualidades. Es a través de ella que aparecen las características y vivencias individuales de los estudiantes, emergiendo la diversidad inherente a la sociedad. Al darles la oportunidad de participar, de ser escuchados y de incidir en su proceso educativo, el alumnado se siente parte protagonista y trae elementos fundamentales para su aprendizaje. Es aquí donde el profesor tiene que poner en juego su capacidad

artística de elaborar procesos educativos que se adapten a la realidad de su grupo estudiantil, atendiendo a la diversidad que existe en el aula y moldeando el proceso educativo a las características de aprendizaje que el grupo posee y solicita.

Así se establecerá un proceso educativo en el que se atiende a la diversidad de una forma esencial, siendo cada grupo único e irreplicable. Lo hegemónico habrá quedado fuera del aula al convertir las relaciones verticales que vienen impuestas en relaciones horizontales y dialogadas en el que el respeto a la diversidad se hace efectivo. La transformación educativa parte de ahí. Desde ese momento no es una cultura la que se impone para todos, sino que son el respeto y la diversidad cultural las que consiguen su lugar en la sala de aula.

Por último y para puntualizar un elemento importante, la libertad no es un elemento que se trabaje desde la infancia sino más bien todo lo contrario. Desde que nacemos estamos sometidos a alguna autoridad del tipo irracional, siempre obedeciendo órdenes que no fueron dialogadas (por tanto impuestas), y en el campo educativo no es diferente. Como ya comentamos el docente es la máxima autoridad dentro del aula. El alumnado está acostumbrado a obedecer y a no participar en las decisiones. Para acercar esta libertad hacia el alumnado es necesario emprender un camino desde la autoridad, ya que como analiza Bakunin (2011):

Toda educación racional no es en el fondo más que esa inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad, el objeto final de la educación no debería ser más que el de formar hombres libres y llenos de respeto y de amor hacia la libertad ajena. Así, el primer día de la vida escolar, si la escuela recibe a los niños en su tierna edad, cuando comienzan apenas a balbucear algunas palabras, debe ser el de la mayor autoridad y el de una ausencia casi completa de libertad; pero su último día debe ser el de la mayor libertad (p. 39).

Es por este motivo que el alumnado será acompañado desde un principio de autoridad hasta la máxima libertad durante el desarrollo de las aulas, ofreciendo espacios de participación constantes hasta su total autonomía.

La experiencia. Anarquismo epistemológico y organizacional en la disciplina currículo insertada en la licenciatura de pedagogía de la Universidad Federal de Bahía, Brasil

La experiencia transcurrió en la Universidad Federal de Bahía, Salvador de Bahía, Brasil, durante el primer semestre del año 2014.

La matriculación inicial fue de 41 alumnas pero durante el transcurso de las primeras semanas, con los procesos de acomodación de la carga horaria por parte de los alumnos, la ratio de la disciplina quedó en 31 alumnas. Es este por tanto el grupo estudiantil con el que trabajé.

La duración de la disciplina fue de un aula semanal de 4 horas de duración durante 14 semanas, dando un total de 68 horas. Se realizaba un descanso de 20 minutos a la mitad de cada aula.

La metodología desarrollada

Desde el comienzo de la disciplina fue hablado con el grupo estudiantil la metodología que iba a ser empleada para el desarrollo de la disciplina. Que consistiría en los siguientes puntos:

- Durante las primeras aulas se trabajaría sobre el núcleo central de la disciplina (definiciones, teorías y perspectivas).
- Todas las aulas (desde la inicial hasta la final) se realizaría una asamblea en el aula con una duración de 20 minutos. En ella se dialogaría, debatiría y decidiría sobre cada uno de los aspectos del desarrollo de la disciplina. Entre ellos la organización del aula, el contenido (dentro de los límites de la disciplina), la metodología y las evaluaciones. Dentro de las asambleas también existiría un espacio para las críticas al desarrollo de la disciplina.
- Se establecerían diferentes canales para que la comunicación fuese básica en la disciplina. La plataforma Moodle, el correo electrónico y las asambleas serían los principales.
- Especial incidencia en los valores democráticos de diversidad, respeto, participación, discusión y decisión.

El desarrollo de la experiencia

El primer día que entré en el aula y expliqué como sería desarrollada la metodología de la disciplina vi las caras de sorpresa en las alumnas que conformaban la disciplina. Tal y como comentaron “era la primera vez que nos dicen de ser protagonistas en nuestra educación”. Eso lo explicaba todo.

Como parte de la teoría de Bakunin, comencé la disciplina de una forma autoritaria, decidiendo que el comienzo sería a través del trabajo sobre las diferentes definiciones, teorías y perspectivas que engloban el currículo educativo. Propuse para ellas estrategias educativas que no conocían como los juegos de rol o la defensa grupal de ideas sobre currículo que serían criticadas por el resto del grupo. La idea con esto era proveer de diferentes estrategias educativas a las que ya conocían, para así ampliar su abanico de posibilidades cuando tuviesen que decidir.

Mi papel dentro del aula y en la asamblea fue de mediador conflictual. Mediador del conocimiento ya que preparaba las clases en base a las decisiones to-

madas por la asamblea, por lo que siempre exigía un trabajo extra para la preparación de la próxima aula. En la confluencia de los conocimientos solicitados, el contenido que limita la disciplina y las diferentes estrategias didácticas, me establecía como mediador de ellos para, a través de mi función artística como docente, crear procesos de enseñanza que se adaptasen a los tres elementos anteriores. Conflictual porque me colocaba como sujeto crítico que buscaba crear conflictos cognitivos en el alumnado.

Como ya dije, desde la primera clase se realizaron las asambleas al final del horario. Las primeras fueron de escasa participación por parte de la mayoría de la clase entiendo que debido a la falta de costumbre de discutir y decidir sobre lo que acontece en el aula. Sin embargo, con el transcurso de las semanas la participación fue aumentando tanto cuantitativamente como cualitativamente, ofreciendo espacios de discusión y decisión muy interesantes, y en el que cada día aprendía sobre ellos y con ellos. A partir de la tercera semana de aula, y ya hasta el final, se decidía en asamblea lo que sería trabajado en la próxima aula, la metodología que se emplearía y como se realizaría la evaluación de la disciplina. Es decir, discutieron y decidieron sobre todo el recorrido que haríamos juntos en la asignatura.

A través de las asambleas, conectaron el contenido de la disciplina con la realidad de Salvador de Bahía, los barrios donde ellas viven, sus tendencias religiosas o sexuales, los problemas que existían en la propia universidad o con autores brasileños que no aparecían en la bibliografía recomendada por el programa de la disciplina. Es decir, incluyeron en el contenido de la disciplina diversos elementos que en una relación autoritaria sin acción dialógica habría sido imposible de conocer. Hicieron suya la disciplina.

El sistema asambleario mostró rápidamente al grupo que serían los protagonistas del proceso educativo. Y esto se vio reflejado a través de la motivación y alta participación que existía. Existieron muchas clases donde yo como profesor prácticamente ni hablé. Ellas desarrollaban las ideas trabajadas a través de los textos que ellas mismas habían decidido, ellas comenzaban la discusión colectiva, traían sus experiencias y vivencias, y llegaban a conclusiones de forma colectiva (no siempre compartidas por todas).

La evaluación también fue definida a través de la asamblea. Decidieron a través del consenso entre ellas y yo como docente, de los trabajos que serían evaluados, el valor de ellos y otros elementos a ser evaluados como la participación o la asistencia. Este punto fue muy interesante, ya que la evaluación fue decidida en la quinta semana y en la octava fue propuesta la modificación del modelo de evaluación debido a una excesiva carga de trabajos en la evaluación decidida en la quinta semana.

Principales aportaciones

Las principales aportaciones realizadas por la experiencia práctica serían:

- Convertir en protagonista al alumnado consigue un alto nivel de motivación y participación en ellas.
- Eliminar la barrera de autoridad impuesta del docente permite conocer la realidad del alumnado y trabajar con ella.
- El punto anterior permite trabajar con la diversidad existente en todo grupo y adaptar los contenidos a ello eliminando la hegemonía cultural.
- La sistemática ausencia de oportunidades para discutir y decidir por parte del alumnado hizo que comenzaran como un grupo con muy poca autonomía y responsabilidad.
- Por el contrario, al darles la oportunidad de discutir y decidir, fueron adquiriendo autonomía y responsabilidad de forma muy acelerada.

Referencias bibliográficas

- Bakunin, M. (2011). Dios y el Estado. Argentina: Utopía libertaria.
- Barclay, H. B. (2008) El poder: una visión antropológica. En: Roca, B. M. (Coord.) Anarquismo y Antropología. Relaciones e influencias mutuas entre la antropología social y el pensamiento libertario. Madrid. La Malatesta Editorial, pp. 75-94.
- Feyerabend, P. K. (1987). Contra el método. Barcelona: Editora Ariel.
- Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Fromm, E. (1947). Man from himself. New York: Rineheart.
- Gimeno Sacristán, J. (1982) La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid. Ediciones Morata.
- Illich, I. y Lüning, H. (1979), La escuela y la represión de nuestros hijos. Madrid: Sociedad de educación Atenas.

página intencionadamente en blanco

Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta

Karen Elisa Corral Joza

e-mail: karencj@hotmail.com

Santos Domingo Bravo Loor

e-mail: bravo_448@hotmail.com

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

e-mail: jhonny.villafuerte@gmail.com

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Introducción

Nuestro país ha participado y firmado acuerdos en las convenciones relacionadas con la educación y principalmente con la atención a estudiantes con discapacidad física o mental. Es por ello que, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en sus artículos 26, 27 y 28, garantiza el acceso a la educación de todos/as los/as ciudadanos/as sin exclusión alguna, favoreciendo una formación holística y fomentando una participación activa, democrática, incluyente de calidad y calidez, dando alta prioridad a las personas pertenecientes a los grupos vulnerables como mujeres embarazadas, personas con discapacidad física o mental, privadas de la libertad, con enfermedades catastróficas, en situación de riesgo, víctimas de violencia doméstica y violencia sexual, maltrato infantil o desastres naturales. De igual manera, en el artículo 47, se garantiza la equiparación de oportunidades e integración social de las personas con discapacidad física o mental. La Unesco (1994) desde la Declaración de Salamanca, proclamó que "...las escuelas regulares con orientación inclusiva son los medios más eficaces de combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y lograr el acceso todos y todas a la educación". A esta declaración se refuerza lo dicho en la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI, 2011) en su artículo 6,

donde se manifiesta la obligatoriedad del profesorado de “elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo de la personas con discapacidades...”, y en el artículo 47 donde se establece que “todos los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades...”; por lo tanto, el profesorado ecuatoriano debe brindar atención a los/as niños, niñas y adolescentes, sin discriminación de etnia, origen, condición socioeconómica, o con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad.

La ciudad de Manta no se aleja de esta realidad, se trata de una comunidad compuesta por 226.477 habitantes – mujeres 115.074 y 111.403 hombres - (INEC, 2010), donde existen 218 unidades educativas (105 fiscales, 3 fiscomisionales, 110 particulares) en las cuales trabajan 2.584 docentes (Dirección Distrital del Ministerio de Educación. N°. 2, 2013). Manta está actualmente demandando profesionales capacitados.

Estado del arte

La educación inclusiva se concibe como un movimiento educativo que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos/as los/as educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, como en actividades culturales y comunitarias reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). Por su parte, el Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education, Inglaterra) define la educación inclusiva como:

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 alumnos en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

El proceso hacia una verdadera educación inclusiva debe partir de una cultura, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000), y éstas no pueden darse desde la promulgación de una ley sino, desde la voluntad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa; para lo cual, la actitud de los y las docentes es el punto de partida ya que “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” (UNESCO, 2005). Ainscow, Booth y Dyson (2006) manifiestan que el “desarrollo de prácticas inclusivas que encarnan un conjunto de valores, no

puede ser un ejercicio meramente técnico”. La inclusión hace efectivo el derecho a la educación, pues “garantiza que los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad donde las oportunidades son las mismas para todos y todas” (Echeita y Duk, 2008).

Apoyándose de nuevo en Echeita y Ainscow (2011) “La inclusión busca la presencia, pero fundamentalmente la participación y el éxito de los y las estudiantes”. La comunidad aspira que sus estudiantes tengan un transcurso escolar de calidad y calidez. Otro autor como López (2014) dice que “La incompreensión por parte de los maestros frente a situaciones de necesidades educativas especiales dan como resultado unas prácticas docentes pobres que restan oportunidades de participación activa del alumnado”. Además, “La actitud negativa para impulsar la inclusión en las aulas proviene del desconocimiento y la falta de información sobre las implicaciones de la inclusión educativa” (Verdugo y Rodríguez, 2008). Nuestra percepción es que el profesorado está tiene temores hacia el abordaje frente a niños con necesidades educativas especiales.

En el contexto nacional, el marco educativo legal ecuatoriano garantiza el acceso y permanencia al sistema de educación regular, de los/las niños y niñas con NEE, sin embargo, se han obtenido evidencias que sustentan la afirmación que el profesorado, no puede dar respuesta a este colectivo de estudiantes. Vega (2008) expresa que la educación ecuatoriana se encuentra frente al reto de integrar valores, ideas y concepciones que asuman la diversidad y la pluralidad.

Partiendo de este prisma, uno de los instrumentos que posibilitan la determinación del estado de inclusión educativa es el Índice de Ainscow y Booth (2000), el mismo que analiza tres dimensiones: las culturas, políticas y prácticas inclusivas. La dimensión; Culturas se refiere al desarrollo de los valores inclusivos de la comunidad educativa, Políticas logra constituirse en un marco administrativo referencial de apoyo, construido por la institución educativa para potenciar la aplicación del marco jurídico nacional y la dimensión Prácticas analiza la capacidad de la institución para promover la participación de todo el alumnado en las aulas. Al ser este un proceso de autoevaluación, su fiabilidad está basada en las respuestas sinceras que den los miembros de la comunidad educativa.

A partir de las variedades de inclusión que Dyson (2006) distinguió -inclusión como ubicación, educación para todos, participación y social- este estudio se concentra en la inclusión como educación para todos/as y en la inclusión como participación, debido a que son las variables de inclusión que aportan a la consecución de los objetivos del estudio. Entre las investigaciones previas realizadas sobre esta temática en Manta, se cuenta con el trabajo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2014), que consideró la opinión de 213 docentes sobre la pertinencia de las carreras de edu-

cación en la Zona 4 -provincias de Manabí y Santo Domingo-, cuyo resultado reflejó en primera instancia, el cumplimiento de la matrícula de niños y niñas con NEE en los centros de educación regular en la provincia de Manabí, y en segundo lugar, el amplio desconocimiento de la conceptualización de necesidades educativas especiales, los enfoques de intervención, y los procesos de adaptación curricular requeridos para atender las individualidades.

Método

El presente trabajo de investigación es de carácter descriptivo, y suscrito en el paradigma interpretativo. El objetivo de este estudio es describir el estado de la educación inclusiva en el cantón Manta; para lo cual se ha focalizado el marco jurídico en relación a la inclusión educativa y se ha abordado las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los niveles de la inclusión educativa en las escuelas regulares de la ciudad de Manta?, ¿Cuáles son las debilidades que dificultan el proceso de inclusión educativa en Manta?, ¿Cuáles son las perspectivas de la inclusión educativa en Manta? Las variables que se abordan en este estudio son la inclusión educativa, necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y la actitud de los y las docentes frente a las personas con discapacidad.

Entre los instrumentos aplicados en este estudio aparece el índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000), el que fue seleccionado como instrumento de medición para los centros educativos desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas. Este índice fue aplicado a 30 centros escolares de educación regular en la ciudad de Manta. La segunda entrada de datos fue, el resultado de la determinación de los niveles de formación técnica en educación inclusiva del profesorado de la ciudad de Manta, y por último, la percepción de sus actitudes frente al reto de la educación inclusiva. Se aplicó una encuesta y se complementó con técnica de observación a 100 profesores y profesoras que trabajan en los centros escolares seleccionados. La tercera entrada de información consistió en el análisis de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a directivos, expertos y docentes universitarios. Los datos obtenidos fueron tabulados y procesados con el programa estadístico SPSS 21.0 con el cual se obtuvieron el análisis a partir de tablas de contingencia. La categorización de los datos cualitativos obtenidos en los grupos focales y en las entrevistas, fueron trabajadas desde la fenomenología para lo cual, se elaboraron matrices que permitieron identificar los factores críticos.

Procedimiento

El presente estudio se ejecutó en cuatro etapas principales: La etapa inicial, se realizó la revisión de literatura y de estudios previos ejecutados en la zona.

La segunda etapa que consistió en la selección y aplicación del instrumento de medición: El índice de inclusión. La tercera etapa, consistió en la ejecución de los grupos focales con la participación de los observadores de las prácticas educativas y las entrevistas a expertos en educación inclusiva. Finalmente, la investigación culminó con el análisis de los datos obtenidos y la redacción del informe.

El proceso seguido para dar respuesta a las preguntas planteadas en este estudio fue el siguiente:

Pregunta 1: ¿Cuáles son los niveles de la inclusión educativa en las escuelas regulares de la ciudad de Manta? Esta pregunta ha permitido determinar el nivel de inclusión educativa que se vive actualmente los centros escolares de Manta y aporta al objetivo general del presente estudio.

Fueron evaluados 30 centros educativos teniendo como criterio de selección, que en ellos haya al menos, una o un estudiante con discapacidad matriculado. Del índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000), se seleccionaron 30 ítems, aquellos que mostraron mayor adaptación al contexto de la ciudad de Manta. Se incluyó además, una ficha de datos informativos del profesorado respecto a: sexo, edad, titulación, capacitación previa en atención a necesidades educativas especiales, experiencia con estudiantes con discapacidad, actitud frente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, la que sirvió para el análisis de contingencia de variables: niveles de formación, y percepciones del profesorado sobre la educación inclusiva.

Por su parte, la pregunta 2: ¿Cuáles son las debilidades que dificultan el proceso de inclusión educativa en Manta?, ha sido dirigida hacia la determinación de los grados de capacitación que los y las docentes de Manta han alcanzado, al reconocerse que se trata de un aspecto decisivo para el desarrollo de la inclusión educativa. Adicionalmente, a partir de esta pregunta se constató la existencia de barreras que afectan al proceso de aprendizaje y la participación de los y las estudiantes con discapacidad física o mental en Manta.

Para su operación se organizaron 2 grupos focales que permitieron analizar las observaciones obtenidas durante el proceso de evaluación de los centros escolares, logrando identificar la coherencia entre lo vivido y las respuestas dadas por el profesorado.

Finalmente, la pregunta 3: ¿Cuáles son las perspectivas de la inclusión educativa en Manta?, ha permitido proyectar el futuro próximo de la situación de la inclusión educativa en la ciudad de Manta, expresada desde las y los expertos y las y los funcionarios públicos, quienes administran el marco jurídico de la educación inclusiva en la zona.

Resultados

Pregunta 1: ¿Cuáles son los niveles de la inclusión educativa en las escuelas regulares de la ciudad de Manta?

Desde el índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000) los resultados que se presentan son, de manera general, favorables a la inclusión pero, al contrastarse dichos resultados con la realidad observada se han tenido los siguientes hallazgos:

Dimensiones	Promedio
Culturas inclusivas	3,4
Políticas inclusivas	3,2
Prácticas inclusivas	3,5

Tabla 1. Evaluación según Índice de Inclusión de 30 escuelas de Manta (Equipo investigador en Educación Inclusiva ULEAM, 2014).

Se observa en la tabla de resultados de las tres dimensiones, que el nivel de inclusión es alto, ya que se acerca a 4 puntos que equivale a “Totalmente de acuerdo”; sin embargo, en los grupos focales se indicó que existe alto conocimiento de la ley, pero a nivel de la cultura y prácticas, las evidencias se alejan del grado ideal ya que es evidente la existencia de barreras de acceso, escasa planificación para una educación inclusiva, pocas adaptaciones curriculares, actitud evasiva de asumir responsabilidades en relación a la inclusión educativa y persistencia de actos discriminatorios contra estudiantes con discapacidad.

Por su parte, los y las expertas en educación inclusiva coinciden en que existe poco avance, puesto que existe aún segregación, exclusión y prejuicio relacionado con el tema discapacidad. En las mismas familias existe una baja expectativa respecto a la vida futura de estudiantes con discapacidad, y los padres y las madres suelen depositar en las escuelas esa responsabilidad. En las instituciones educativas las y los directivos, docentes y representantes de niños y niñas sin discapacidad, no facilitan los espacios para que estudiantes con necesidades educativas especiales se sientan a gusto, siendo un sitio donde pasan muchas horas diariamente.

Sobre la política inclusiva nacional, los y las expertas coinciden en que el Estado ha hecho importante inversión en la atención al estudiantado con discapacidad como acción positiva para el ejercicio de sus derechos. Las nuevas construcciones de centros escolares han mejorado su infraestructura facilitando la movilidad e independencia de estudiantes con discapacidad, pero no se han realizado adecuaciones físicas en centros escolares ya existentes. Se han creado programas de capacitación y sensibilización docente a nivel nacional, para la

atención en el aula de estudiantes con discapacidad, y finalmente se ha avanzado a nivel nacional en la generación de información estadística sobre esta población.

Respecto a la práctica inclusiva las y los expertos coinciden en que dentro del aula el avance de la aplicación del marco jurídico de la inclusión es limitado, no existiendo el compromiso de la comunidad educativa, para contribuir con el aprendizaje del estudiantado con discapacidad. Se observa la tendencia a homogenizar las destrezas, estrategias e instrumentos de evaluación, por ello la planificación está en función de la mayoría, lo que pone en desventaja al grupo de estudiantes con discapacidad.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las debilidades que dificultan el proceso de inclusión educativa en Manta?

Grupos de edad	Capacitados	No capacitados	Total
18-30 años	12	12	24
31-40 años	20	8	28
41-50 años	28	8	36
51-65 años	8	2	10
Más de 65 años	0	2	2
Total	68	32	100

Tabla 2. Capacitación sobre Educación Inclusiva recibida por las y los profesores de las escuelas de Manta, organizada según grupos de edad. (Equipo investigador en Educación Inclusiva ULEAM, 2014).

Del grupo de 100 profesoras y profesores encuestados son 68 aquellos docentes que alguna vez han sido capacitados sobre educación inclusiva. La mayor participación es del grupo entre 41 a 50 años, que reporta 28% de la muestra.

Son 32 docentes que no han participado en procesos de capacitación en educación inclusiva hasta la fecha. Esta situación se debe, a que dicho grupo no cuenta aún con estabilidad laboral en el sistema educativo y por ello no son seleccionados para acceder a programas de perfeccionamiento docente.

	Capacitados	No capacitados	Total
1. Particular	22	20	42
2. Fiscal	36	8	44
3. Fiscomisional	10	4	14
Total	68	32	100

Tabla 3. Capacitación del profesorado en educación inclusiva categorizado según tipología de centro escolar (privado, público o fisco misional)(Equipo investigador en Educación Inclusiva ULEAM, 2014).

En respuesta a la política nacional, el gobierno ha facilitado procesos de capacitación en Educación Inclusiva para los establecimientos públicos (36 casos) y fiscomisionales (10 casos) donde la mayoría del profesorado ha sido capacitado; lo que ocurre con menor frecuencia en escuelas particulares (22 casos). Un alto número de maestros y maestras del sector público manifestó verbalmente su apremiante necesidad de formación en este tema aludiendo que las capacitaciones recibidas no habían profundizado en la temática de atención al alumnado con discapacidad física.

	Capacitación	No capacitados	Total
1. Frustrado/a	2	6	8
2. Inseguro/a	20	10	30
3. Desafío	12	4	16
4. Tranquilo/a	10	2	12
5. Preocupado/a	4	6	10
6. Motivado/a			
7. No respondió	20	4	24
Total	68	32	100

Tabla 4. Capacitación del profesorado y su primera reacción ante la llegada de estudiantes con discapacidad en el aula (Equipo investigador en Educación Inclusiva ULEAM, 2014).

Del 68% del profesorado que ha sido capacitado, el 20% respondieron como primera reacción ante el ingreso de estudiantes con discapacidad las siguientes percepciones: sentirse inseguros e inseguras, mientras que otro 20% no han dado respuesta pero demostraron temor y rechazo ante la posibilidad de recibir estudiantes con discapacidad. Estos resultados se deben a que profesores y profesoras consideran que la capacitación recibida no ha dado respuestas a sus demandas profesionales, permitiéndoles responder eficientemente a la inclusión educativa. Aparentemente no han podido establecer una relación directa entre la teoría y su práctica cotidiana.

Del profesorado que no ha recibido capacitación, el 10% lo consideran como desafío y el 6% están motivados. Estos resultados de percepción muestran un nivel favorable hacia la inclusión, pero al mismo tiempo, el 6% de los y las docentes no capacitados manifiesta frustración frente a la posibilidad de la inclusión educativa, lo cual responde a su situación de no haber recibido capacitación.

	Capacitación	No capacitados	Total
0. Sin discapacidad	16	10	26
1. Física	2	2	4
2. Intelectual	14	4	18
3. Auditiva	6	2	8
4. Visual	6	0	6
5. Trastorno espectro autista	0	2	2
6. Múltiples	2	8	10
7. Desconoce	14	2	16
8. Diversos casos de discapacidad	8	2	10
Total	68	32	100

Tabla 5. Experiencia del profesorado con estudiantes con discapacidad, organizados según tipo de discapacidad Elaborado por: Equipo investigador en Educación Inclusiva ULEAM, 2014.

Del profesorado capacitado en inclusión educativa el 14% tuvo al menos una experiencia con estudiantes con discapacidad intelectual, mientras que el 8% ha tenido dos o más estudiantes con diversas discapacidades. Nótese que 14% no ha logrado identificar el tipo de discapacidad de sus estudiantes a pesar de haber asistido a procesos de formación en educación inclusiva.

Se observa que de aquellos que no han tenido capacitación, el 4% ya han recibido estudiantes con discapacidad intelectual mientras que el 8% han recibido estudiantes con discapacidad, que a su criterio se trataba de discapacidad múltiple.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las perspectivas de la inclusión educativa en Manta?

Desde la opinión de los expertos hay coincidencias en que la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, seguirá generado alto impacto positivo en la situación de la inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, puesto que ahora ellos pueden ejercer su derecho a la educación. La tendencia es que seguirá incrementándose en número de niños y niñas con discapacidad a los centros de educación regular.

Otra coincidencia radica en que las y los directivos de las instituciones educativas ordinarias se han visto obligados a buscar apoyo para la atención de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, mencionan que el profesorado se resiste al cambio porque el proceso de formación no ha sido efectivo en relación a este tema, lo cual es una debilidad que requiere de atención prioritaria para su superación.

La expectativa de los padres y madres de familias de los y las estudiantes con discapacidad es extremadamente alta, y demandan de los centros escolares resultados óptimos a corto y mediano plazo respecto a la inclusión educativa. Esta presión sobre el centro educativo se seguirá incrementando siendo el impulsor para la implementación de mejoras. Así mismo, el centro escolar espera un mayor empoderamiento y compromiso de las familias, para el acompañamiento del proceso de inclusión educativa de sus hijos e hijas.

El gobierno seguirá respondiendo a la problemática con la oferta de construcción de infraestructuras, capacitación y sensibilización. Existen al momento dos opciones de formación en educación inclusiva: la primera a cargo de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), que al momento, ofrece capacitación online y de manera presencial a 300 profesores y profesoras, y la segunda a través de la Unidad Educativa Especializada Angélica Flores, la que acompaña procesos de inclusión de 22 niños y niñas con discapacidad en Manta, concretamente en diseño de adaptaciones curriculares, valoraciones, orientaciones y asesoría a docentes y a padres y madres de familia. Sin embargo, estos procesos deberán fortalecerse y masificarse para atender a una mayor cantidad de docentes y estudiantes.

Discusión

Es recalable la aportación de Lindqvist y Rapporteur (1994) cuando nos dicen que:

Todos los niños, niñas y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños o niñas. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes.

En la ejecución del presente estudio los y las participantes han manifestado dudas al responder al instrumento de evaluación institucional, especialmente en aquellos ítems referidos al tratamiento dado a los y las estudiantes con discapacidad; sin embargo el conocimiento del marco jurídico de la inclusión educativa por parte de la comunidad educativa es la mayor fortaleza registrada.

Los expertos y expertas consultados han expresado, que las instituciones educativas en las que se han obtenido resultados positivos de inclusión, son aquellas en las que se ha realizado un acompañamiento técnico permanente; por lo tanto ellas estarían más cercanas a la meta propuesta por UNESCO (2005), que apunta a la participación en el aprendizaje. Pero, los expertos y expertas advierten, que esta situación ideal no ocurre en todos los centros educativos de la ciudad de Manta, ya que en la mayoría de ellos, persiste la falta de prácticas educativas que den respuestas individualizadas a sus estudiantes.

Como comentábamos anteriormente, la tendencia es que se incrementará la presencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los centros de educación regular; sin embargo, la matrícula de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular, no es en ningún caso, garantía de que estos estudiantes reciban educación de calidad y calidez. Menos aun cuando se detectan fallas técnicas en la práctica de la inclusión en los centros de educación regular, desconocimiento de la temática por parte la mayoría de miembros de la comunidad educativa, y limitaciones financieras, que dificultan la implementación de mejoras físicas. No obstante, las instituciones educativas deberán mantener el trabajo dirigido hacia la generación del valor de la cultura inclusiva tal como lo han expresado Ainscow, Booth y Dyson (2006) cuando recalcan, que el desarrollo de prácticas inclusivas encarnan un conjunto de valores.

El colectivo docente tiene dificultades para procurar la activa participación del alumnado con discapacidad y para lograr las condiciones de igualdad de oportunidades. Así mismo, se reconoce que las metodologías actuales tienden a homogenizar al estudiantado, y los y las estudiantes con discapacidad ya no deben ser considerados como una carga sino una como una oportunidad; tal como lo ha indicado Echeita y Duk (2008) la verdadera meta es que todos tengan acceso a una educación de calidad. De allí la necesidad urgente de fortalecer los procesos de capacitación al profesorado. Procesos que deben ser efectivos y pertinentes a fin de mejorar la práctica docente ante las necesidades de educación inclusiva.

El trabajo en equipo es limitado, cada profesor o profesora trabaja en su aula, y los demás miembros de la comunidad educativa consideran que las y los estudiantes con discapacidad son responsabilidad exclusiva de su maestro o maestra lo cual, aleja a la comunidad de las oportunidades de conocer, aprender, superar e incluir. López (2014) ya se refirió a “la incomprensión por parte de los maestros frente a situaciones de necesidades educativas especiales”.

Manta en su mira de convertirse en una comunidad altamente competitiva con características industriales que ofrezca productos y servicios de calidad a nivel global, ha demandado de altos grados de formación a algunos de sus miembros, quienes colateralmente han alcanzado un nivel de sensibilización favorable para el fortalecimiento de la cultura inclusiva pero, aún persiste en la mayoría de sus miembros el temor y la discriminación hacia las personas con discapacidad, lo que se atribuyen al desconocimiento. Se requiere de un cambio y apertura desde las familias que no tienen hijos o hijas con discapacidad, y de otros actores sociales (proveedores de servicios de transportación, alimentación, recreación, tecnologías, industria, comercio, etc.) vinculados o no, a la educación. Debe recordarse la reflexión de Verdugo y Rodríguez (2008) que señala que la actitud negativa de los miembros de la comunidad hacia la inclusión es el desconocimiento y la falta de información.

Para el logro de nuevos avances en la aplicación del marco jurídico en el tema educación inclusiva se requiere de la innovación y de la suma de esfuerzos desde diversos campos del conocimiento. Se requiere de campañas efectivas de sensibilización para despertar hacia la verdadera inclusión, el acercamiento a través de actividades que promuevan oportunidades de convivencia integradora, la inclusión en el centro escolar de adultos con discapacidad como demostración real del discurso de equidad, la superación de los prejuicios y discriminaciones que permita impregnar a Manta del verdadero sentido una comunidad integrada. Recordemos las reflexiones, de nuevo, de Echeita Ainscow (2011) cuando manifestaba que la inclusión busca la presencia, pero fundamentalmente la participación y el éxito.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en de estudio demuestran que en el aspecto “político” de la educación inclusiva en Manta, se ha obtenido un alto resultado. Existe amplio conocimiento del marco jurídico en lo referente a este tema y en está en marcha la inversión estatal. Mientras que el aspecto “cultura inclusiva” en Manta, desde la opinión de los expertos y expertas, se ha alcanzado nivel medio bajo; debido a que persiste en la comunidad actitud evasiva de asumir responsabilidades en relación a la inclusión educativa. Persisten actos discriminatorios, de segregación, exclusión y prejuicio relacionado con los y las estudiantes con discapacidad. En referencia a la práctica de la educación inclusiva, y de acuerdo a los expertos y expertas participantes en este estudio, el logro es bajo, ya que en las instituciones educativas persisten las barreras de acceso, escasa planificación para una educación inclusiva, insuficientes adaptaciones curriculares, entre otros.

Sobre los factores que limitan el desarrollo de la educación inclusiva aparecen de manera recurrente: que los y las docentes de centros de educación ordinaria no están facilitando la participación de estudiantes con discapacidad. Se percibe en la comunidad educativa una falta de responsabilidad hacia sus estudiantes, ya que no asumen el reto que se les presenta como un desafío, sino como una situación impuesta.

No hay interés de parte del profesorado por autoformarse o buscar información sobre técnicas de atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales que están a su cargo; por el contrario, los y las docentes asumen una actitud evasiva ante la posibilidad de recibir a estudiantes con discapacidad.

Respecto al futuro de la educación inclusiva en Manta, los resultados obtenidos apuntan hacia el incremento en la diversidad del alumnado, donde la presencia de estudiantes con discapacidad será más notoria en el futuro inmediato y a largo plazo.

Es necesario preparar a docentes, autoridades y comunidad educativa en su contexto más amplio, para dar respuestas a las necesidades del alumnado con discapacidad. Desde la formación en las universidades; es necesario incluir en los rediseños de las carreras de educación de cualquier especialidad la temática “inclusión educativa” como alta prioridad. Como expresa Verdugo (2014) los cambios en la educación se producen con cierta lentitud, e incrementar la tolerancia hacia todos los alumnos requiere el desarrollo de estrategias y procesos que ordenen las maneras de atender con eficacia a los mismos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Bristol, Inglaterra: CSIE.
- Constitución de la República del Ecuador, R.O. 449 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador Octubre 30, 2008).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, No. 12, pp. 26-46.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, No. 2.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, R.O. 417 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador marzo 31, 2011).
- López, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 98-112.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Unesco.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva* No. 1, 119-139.
- Verdugo, M. A. (Septiembre, 2014). De la segregación a la inclusión escolar. Extraído de: http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3Ala-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=9.

Verdugo, M. A., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 39 (3), 5-25

La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico?

Ramiro Curieses Ruiz
e-mail: ramicurieses@gmail.com
Universidad de Valladolid, España

Introducción

El sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante transformación y son los centros escolares los que deben adaptar su organización a las nuevas realidades. La participación activa de todo tipo de alumnado ha hecho que surjan nuevas demandas a las cuales hay que dar una respuesta para atender la diversidad del aula desde un planteamiento de calidad educativa y equidad. A día de hoy, entendemos que la atención a la diversidad va mucho más allá de la integración y que debe plantearse desde la inclusión que promueva la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado. Un planteamiento inclusivo de la educación implica construir una escuela que está abierta a todos. No es necesario seleccionar los estudiantes: todos deben ser recibidos, da igual cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas. Si conseguimos que aprendan juntos alumnos diferentes no sólo conseguiremos que aprendan, sino también algo igual o más importante: que puedan aprender estando juntos, que puedan convivir y vivir juntos, aunque sean diferentes. Conceptos como calidad de vida y respeto a las personas no se pueden entender desde el paradigma actual educativo, es necesario sobrepasarlo y trascenderlo y situarlo en las razones de la voluntad en la búsqueda de la justicia. Si lo que pretendemos es progresar hacia una sociedad que no excluya a nadie, hacia una sociedad inclusiva, necesitamos avanzar, más que nunca, hacia otra escuela donde se eduque a las futuras generaciones en valores sociales que se aprenden únicamente “en contextos de diversidad”, como la igualdad, el reconocimiento y la valoración a la diferencia, la solidaridad, la empatía, la ayuda mutua o el compromiso con los demás. Los argumentos legales son contundentes:

La actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948. Art.26) recoge que “Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”(UNICEF, UNESCO).

También la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 dedica su artículo 24 al derecho a la educación. La redacción de este artículo configura este derecho desde una perspectiva de derechos humanos, de acuerdo con el modelo social de la discapacidad, presente en toda la Convención, y de acuerdo con sus principios generales.

Si prestamos detenidamente atención a la LOE y al informe de la UNESCO observaremos como la primera abre la posibilidad a que determinados alumnos, casos extraordinarios expone en su articulado, puedan ser escolarizados en un contexto diferente del común. Sin embargo en el informe de la UNESCO se proclama el esfuerzo que debe hacer el sistema educativo para que nadie quede fuera de él. Me temo que la ley nacional le ha ganado la partida a la proclamación internacional.

La educación inclusiva debe evolucionar en un movimiento para desafiar a las políticas y prácticas exclusivas para convertirse en una propuesta que eduque a todo el alumnado en escuelas y clases comunes. La educación inclusiva así entendida es un derecho humano con proyección en lo social y por tanto un deber pedagógico incorporarla como principio rector de las prácticas educativas.

Concluyo esta introducción exponiendo que al hablar de inclusión, hacemos referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, si no de todos los niños y niñas que asisten a la misma. Quizás debamos admitir que según todas las recomendaciones de organismos internacionales la inclusión es un derecho del alumnado y que por tanto urge revisar los modelos de intervención escolar en nuestras comunidades.

Sin embargo la realidad es engañosa

La cultura de la inclusión no puede ni debe ser improvisada, sino que hay que trabajarla como un aspecto fundamental de la organización escolar. Las ideas teóricas sobre la inclusión siempre han estado en los áticos de la cultura escolar mientras que las actitudes, las expectativas y las prácticas escolares están en los sótanos de las mismas. Por muy inclusiva que se declare una escuela, al final priman más los resultados que los procesos y se buscan todo tipo de fórmulas y de arreglos para mantener unas inercias y prácticas basadas más en la segregación que en la inclusión. Se dice de la diversidad que es un valor positivo, pero cuando se habla en las escuelas y en los institutos de diversidad es para referirse a los alumnos y a las alumnas que van mal y que plantean dificultades para darles una respuesta educativa eficaz.

Citaré solo algunos ejemplos de prácticas educativas en las que se pone de manifiesto la cultura de la no inclusión: la puesta en marcha de adaptaciones curriculares significativas en la escuela infantil, con las consecuencias de integración al currículum ordinario que esto representa y la disminución de oportunidades normalizadoras al alumnado al que se dirigen. Profesorado que tiende a delegar su responsabilidad en los especialistas como si fueran estos quienes deben dirigir y coordinar la tarea educativa, creándose así una doble vía de praxis educativa, la ordinaria y la especial, agrupamientos que se dividen en otros más pequeños buscando que el nivel académico de los alumnos sea lo más homogéneo posible, o intentando aislar o neutralizar alumnos más problemáticos o conflictivos, evaluaciones centradas en los aspectos cognitivos ignorando la concepción multidisciplinar de las inteligencias múltiples y la visión poliédrica de los intereses y aptitudes de los escolares, escasa o nula participación

de las familias en los ámbitos de cooperación, gestión y control de las escuelas, propuesta de repeticiones de curso basadas exclusivamente en no superación de conocimientos de asignaturas consideradas básicas, alumnado que no recibe el mismo currículum que el resto de sus compañeros, siendo incluso “excluido” de su aula para recibir una serie de apoyos durante la mayor parte del horario escolar. Dichos apoyos son desarrollados por especialistas específicos: maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, psicólogos, educadores sociales, monitores de educación especial, etc. Entre esas medidas se encuentran las siguientes: adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), programas de diversificación curricular (DC), agrupamientos flexibles, repetición de curso, programas de formación profesional básica (FPB), agrupamiento de materias en ámbitos, etc. En definitiva, una escuela que actúa como si todos los niños tuvieran que aprender en lugares diferentes, ya que bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad no se produce progreso y eficacia, y no por el contrario, una institución que desarrolle nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

El vértigo de los aprendizajes que se impone desde la escuela impide el respeto a los ritmos de aprendizaje individuales, por lo que su organización crea un modelo más centrado en la segregación que en la inclusividad, ya que solo los más capacitados son hábiles de sobrevivir, arrinconando a un colectivo numeroso que también es merecedor de calidad educativa. Creamos así tiempos diferentes de aprendizajes y ritmos excluyentes.

Urge avanzar, superar y transformar un modelo deficitario de integración por un modelo de inclusión reconociendo este movimiento como un proceso dinámico en el cual es imprescindible ampliar la visión y asegurar un compromiso recíproco de toda la sociedad. El modelo de integración surge entre las décadas del '60/'70 cuando se declara el principio de normalización y el principio de integración y se publica el Informe Warnock (1978). Este modelo deviene de la Educación Especial. Mientras que el modelo de inclusión surge a partir de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990) en la cual recuerda que “la educación es un derecho fundamental de todos los hombres y mujeres, de todas las edades del mundo entero”. La presencia, la participación y el aprendizaje, como bien señalan Tony Booth y Meli Aiscow son elementos fundamentales para la concreción auténtica de este modelo.

Considero imprescindible que: la comprensión de los derechos en relación recíproca con las obligaciones, la comprensión de la diversidad en los niveles de concreción del currículum y en la transposición metodológica, como puntos claves

para avanzar en el modelo de inclusión. En este mismo sentido los rendimientos de las escuelas, tienen que ser pensados y adecuados entendiendo la diversidad como ventaja pedagógica, en palabras de Emilia Ferreiro “es indispensable instrumentar didácticamente a las escuelas [y al sistema educativo] para trabajar con la diversidad”. (Ferreiro, 2001) Y en este punto está el desafío de pensar y diseñar estrategias, metodologías e instrumentos de evaluación que incluya la inclusividad como deber pedagógico en nuestras escuelas.

El deber pedagógico de la inclusividad

La escuela debe repensar un modelo de funcionamiento que favorezca el éxito escolar de todo su alumnado y no que gire en torno a evitar el fracaso del mismo. La diferencia entre un modelo y otro es evidente, prácticas educativas inclusivas frente a prácticas segregadoras. La escuela tiene la obligación moral de no girar en torno a la persona con la que se comparte tarea, sino gravitar alrededor de todos con todos. Es una concepción que va más allá del modelo basado en: “dime con quien aprendes y te diré como eres”. La responsabilidad profesional y la responsabilidad moral de centrarnos en las personas, independientemente de su origen, raza, confesión, etc. será el ingrediente básico para conseguir escuelas inclusivas más eficaces. La concepción de la persona como una globalidad, que tiene diferentes formas de mostrar sus múltiples inteligencias, que puede acceder a desarrollar todas las competencias, no solamente la matemática y la lingüística, competencias estas que priman sobre las demás en las escuelas, exige el que los planteamientos sobre nuestra práctica docente cambien. La escuela inclusiva elabora un discurso moral de eficacia educativa basado en la calidad de todo su alumnado, no comparte el modelo actual promulgado en la LOMCE de excelencia solo para los más dotados intelectualmente. Este modelo es perverso ya que actúa y pone a su disposición toda la organización y autonomía del centro, pero solo al servicio de unos pocos privilegiados. La escuela inclusiva es un deber pedagógico que tenemos que asumir los profesionales de la educación, pero tiene que ser un deber exigido por toda la sociedad, por toda la comunidad educativa, por toda la organización escolar, ya que de lo contrario caeríamos en una especie de incumplimiento legal de todas las disposiciones que así nos lo señalan. Pero, ¿es posible esta escuela? No solamente es posible si no que es necesaria, aunque reclama unas profundas transformaciones en algunos elementos curriculares sobre los que tenemos muchísima capacidad de intervención, me estoy refiriendo claramente a la forma en la que enseñamos y evaluamos. Es en estos dos pilares sobre los que se tiene que construir la escuela inclusiva. Los principios metodológicos exigen que retiremos paulatinamente currículos empobrecidos para un sector amplio de nuestros escolares. Asisto con perplejidad como ya

desde la escuela de educación infantil se proponen adaptaciones curriculares a una parte del alumnado basándose en unos diagnósticos de los especialistas en orientación. Adaptaciones que empobrecen y dificultan al alumnado al acceso de la cultura y la participación en la vida escolar, al mismo tiempo que les condena a unos itinerarios segregadores. Los métodos pedagógicos tienen que estar aliados con la concepción global de la persona y el desarrollo máximo de todas sus potencialidades. Crear un aula inclusiva es un desafío. Los profesores deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, la competencia interpersonal e intrapersonal, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe en varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del colegio. Es importante destacar que la actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. (Leatherman y Niemeyer, 2005). Es el profesorado con su elección de la forma en la que trabaja en la escuela el que facilita o perjudica la educación y progreso del alumnado. El otro elemento del curriculum sobre el que gravita la inclusividad es la forma en la que hacemos evaluación. Esta sigue centrada en los procesos cognitivos de los alumnos, en los resultados finales medidos con instrumentos básicamente memorísticos. La evaluación debe estar orientada en la justicia. La evaluación diagnóstico cumple un papel determinante, pero exige un cambio cultural en la forma en la que interpretamos y valoramos los datos obtenidos en los informes de evaluación, me temo mucho que se estén utilizando precisamente para todo lo contrario de lo que es la creación de escuelas inclusivas, es decir, la proliferación de escuelas de excelencia y escuelas mediocres. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en nuestras escuelas. En definitiva la escuela necesita hacer unas transformaciones en estos dos elementos curriculares desde una perspectiva de cambio profundo, para lanzarnos de lleno a la tarea de construcción de una escuela de calidad para todo su alumnado.

La humanización de la escuela: un deber moral

Según Kant la ética formal se limita a señalar cómo debemos obrar siempre, se trate de la acción concreta de que se trate. Un hombre actúa moralmente, cuando actúa por deber. El deber es, “la necesidad de una acción por respeto a la ley” es decir, el sometimiento a una ley, no por la utilidad o la satisfacción que su cumplimiento pueda proporcionarnos, sino por respeto a la misma.

El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con

éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, página 59-60).

Quizás el tono del artículo contemple en este apartado su mayor virulencia y exigencia porque la inclusión es sencillamente una cuestión de derechos humanos. La misma se debe dar en espacios y tiempos del sistema educativo ordinario. Todo el alumnado escolarizado en el sistema educativo tiene igual valor y no reconocer la diferencia es un ejercicio de discriminación personal. Los colegios ordinarios deberían asumir toda la responsabilidad en la escolarización total del alumnado, acomodándose a las características de los mismos y siendo provistos de recursos personales y materiales necesarios para ello. Hay que poner fin a la escuela que deshumaniza y que practica la exclusión como seña de identidad. La administración debe velar por el cumplimiento del mandato legal sobre la inclusividad, si bien es cierto, que la legislación sola no la produce.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en “integrar” niños con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de permuta en la misma, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. Como he afirmado ya en varias ocasiones en este texto, la educación inclusiva es la lucha contra la segregación, porque lo que está en juego no es que las personas diferentes aprendan más o menos estando con el resto de los niños, sino que la escuela pública tiene que ofrecer otro modelo educativo donde aprendan todos juntos a convivir y fundamentalmente a vivir.

Esta claro que esta transformación que emana de las declaraciones legales sobre el derecho que asiste a las personas a vivir en escuelas inclusivas no es posible sin una metamorfosis de las prácticas educativas, siendo previo a todo ello la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles y etapas educativas. La evidencia investigadora sobre praxis inclusivas nos dice que en los niveles y etapa infantil es donde se da la mayor concentración de experiencias positivas basadas en la inclusividad. Estas mismas evidencias nos indican así mismo que en la etapa obligatoria de secundaria son mínimas las prácticas educativas de rasgo inclusivo.

Resulta pues imprescindible imponer una nueva cultura pedagógica que recoja los principios de la escuela inclusiva basados en teorías pedagógicas que ponen en valor la educación como un proceso que pondera el vivir con las diferencias de las personas. Una educación intercultural, como expone Miguel López Melero, que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad, que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho, a la vez que desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas del aula. La educación y la cultura son las únicas herramientas

que pueden “humanizar” al ser humano y sólo así se producirá su progreso personal y social. Acabemos pues con una subcultura escolar que confunde jornadas, días especiales de, experiencias, efemérides, eventos, etc. con verdaderas organizaciones y sistemas de praxis de inclusión educativa.

La humanización de la escuela exige un cambio profundo de las actitudes de los profesionales de la educación, pero también requiere un cambio de mirada de toda la sociedad, que ponga de manifiesto la confianza en las posibilidades que tenemos todas las personas para ser educadas y que reconoce que la educabilidad no depende de sus circunstancias personales si no de las condiciones que se ponen en marcha para que se produzca el aprendizaje. Una mirada que incluya la diferencia como un verdadero valor humano. Por encima de todo, todas las personas, mientras que somos miembros de la especie humana, somos ciudadanos de pleno derecho, con necesidades, derechos y obligaciones comunes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de la práctica. En Ainscow, M (2001).
- Barton, L. (1998). Discapacidad y Sociedad. Ed. Morata. Madrid.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994).
- Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.
- Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996)
- Fernández Fernández, A.D. (2003). La importancia de la colaboración familia- escuela en la atención a la diversidad: una necesidad. Comunicación presentada en las VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. (Grupo Editorial Universitario, Granada).
- Ferreiro, E. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.
- Ferreiro, E. La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Volumen 5 de Colección Educación. Editor Libresa.
- Freire, P. (1969). La Educación como práctica de la libertad. Montevideo, Tierra Nueva.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Ed. Paidós. MEC. Madrid.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós. Barcelona.

Habermas, J. (1987a). Teoría de la Acción Comunicativa I. Madrid: Taurus.

Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Tony Booth, Mel Ainscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan Linda Shaw.

Informe Warnock (1978).

Kozulin, A. (2001): La psicología de Vygotsky. Alianza. Editorial. Madrid.

Kuhn, T.S. (1986): La estructura de las revoluciones científicas. Ed. Fondo de cultura económica. Madrid.

Levin, H. (1994): Accelerated schools alter eight years. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project.

Lewontin, S. y OTROS (1990): No está en los genes. Barcelona. Ed. Grijalbo Crítica.

Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 9 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

López Melero, M. (2004): Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Ed. Aljibe. Málaga.

Miñán, A. (coord.) (2003). Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de Educación. Granada: Natívola.

Organización de las Naciones Unidas(1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Perera, J. (1994) “Síndrome de Down: Programa de Acción Educativa”. Madrid CEPE.

Unesco (1981). Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wang, M.C. (1998). Atención a la diversidad del alumnado. (Narcea, Madrid).

página intencionadamente en blanco

La educación inclusiva en la universidad: pasado, presente y futuro

María Teresa García Sánchez

e-mail: tere_garcia74@hotmail.com

Universidad de Guadalajara, México

Sara Real Castelao

e-mail: sara.real@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica Sede Esmeraldas, Ecuador

María Ángeles Alcedo Rodríguez

e-mail: malcedo@uniovi.es

Universidad de Oviedo, España

Antonio León Aguado Díaz

e-mail: aaguado@gmail.com

Universidad de Oviedo, España

Introducción

En la presente comunicación, se han retomado las principales propuestas de la ONU mostrando el progreso que se ha logrado en la educación inclusiva de las personas con discapacidad (PcD) en las Instituciones de Educación Superior (IES). En esta perspectiva histórica, se toma en cuenta que el movimiento hacia la inclusión de las PcD en la educación superior -se ha fundamentado en el Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO) iniciado en la década de los noventa y abriendo una gama de líneas de atención en la educación inclusiva, las cuales hicieron auge a principios del siglo XXI, creando en las diferentes regiones mundiales una multiplicidad de servicios de apoyo para las/os estudiantes con discapacidad (EcD) en la educación superior.

Declaraciones sobre discapacidad y universidad

A continuación se presenta un bosquejo histórico general sobre la educación superior y la discapacidad, refiriendo el marco legal que ha establecido la ONU como organismo regulador en materia de derechos humanos, discapacidad y educación superior, describiendo las principales declaraciones internacionales, ratificadas por la mayoría de los países miembro de las Naciones Unidas y a través de las cuales se insta a realizar acciones que incluyan las políticas y el plan de medidas que faciliten el acceso de las PcD en la educación superior.

La UNESCO, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), ha organizado diversos encuentros internacionales desarrollando los temas que incluyen el derecho básico a la educación, los acuerdos sobre la aplicación del PIO y la equidad en el acceso a la educación superior, con el claro objetivo de establecer cambios que favorezcan la igualdad de oportunidades a las/os EcD.

La UNESCO en el año de 1996, lleva a cabo la reunión denominada Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, en ésta se formalizaron las temáticas a tratar en la Conferencia Mundial: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009), organizándose los siguientes temas: la pertinencia de la educación superior; sus relaciones con el sistema educativo, económico laboral, político; la autonomía y libertad académica y sociocultural; la calidad, el financiamiento y gestión; el conocimiento y uso de tecnologías, y, la reformulación de la cooperación internacional.

En el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior UNESCO, celebrada en París entre el 5 y el 9 de octubre de 1998, que culminó con la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción. (UNESCO, 1998b), se acordaron como objetivos principales contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad; forjar una nueva visión de la educación superior; favorecer la igualdad de acceso; no admitir discriminación alguna fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas; facilitar el acceso a grupos minoritarios y diversificar los modelos de educación superior.

En el I Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2005b), celebrado en Caracas el 14 y 15 de diciembre del 2005, las/os representantes de los países miembro, aprobaron la: Declaración sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el

Caribe (UNESCO, 2005a), en ella se exhorta a los gobiernos y a las agencias de acreditación de la educación superior a tomar diferentes medidas en favor de las PcD y en particular, para su inclusión en los estudios superiores. Esta Declaración defiende la incorporación de la diversidad y la inclusión; insta a impulsar el papel de la Educación Superior en la preservación, promoción y desarrollo de una cultura de la diversidad. Entre las principales recomendaciones se destaca: realizar adecuaciones curriculares; adjuntar los temas de diversidad, discapacidad e inclusión en los programas de formación docente; cumplir con las normas de accesibilidad universal en la producción institucional de materiales educativos; incorporar la tecnología de información y comunicación en bibliotecas y centros de información; establecer fondos específicos para el financiamiento de acciones de inclusión de las PcD; crear órganos capacitados para la coordinación de acciones de inclusión de PcD; establecer actividades permanentes de información actualizada y accesible sobre los servicios de apoyo disponibles para las PcD; establecer programas de sensibilización para superar prejuicios y barreras actitudinales; integrar contenidos referidos a la diversidad y la discapacidad en los planes de estudio y desarrollar investigación, postgrado y extensión en áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.

En la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES, IESALC-UNESCO, 2008), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, se reafirma el derecho de las PcD a la educación superior. Se sostiene que las IES, deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación, de acciones garantizando el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos. Promulga que las PcD tengan acceso general a todos los niveles de educación, específicamente, a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Esta conferencia se reconoce como un acontecimiento importante en el desarrollo de las políticas internacionales en materia de la educación para las naciones que integran la región de América Latina y el Caribe.

La Conferencia Internacional sobre educación (UNESCO, 2008), titulada: Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro, subrayó una serie de recomendaciones básicas entre las que destacan dos principales:

- Los encargados de hacer las leyes deberán reconocer que “la educación inclusiva es un proceso dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos”.
- Las políticas educativas, deberían tender a: “Promover la cultura y un clima escolar agradable, conducente a un aprendizaje eficaz e inclusivo para todos” (UNESCO, 2008).

Tanto la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES, IESALC-UNESCO, 2008), como la Conferencia Internacional sobre educación: Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008), enfatizan con sus recomendaciones el derecho a la educación superior para las PcD, respondiendo a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, en donde es necesario que las autoridades docentes y las/os maestras acepten la diversidad, involucrándose en las acciones que comprometan la igualdad de oportunidades, disponiendo de estrategias de trabajo en la práctica educativa, que incidan tanto en la institución educativa como directamente en el aula, lo que exige de su parte un proceso de transformación y de cambio en las prácticas de la cultura colaborativa de integración social y educativa.

Un año después en París, se realiza la Conferencia Mundial de Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009), en este encuentro mundial, se integran los resultados de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, y las seis conferencias regionales: Cartagena de Indias, Macau, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo. En su Declaración final (UNESCO 2009), en preámbulo del comunicado del 8 de julio, se estipula:

La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación. Las bases para la investigación, la innovación y la creatividad deben ser una materia de responsabilidad y apoyo financiero por todos los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Universal de Derechos Humanos. La educación superior deberá ser accesible igualmente a todos con base en los méritos (artículo 26, parágrafo 1).

En los trabajos realizados durante esta conferencia se diseñó el Plan de Acción indicando en la fracción correspondiente a la Responsabilidad Social de la educación superior:

49. Los estados miembros, trabajando en colaboración con todos los actores involucrados, deberían poner en marcha políticas y estrategias a nivel institucional y del sistema que apunten a: f) garantizar acceso equitativo a grupos subrepresentados tales como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

Las conferencias mundiales proponen al unísono que la educación superior constituye una base fundamental para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa, plantean como sus principales propuestas de acción a nivel mundial las siguientes: elevar la calidad de la educación; ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales; e impulsar la equidad y la utilización de tecnologías de la información y comunicación.

La educación para todas y todos es una sólida base para garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado que presenta diversos tipos de discapacidad. Sin embargo, aún cuando existe una amplia y sólida base legal internacional, es importante destacar que los diferentes contextos de cada nación, manifiestan grandes diferencias en los procedimientos de evaluación, apoyos financieros, y políticas educativas. En lo que se refiere directamente a los gobiernos de cada país, de acuerdo a sus recursos y estructuras socio-políticas, se organizan las formas para que este sector de su población, las PcD, ejerzan sus derechos en el acceso a la educación en todos los niveles. Como lo indica Watkins “Todos los países se encuentran en... diferentes momentos del camino a la inclusión” (2003, p.16).

Instituciones de educación superior con servicios o programas de atención para estudiantes con discapacidad

La igualdad de oportunidades es el elemento central para la atención a las/os EcD en las IES, circunstancia que ha originado una serie de acciones llevadas a cabo en un reciente pasado por la mayoría de las universidades más avanzadas de Europa y Norteamérica. Al respecto, Moreno (2006, p.146) sostiene que: “las universidades e instituciones de enseñanza superior han sido promotoras de avances en materia legislativa y en la formulación de políticas públicas en diferentes países”, por tanto es clave conocer qué se está haciendo desde estas instituciones como reflejo del desarrollo en materia de inclusión en diferentes países de la región de Latinoamérica y el Caribe.

En el progreso del cambio educativo la relación universidad-discapacidad es un tema de relevancia en el marco de los derechos humanos y en el compromiso de las IES con su población de EcD, materia que ha permitido redefinir las políticas educativas que favorecen la igualdad de oportunidades para las/os ECD en la educación superior. A continuación, en un breve recorrido histórico se presentarán las IES de Europa y América que se han destacado por la atención a sus EcD:

Universidades Europeas. Los primeros servicios de apoyo para EcD se crearon en universidades europeas de Alemania, Suecia, Francia, Austria y Reino Unido (tabla 1), siendo estas las que cuentan con una legislación más completa y más antigua, en el ámbito de las PcD (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p. 26). Dichos autores han indicado que todas las IES europeas tienen un servicio de atención directa para las/os estudiantes, cuyas funciones principales incluyen el asesoramiento a las/os alumnas/os en los procesos de cambio, el apoyo educativo a través de programas de tutorías y/o intervención psicopedagógica y la provisión de materiales para el aprendizaje, incluyendo las tecnologías de apoyo en

informática y comunicación. Dentro de los servicios de atención, autores como Bausela (2004) destacan la importancia de la orientación educativa en la IES, en diversas líneas justificando la importancia de la integración de estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

En general, la atención a las/os ECD en los estudios superiores se ha iniciado a partir de los años sesenta con la participación de muy pocas universidades, siendo relevante el cambio durante las siguientes tres décadas, con un incremento significativo en la participación de múltiples universidades europeas instaurando diversos programas y servicios de apoyo para las/os ECD. (ADU, 2004; Alcantud et al, 2000; Aramayo, 2005; Bausela, 2002; Meijer, 2003; Molina y González-Badía, 2006; Moreno, 2006; Torres, 2000).

En relación al establecimiento de prototipos de atención educativa por discapacidad, algunas universidades han desarrollado múltiples tipos de servicios dando prioridad a la especialización de una discapacidad: auditiva, motora o visual y otras se han dirigido a la atención de la discapacidad como servicio general.

Además de la diferenciación de programas por tipo de discapacidad, dentro de esos servicios, se distinguen programas en función del momento en el cual intervienen, ya sea en el acceso a la universidad, durante el proceso de estudio y en el egreso e integración al campo laboral.

Universidad	País	Tipo de servicio	Año de inicio
Universidad de Mons	Bélgica	Especialización déficit auditivo	1965
Universidad Católica de Lovaina	Bélgica	Servicio general	1973
Universidad de Bristol	Reino Unido	Especialización déficit auditivo	1978
Universidad de Dublín	Irlanda	Servicio general	1989
Universidad de Valencia- Estudios Generales	España	Servicio general	1991
Universidad Tecnológica Viena	Austria	Servicio general	1991
Universidad Johannes Kepler de Linz	Austria	Especialización déficit auditivo	1991

Universidad de Lyon, Lyon III: estudios jurídicos y lingüísticos. Lyon II: Ciencias Humanas Lyon I: Ciencia y estudios de medicina	Francia; Región de Rhone – Alps	Especialización en déficit visual (Formación Informática para Deficientes visuales)	1991
IES de Grenoble. (I, II, III) S.A.U.H. Servicio de Acogimiento Universitario de Discapacitados (Servicio Interuniversitario)	Especialización en cada una de las IES de la Región Universidad de Savoya	Especialización en déficit motórico	1991
Universidad de Savoya		Especialización déficit auditivo	1991
Universidad París XI. Gran dispersión Geográfica. Repartida en 5 localidades y 3 departamentos Pluridisciplinaria	Francia; Región de Ille de France	Servicio general	1991
Campus Jussie París VI París VII	Asociación Interuniversitaria A HAND-ISUP	Servicio general	1993
Universidad de Leeds	Reino Unido	Servicio general	1992
Universidad de Comenius	Eslovaquia	Especialización en déficit visual	1992
Universidad de Estocolmo	Suecia	Servicio general	1993
Universidad de Atenas	Grecia	Servicio general	1993
Handicap y Study	Holanda	Especialización en déficit físico	1993
Universidad de Karlsruhe	Alemania	Especialización en déficit visual	1993
Unidad de Copenhague	Dinamarca	Servicio general	1994
Universidad de Glasgow	Reino Unido	Especialización en déficit visual	1994
Universidad Autónoma de Barcelona	España	Servicio general	1994
Universidad de Salamanca	España	Servicio General	1999
Universidad de Linkopinig	Suecia	Servicio general	Desconocido
Universidad de Nottingham	Reino Unido	Especialización en déficit visual	Desconocido
Universidad Central de Lancashire	Reino Unido	Servicio general	Desconocido
Universidad de Westminster	Reino Unido	Servicio general	Desconocido
North East Wales Institute of Higher Education	Reino Unido	Especialización en déficit físico	Desconocido

Tabla 1. Servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en IES europeas. Fuentes: Alcantud, Ávila y Asensi (2000, p. 45-47); Bausela (2002, p. 6-9) y Molina y Gonzalez-Badía (2006, p. 88, 98 y 147).

Por lo que respecta a América, en concordancia con las políticas educativas mundiales, también se han mostrado diferentes iniciativas de atención a las/os ECD en la educación superior. En la tabla 2 se presentan las universidades de Estados Unidos de Norteamérica y de los países de Latinoamérica.

Universidad	Servicios para estudiantes con discapacidad
Universidades de Estados Unidos de Norteamérica	
Universidad de Wisconsin	Centro para Estudiantes con Discapacidades. Centro de Recursos para la Discapacidad. Programa de apoyo a EcD
Universidad de Rochester	Programa para la integración de estudiantes con discapacidad.
Universidad de Gallaudet	Oficina para Estudiantes con Discapacidades (OSWD).
Universidad Estatal de Florida	Departamento para atención al estudiante con discapacidad y centro de recursos.
Instituto Politécnico de Virginia	Programa College Bound.
Universidad Estatal de Nuevo México	Servicios de apoyo al Estudiante y el entorno de Asistencia para el Aprendizaje.
Universidades de países de Latinoamérica	
Universidad Autónoma de Manizales (UAM) Colombia	I Foro Virtual de IES (2010).
Universidad Católica de Chile (UC)	Programa de Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales de la Universidad Católica de Chile, PIANE UC.
Universidad Central de Venezuela (UCV)	Programa de apoyo Cátedra Libre de Discapacidad en la Universidad. En el 2007 inicia la Red de apoyo a las PcD en el sector de la IES.
Universidad de Brasilia (UnB).	En el año 2000 principia el Programa de Apoyo a las personas con Necesidades Especiales, a través del Centro de Selección y Promoción de eventos (CESPE) que atiende a las necesidades de cada EcD.
Universidad de Costa Rica	El Centro de Asesoría y Servicios para EcD.
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México	Desde 1983 se han llevado a cabo proyectos, programas, cursos y eventos de difusión científica sobre el tema de la discapacidad y apoyos técnicos. Se han establecido los lineamientos para la atención con calidad a las PcD dentro de la UNAM.
Universidad Nacional de la Plata, Argentina (UNLP)	I Jornadas sobre Universidad y Discapacidad en 2003, En el 2008, se integra con 18 IES argentinas la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDDHH).
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN de Colombia)	Proyecto Manos y Pensamiento: Inclusión de EcD auditiva a la vida universitaria (2003).

Tabla 2. Universidades de América que se distinguen por los servicios para estudiantes con discapacidad.

Aún cuando el avance en la atención de EcD en la universidad es incipiente en la Región de América Latina y el Caribe, se considera meritorio y altamente reconocible el esfuerzo que algunas IES han realizado para ofrecer educación de calidad a las/os alumnos/as con discapacidad aportando información sobre avances, resultados de acciones que han emprendido creando servicios de apoyo para sus EcD.

En las últimas dos décadas se ha observado un auge en la participación responsable de las IES, demostrando congruencia con las políticas educativas internacionales de integración educativa al favorecer que las PcD tengan la posibilidad de realizar sus estudios de educación superior en igualdad de oportunidades.

Conclusiones

Con fundamento en los contenidos de múltiples documentos del sistema de las Naciones Unidas que sustentan la educación superior para las PcD, se insta a las IES a que favorezcan el acceso a bienes y servicios de calidad para las/os ECD.

En las IES en la Unión Europea y en los Estados Unidos de América se ha manifestado un auge en la última década estableciéndose un avance sustancial en la materia, sin embargo, aún no se da respuesta a la igualdad de oportunidades para las/os ECD en la mayoría de los países de la Región de América Latina y el Caribe.

La inclusión en la educación superior es un gran reto, hay mucho por hacer, sin embargo, confiamos en que es posible que las autoridades y la comunidad universitaria generen un fuerte compromiso institucional para abordar con decisión y asumir acciones a fin de adaptar las instalaciones físicas, ofrecer los servicios de apoyo, implementar las adaptaciones de acceso al currículo y las tecnologías de la información y comunicación necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades, favoreciendo la inclusión educativa y el desarrollo de competencias durante la preparación profesional de sus estudiantes con discapacidad.

Se espera que los servicios de apoyo sobre educación inclusiva en educación superior favorezcan el cumplimiento de las declaraciones y normativas comentadas para propiciar la igualdad de los derechos y los principios de la integración social y educativa de las PcD, haciendo realidad lo promulgado y acordado sobre el papel. La educación inclusiva en las IES es el nuevo reto para poder afirmar que la educación es un derecho para todas y todos.

Referencias bibliográficas

- ADU (2004). Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad. Servicio vinculado al Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, mediante un convenio de colaboración con el Real Patronato sobre Discapacidad, perteneciente al Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Gobierno de España.
- Alcantud, F., Ávila V. y Asensi, Ma. C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los Estudios Superiores. Valencia: Universidad de Valencia Estudi General (Servei de Publicacions).
- Aramayo, M. (2005). La discapacidad. Construcción de un modelo teórico venezolano. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de medicina, Universidad Central de Venezuela.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado 6(1-2). (<http://www.ugr.es/recfpro/rev61-COL4.pdf>).
- Bausela, E. (2004). La función orientadora en el marco de la Universidad. EduPsykhé, 3(1), 109-120.
- Meijer, J. W. (2003). Educación especial en Europa 2003: Tendencias en 18 países europeos, Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Molina, C. y González-Badía, J. (2006). Guía de Recursos. Universidad y Discapacidad. Madrid: Telefónica Accesible, CERMI y Ediciones Cinca.
- Moreno, T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación Superior. (p. 144-155). UNESCO- IESALC. Venezuela: Metrópolis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (1996). Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe. Primera Reunión regional para la preparación de la conferencia mundial sobre la educación superior. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (1998a). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (1998b). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2008). Conferencia Internacional sobre educación: Educación Inclusiva: El

- camino hacia el futuro, (ICE). Conferencia Internacional sobre Educación. 48ª. Reunión. Informe Final. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura- Instituciones de Educación Superior América Latina y el Caribe (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La Metamorfosis de la Educación Superior. Venezuela: Metrópolis. UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura- Instituciones de Educación Superior América Latina y el Caribe (2008). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES –IESALC- UNESCO). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2005a). Declaración sobre la Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2005b). Estudio Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, I Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2008). Conferencia Internacional sobre educación: Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008)
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior: La nueva dinámica de la educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009).
- Torres, G. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmerón y V. L. López (coords.). Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Watkins, A. (2003). Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales - Recomendaciones para responsables políticos. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

página intencionadamente en blanco

Perfil sociodemográfico del plantel docente de la ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria

María Luisa Montánchez Torres

e-mail: maria.montanchez@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

Esmeraldas es una provincia de Ecuador con multitud de recursos, con una riqueza ambiental de valor incalculable, con paisajes de ensueño y una inmejorable situación junto al océano Pacífico. Por contra, su otra realidad es la extrema pobreza existente, así como la mala gestión de su activo, considerándola “la provincia olvidada” del país.

En materia educativa, la formación del profesorado y la inclusión de niños/as y jóvenes con capacidades especiales al sistema ordinario en Ecuador han ido cambiando positivamente de forma lenta y paulatina. Actualmente, se percibe una mayor responsabilidad por parte del gobierno, autoridades educativas y sociedad.

La educación inclusiva se postula como una educación de calidad para todos/as, exigiendo una respuesta por parte de las instituciones competentes, para desarrollar una cultura tolerante a lo diferente, en defensa de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

La demanda de formación específica en Educación Inclusiva en Ecuador cada vez requiere de más atención e interés por todos los actores que se encuentran inmersos dentro del entramado escolar. Son escasos los/as docentes que tienen una preparación especializada en esta temática, habiendo a su vez, un aumento exponencial de niños que acuden a las escuelas con Necesidades Educativas Especiales -NEE-, asociadas o no a la discapacidad.

El perfil del docente cuenta con conocimientos teóricos y prácticos en disciplinas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, etc, pero sobre educación inclusiva en su amplio significado son deficitarios. En ello, influyen factores como es el sexo de los profesionales de la educación, edad, la titularidad de los centros de lo que provienen –fiscal, Fiscomisional o particulares-, como también su título de pregrado y posgrado. En el estudio de Montánchez (2014) se realiza una descripción de la muestra participantedando una panorámica general de los profesores/as de enseñanza preuniversitaria que deben atender y trabajar con niños con NEE en sus aulas.

La pertinencia de realizar este estudio surgió por varias razones como; ajustarse a la Constitución de la República del Ecuador (2008) donde en su artículo 343 hace referencia a la integración en el sistema educativo de una visión intercultural que responda a la pluriétnica del país, además el país se rige por el Plan Nacional del Desarrollo del Buen Vivir (2009-2017), en el cual la inclusión educativa es un eje clave a desarrollar dentro del marco educativo ecuatoriano. Actualmente, el acuerdo Ministerial 295-2013 demanda que los docentes posean una formación específica en inclusión con el objetivo de atender y abordar de calidad a todo el alumno diverso independientemente de sus capacidades.

La finalidad de la investigación fue, desde un matiz exploratorio, hacer un levantamiento de datos acerca de la formación docente en inclusión concretamente en el contexto de Esmeraldas. Y, el objetivo último fue potenciar la educación inclusiva investigando la situación de los profesionales de la educación preuniversitaria en su accionar inclusivo dentro de las instituciones.

En esta comunicación se presentarán los datos relativos a la descripción muestral de los participantes para tener una panorámica del perfil sociodemográfico de los docentes esmeraldeños. El estudio incluyó a 321 docentes de la ciudad de Esmeraldas.

Descripción muestral

La población de referencia de este estudio son los docentes de la Ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria. La muestra rescatada son las escuelas de educación preuniversitaria de la ciudad.

Según los datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE, 2012), existían 320 escuelas en total, de las cuales 88 fueron objeto de estudio. Esmeraldas, cuenta con 120 escuelas rurales y 200 urbanas. Solamente son 166 las escuelas de enseñanza básica.

El total de docentes de todas las escuelas representa un total de 1127, y en este análisis se ha recogido la información de 321.

Las escuelas fueron incluidas según estos criterios de inclusión: en primer lugar, las de enseñanza básica siendo el periodo escolar más adecuado para la detección de necesidades educativas especiales, y en segundo lugar, aquellas que fueran urbanas dado la complejidad en cuanto a desplazamiento por parte de las escuelas rurales de la ciudad.

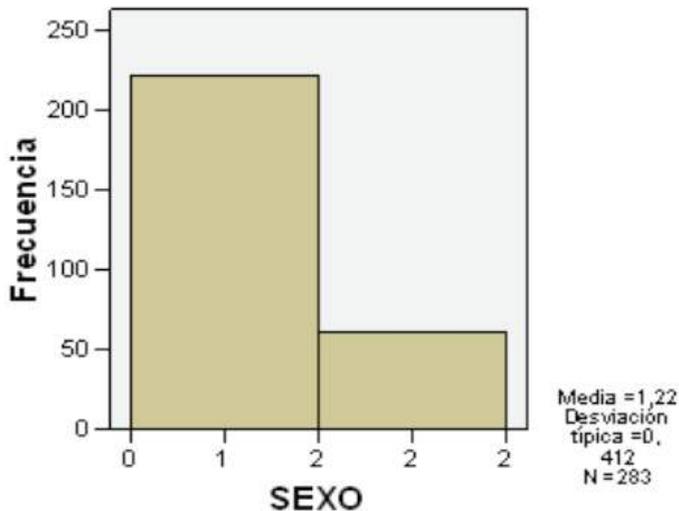
En primer lugar, se mostraran los datos de la población de referencia. Como se ha dicho anteriormente, se atenderán a las variables de sexo, edad, centro donde trabajan, titularidad del centro, año básico donde imparten clases, título docente y la universidad de pregrado y posgrados de donde provienen, a través de cuadros de descriptivos que reflejaran la frecuencia, el porcentaje, válido y acumulado de las mismas.

a. Sexo

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	222	69,2	78,4	78,4
	Masculino	61	19,0	21,6	100,0
	Total	283	88,2	100,0	
Perdidos		38	11,8		
Total		321	100,0		

Tabla1. Sexo

En cuanto a la variable sexo, son 38 docentes los que no contestan, por lo cual del 283 de docentes, un 78,4 por ciento son mujeres, y un 21,6 por ciento hombres. Es un dato relevante ya que casi el 80% de los encuestados son mujeres. Según los datos, en Esmeraldas existe feminización de la profesión docente dado su alto porcentaje. En Ecuador, existe un total de 148.457 docentes mujeres frente a 70.498. En el cuadro anterior se observa que son 222 mujeres frente a 61 hombres.



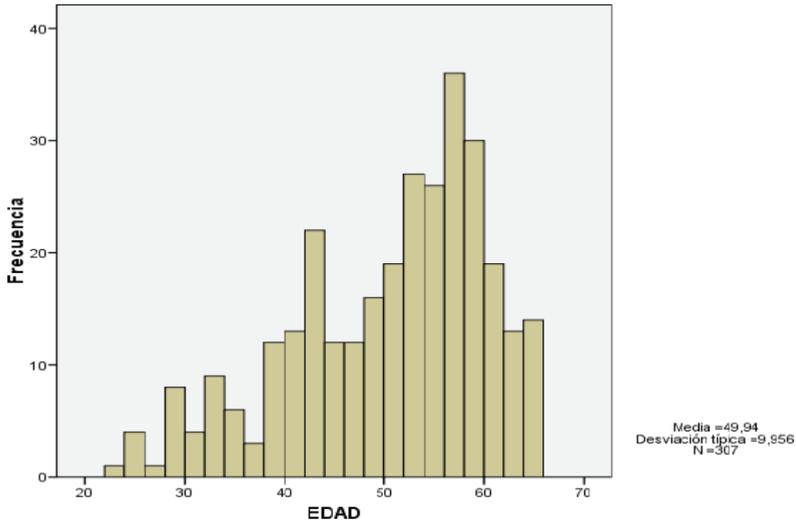
Grafica 1. Sexo

b. Edad

A continuación, se muestra la media de la edad de los participantes y los rangos de edad categorizados en el estudio.

N	Válidos	307
	Perdidos	14
Media		49,94
Mediana		52,00
Moda		56
Desv. típ.		9,956
Mínimo		22
Máximo		66

Tabla 2. Edad



Grafica2. Rangos de edad

La media de edad de los docentes participantes en la investigación es 49,94 años, lo que muestra que la población docente es mayor. El rango de edad cuyo porcentaje es más elevado se encuentra entre los 51 y 59 años de edad, es decir, existe mayor porcentaje de encuestados entre estos 8 años de edad.

Sabiendo que la media es 49,94 y la desviación típica 9,956, se puede calcular el cociente de variación. Este da 19,93% lo que permite saber que el grupo es bastante homogéneo, con una gran concentración de la muestra en las edades más avanzadas.

Edades	Frecuencia	Porcentaje Válido
22-30	17	5'53
31-40	39	12'70
41-50	75	24'42
51-60	142	46'25
61-66	34	11'07
N	307	

Tabla 3. Rangos de Edad

Para las personas mayores los cambios pueden ocasionar desórdenes en sus vidas como también en sus trabajos, parece significativo rescatar el estudio realizado por Pérez y Nogareda (n.d, p.3) que especifica las causas que producen

la reticencia a los cambios en trabajadores de edad avanzada. Estas causas son “percepción de amenazada, esfuerzo cognitivo de aprendizaje cuestionamiento de la propia capacidad, miedo al fracaso, pérdida de control sobre el trabajo y un sistema de creencias asociadas al cambio tecnológico”.

Seguidamente, se muestra el análisis sobre los centros participantes en esta investigación.

c. Centros

En Esmeraldas, según los datos del AMIE (2012), existen 320 escuelas en total –urbanas y rurales-, invitando a 166 escuelas urbanas y que impartían educación general básica. Estos dos aspectos fueron los criterios de inclusión de la investigación. Finalmente, son 88 los centros participantes en este estudio y un total de 321 docentes. La invitación fue para cuatro docentes y el directivo de cada centro. Se resalta que, teniendo todos los centros las mismas pautas de invitación, existen centros donde participaron desde 12 docentes hasta 1 docente únicamente por escuela.

Previamente se explicará la titularidad de los centros que existen en Ecuador. Por un lado, los fiscales que son financiados por el Estado – públicos-, por otro lado, los fiscomisionales son aquellos co-financiamiento del Estado –concertados-, y finalmente, los particulares son financiados de forma privada por las familias –privados- y los municipales, que están dentro del sector público con financiamiento del municipio.

A continuación, se presenta el cuadro con la titularidad de los centros participantes en el estudio y el número de docentes existentes en cada uno de ellos.

d. Tipo de centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fiscal	266	82,9	86,6	86,6
	Fiscomisional	31	9,7	10,1	96,7
	Particular	10	3,1	3,3	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Tabla 4. Tipo de centro

Según los datos del AMIE (2012), en Ecuador existen 21.686 centros fiscales, 1.222 fiscomisionales, 5.834 particulares y 312 municipales. En Esmeraldas hay una distribución de 1.344 centros fiscales, 56 fiscomisionales, 102 particulares y 24 municipales. Se observa que tanto en el país como en la provincia, el mayor porcentaje de escuelas son fiscales, es decir, públicas.

En este estudio son un 86,6% de centros fiscales. Los fiscomisionales representan el 10,1 % del total, y los particulares el 3,3%. Dentro de los participantes, no consta ningún centro municipal. Se observa que 266 de los docentes trabajan en centros públicos de la ciudad.

Ahora, se expone el cuadro referente al año básico donde los docentes dicen impartir clases, yendo desde preescolar hasta final de bachillerato.

e. Año Básico

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	1	0'25
EGB 1	35	9'09
EGB 2	43	11'16
EGB 3	34	8'86
EGB 4	45	11'68
EGB 5	34	8'86
EGB 6	46	11'94
EGB 7	41	10'64
EGB 8	48	12'46
EGB 9	22	5'71
EGB 10	27	7'01
Bachillerato 1	4	1'03
Bachillerato 2	2	0'51
Bachillerato 3	3	0'77
N	385	

Tabla 5. Año básico

El número total es de 385, este dato presenta los cursos o niveles donde los profesores/as correspondientes imparten clases, por ello dicho número constituye a más profesores/as de la muestra total 321 ya que son aquellos docentes que dan más de un curso. La mayoría de docentes imparten clases dentro de la Educación General Básica -97,41%- frente a la educación preescolar -0,25%- y

el bachillerato -2,31%-. Estos datos indican que, casi el 100% de los docentes, imparten clases en la etapa de Educación General Básica.

Posteriormente, se presenta el cuadro sobre los años de docencia de los encuestados.

f. Años de docencia

N	Válidos	309
	Perdidos	12
Media	24,15	
Mediana	26,00	
Moda	30	
Desv. típ.	10,640	
Mínimo	2	
Máximo	45	

Tabla 6. Años de docencia

La media de años de docencia entre los sujetos de la muestra es de 24,15, lo cual muestra muchos años de ejercicio profesional por parte de los encuestados. En dicha variable se establecen 5 categorías: entre 2 y 10 años, entre 11 y 20 años, entre 21 y 30 años, entre 31 y 40 años y entre 41 y 45 años de experiencia. A través del cuadro que se presenta a continuación, se observa que la mayor concentración de la muestra se sitúa entre los 21 y 30 años, representando el 34'95% del total, y en menor medida entre los 31 y 40 años, siendo un 29,12%. Es destacable que existan 9 docentes con más de 40 años de experiencia educativa, como también un 33% de los encuestados hayan trabajado entre 2 y 20 años. Según los datos, los planteles de profesorado esmeraldeño cuenta con amplia de experiencia.

Años de docencia	Frecuencia	Porcentaje
2-10	44	14'23
11-20	58	18'77
21-30	108	34'95
31-40	90	29'12
41-45	9	2'91
N	309	

Tabla 7. Categorías años de docencia

Calculando el coeficiente de variación de esta variable se obtiene el valor del 44,057 %, con lo que se afirma que el colectivo de docentes que participan en el estudio es heterogéneo respecto a sus años de experiencia ya que es mayor al 33%.

Para continuar, se exponen los títulos de pregrado de los docentes.

g. Título

	Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Lcdo. Ciencias de la Educación	216	67,3	70,6	70,6
Profesor Instrucción Primaria	26	8,1	8,5	98,7
Doctora CC.EE	2	,6	,7	76,1
Doctora en Investigación Socioeducativa	2	,6	,7	99,3

Tabla 8. Título

Son 33 títulos los especificados por los encuestados desde Msc. En Educación Visual, Administración educativa, Msc en planeación educativa y Lic. Orientación Vocacional, entre otros. El porcentaje mayor de docentes son licenciados en Ciencias de la Educación, con un 70,6% de la muestra, lo cual es un dato relevante ya que observando la tabla es la mayoría los que son licenciados. En la actualidad están desapareciendo los diferentes títulos en Educación existentes en el país por instaurar, únicamente, la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los participantes de este estudio poseen edad avanzada y amplio número de años de docencia, así pues, se entiende que los encuestados han especificado la Licenciatura haciendo la equivalente al título de magisterio antiguo.

Existe una gran dispersión entre los demás títulos, constando una diversidad amplia entre ellos. Seguidamente a la Licenciatura se encuentra el título de magisterio en instrucción primaria en un 8,5% de los encuestados. Son solamente dos encuestados los que dicen tener título de doctorado de Investigación socioeducativa y, otros dos, en ciencias de la educación. Las maestrías, también, son minoritarias.

Se presenta, a continuación, las universidades donde los encuestados se graduaron tanto de pregrado como de posgrado.

b. Universidad de Pregrado

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Válidos	Don Bosco	9	2,8	4,2	4,2
	Escuela Superior Politécnica Del Litoral	1	,3	,5	4,7
	Instituto Normal Superior	5	1,6	2,4	7,1
	Universidad Católica Esmeraldas	17	5,3	8,0	15,1
	Universidad de Guayaquil	26	8,1	12,3	27,4
	Universidad Técnica de Loja	5	1,6	2,4	29,7
	Universidad Técnica Equinoccial	2	,6	,9	30,7
	Universidad Técnica Chimborazo	1	,3	,5	31,1
	Universidad Técnica Ambato	2	,6	,9	32,1
	Universidad Técnica del Norte	1	,3	,5	32,5
	Universidad Técnica Manabí	1	,3	,5	33,0
	Universidad Técnica Luis Vargas Torres	140	43,6	66,0	99,1
	Universidad Técnica de Quito	2	,6	,9	100,0
	Total	212	66,0	100,0	
Perdidos		109	34,0		
Total		321	100,0		

Tabla 9. Universidad de pregrado

Respecto a las universidades de pregrado, se observa 109 valores perdidos, es decir, el 34% de los docentes no contestan de qué universidad proviene su título de pregrado. De los 212 docentes que contestan esta pregunta, el 66% -140 sujetos- son los que dicen graduarse en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas –fiscal-. En segundo lugar, el 12,3% -26 docentes- se graduaron en la Universidad de Guayaquil, y en tercer lugar, se encuentra la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Esmeraldas con un 8,0% -17 sujetos-

de docentes con título de pregrado. Se observa que la mayoría de los docentes fueron pregraduados por la Universidad Técnica Luis Vargas Torres –Universidad pública-.

Si se recuerda el cuadro 2.1.7 sobre los títulos docentes, eran 306 docentes los que respondieron acerca de su titulación, en cambio, en la tabla sobre la Universidad de pregrado donde se graduaron, son 212 encuestados los que responden, es decir, existe una diferencia de 94 sujetos que dicen tener una titulación pero no especifican donde se graduaron de dicha titulación.

i. Universidad de Posgrado

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Válidos	Don Bosco	1	,3	1,6	1,6
	Universidad Católica Esmeraldas	2	,6	3,1	4,7
	Universidad de Guayaquil	7	2,2	10,9	15,6
	Universidad Técnica De Loja	8	2,5	12,5	28,1
	Universidad Técnica de Ambato	1	,3	1,6	29,7
	Universidad Técnica Luis Vargas Torres	39	12,1	60,9	90,6
	Convenio AF-EFCE -Asociaciones de Facul. de Filoso. y Ciencias de la Educación-/ Universidad NUR Bolivia	1	,3	1,6	92,2
	Politécnica del ejército	1	,3	1,6	93,8
	Universidad Técnica de Quevedo	3	,9	4,7	98,4
	Universidad Politécnica Salesiana	1	,3	1,6	100,0
	Total	64	19,9	100,0	
Perdidos		257	80,1		
Total		321	100,0		

Tabla 10. Universidad de posgrado

Es resaltable que el 80% -257 sujetos- de los encuestados no contestan a este ítem, de ellos 64 docentes dicen tener título de postgrado, concretamente el 60,9 % dicen estar graduados por la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, un total de 39 sujetos. En segundo lugar, el 12,5 % -8 docentes- se graduaron en la Universidad Técnica de Loja, y por último destacamos, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Esmeraldas con un 10,9% -7 docentes-. Según los datos, se podría interpretar que la mayoría de los encuestados no cuentan con título de postgrado.

Conclusiones

Tras la descripción de la población de los planteles de profesorado de Esmeraldas, a modo de conclusiones, se subraya la feminización de la carrera docente en el contexto de Esmeraldas, siendo un colectivo de docentes de edades avanzadas, donde la mayoría de ellos trabajan en instituciones fiscales del país impartiendo clases dentro de la etapa de E.G.B. Los títulos de los mismos, tanto de pregrado como postgrado, provienen de Universidades públicas siendo el mayor porcentaje Licenciados en Ciencias de la Educación, resaltando una amplia gama de títulos no referidos a la educación estando ejerciéndose de maestros en las escuelas. En cuanto a los títulos de postgrado, la mayoría de los encuestados no cuentan con este nivel académico. Por el análisis de sus títulos de pregrado y postgrado, podemos constatar que la mayoría de docente no tienen títulos de 4° nivel como son maestrías y Ph.D, con lo cual, hace pensar que la formación específica en inclusión en las escuelas e instituciones educativas de Esmeraldas no es la adecuada para atender a la diversidad del alumnado de calidad.

Por todo lo comentado anteriormente, se destaca la necesidad de formación en conocimientos tanto académica como cotidiana (De Rivas, Martin y Venegas, 2002), para los docentes esmeraldeños, tanto desde el progreso y mejora del contexto escolar como social donde se encuentran inmersos y dan sentido a su experiencia pedagógica.

Destacar la importancia de corroborar que los docentes son profesionales con predisposición inclusiva pero la realidad formativa de los mismos les obstaculiza poder desarrollar la inclusión en sus aulas desde un plano de calidad y calidez.

El modelo educativo de Ecuador está en pleno desarrollo reconociendo la importancia de la formación docente y la inclusión pero, en la práctica ésta no se hace real ni efectiva. No obstante está inserta en los planes nacionales y en las políticas educativas de Ecuador. Se considera la formación docente como la clave para una mejora educativa, es decir, no se puede hablar de mejora educativa sino se desarrolla la formación de los docentes.

Habiéndole dado relevancia a un nuevo tema a investigar como es la formación docente de ante la educación inclusiva, y una vez realizado este estudio y en base a lo expuesto anteriormente se considera que existen en esta dirección otros caminos interesantes y novedosos a investigar que ya han originado varios interrogantes. Sería interesante que en el contexto donde se encuentran estos profesionales se realizaran capacitaciones específica respecto a temáticas que entienda la Educación Inclusiva –concienciación, conceptualización, adaptaciones curriculares, etc.- facilitando pautas que desarrollen y ayuden a construir aulas inclusivas y, además, es interesante socializar los datos extraídos en trabajos de investigación sobre inclusión educativa con el objetivo que los docentes tomen conciencia de las fortalezas y debilidades que tienen y disponen ante la educación inclusiva. Todo ello, contribuirá a que la educación inclusiva sea una realidad en Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Ministerial 0295-13. Correo Legal 2 octubre de 2013.
- Archivo maestro de instituciones educativas (AMIE). (2012). Registros administrativos 2010-2011. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- ART, Articulación de Redes Territoriales. (2012). En Grupo de diálogo provincial de Esmeraldas (Ed.), Prioridades para el desarrollo integral esmeraldas, Ecuador 2012. Ecuador.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Extraído de: http://cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf (13.11.2014).
- De Rivas, T., Martín, C., y Venegas, M. A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, (7), 27-34.
- Moliner, L. y Moliner, D. (2010). Percepciones del profesorado sobre diversidad. Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 3, (3), 23-33.
- Montánchez, M.L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva. Un estudio exploratorio. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Plan Nacional del Buen Vivir (2013). Secretaria Nacional de planificación y desarrollo. Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Extraído de: <http://www.buenvivir.gob.ec/> (13.11.2014).
- Pérez, J., y Nogareda, C. (n.d). Actitudes frente al cambio en trabajadores de edad avanzada. Ministerio De Trabajo y Asuntos Sociales España, 1-7.

A vueltas con las reformas educativas para combatir el fracaso y abandono escolar en España

Judith Quintano Nieto

e-mail:judithqn@fffc.uva.es

María Tejedor Mardomingo

e-mail:mtejedor@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid, España

Introducción

La inclusión educativa constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa como aparece reflejado en las Actas de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación dedicada a la inclusión educativa. (UNESCO, 2008).

El concepto de educación inclusiva parece tener su origen en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades educativas Especiales (UNESCO, 1994) existiendo un amplio consenso de situarlo como punto de inflexión respecto a la necesidad de establecer un cambio de orientación en nuestros sistemas educativos con respecto a la equidad y diversidad de los alumnos, sin discriminaciones ni exclusiones (Miquel Bertrán et al., 2002). Dicho documento sostiene que las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (UNESCO et al., 1994).

Varios autores han tratado de definir el concepto de educación inclusiva, siendo la definición de la UNESCO (2005) en sus “Directrices para la Inclusión” una de las más extendidas y aceptadas a nivel internacional:

La educación inclusiva se concibe como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la

mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005, p. 14).

En el momento actual, los aprendizajes deben tener otro valor, más aún si nos situamos en el ámbito de la infancia y juventud en situación de abandono escolar temprano. La sociedad del conocimiento no puede ser una sociedad de la mera información; las entidades educativas no pueden quedarse ancladas en un paradigma tradicional que convierta el aprendizaje en un proceso centrado principalmente en la transmisión de contenidos. Las competencias adquiridas pierden actualidad dada la multitud y celeridad de cambios presentes en la sociedad actual, es imprescindible que en los distintos ámbitos del conocimiento se promueva la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos (UNESCO, 2005).

Como señala Pérez Gómez (2007) el nuevo modelo social exige a la educación demandas distintas de las tradicionales, vinculadas directamente con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. No se trata de la cantidad de información recibida, sino de la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales.

Desde estos ejes vertebradores será posible responder a las nuevas demandas de la ciudadanía; demandas relacionadas con la vida cotidiana y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desarrollar un proyecto de vida de forma autónoma y crítica.

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Comisión Europea, 2004).

Las Competencias Básicas, adaptación en España de la propuesta de competencias clave formulada por el marco europeo, nos brindan una oportunidad única para reinventar el currículo y hacer posible la inclusión. El marco europeo apuesta por la movilización de contenidos versus la acumulación de los mismos;

los cambios sociales demandan respuestas diferentes en la formación de los futuros ciudadanos. El fin último de los sistemas educativos en relación a la escolaridad obligatoria es que el alumnado alcance al finalizar dicha etapa una serie de competencias fundamentales para desenvolverse en una sociedad cambiante y para construir un futuro participativo y democrático.

Además, Pérez Galán (2009) señala que lo importante radica en que la cultura no se adquiere únicamente en el aula, sino que la cultura se adquiere en diferentes contextos y fuera del aula, siendo el papel del profesorado el provocar situaciones de aprendizaje, haciendo hincapié en que lo más relevante no se encuentra encerrado dentro del contexto escolar, sino que el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, domicilio y calle de forma conjunta.

Ante esta cuestión, se hace necesario reinventar la escuela, convirtiéndola en un escenario de relaciones privilegiadas que se den en un ámbito protegido, por supuesto, pero sin que esto suponga convertirse en un espacio cerrado y aséptico; en muchos países la escuela continúa teniendo dificultades para encontrar su lugar en el ámbito social (UNESCO, 2005).

El trabajo que presentamos analiza la trayectoria legal de la formación profesional básica en el sistema educativo español en las dos últimas décadas para posteriormente reflexionar en torno a posibles opciones que permitan aplicar metodologías más participativas, dentro de un marco legal que dificulta enormemente la educación inclusiva en este tramo del sistema educativo.

Estado del arte: Las reformas escolares para combatir abandono escolar en España (1990-2013)

La inclusión social forma parte de la estrategia global de la Unión Europea para lograr una sociedad del conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento económico sostenible con mayor cohesión social. Desde la Unión Europea se insta a que se mejoren los sistemas educativos para asegurar formación de alta calidad y equidad.

Son tres las variables con las que se avala la escuela inclusiva: la presencia, el progreso y la participación. La presencia hace referencia a la heterogeneidad del alumnado existente en los centros educativos. Con progreso se pretende analizar el grado y evolución de los aprendizajes realizados. Algunos de los resultados publicados (INCLUD-ED, 2008; 2011) hacen referencia a dos aspectos claves para el éxito educativo: las agrupaciones escolares o formas de agrupación del alumnado. Las agrupaciones tradicionales tropiezan con dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso; el streaming entendido como la

adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar separa al alumnado por niveles de rendimiento -en diferentes aulas o dentro del mismo aula, en todas o algunas asignaturas- y se añaden más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. Se ha definido inclusión como aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y que afrontan la diversidad en las aulas, manteniendo la heterogeneidad pero incorporando recursos en el interior del aula, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje.

La participación es la tercera variable que se pone en juego para valorar los niveles de inclusión de un centro educativo considerándose la participación familiar y de la comunidad otro de los pilares claves para el éxito educativo; entendiendo que la participación no debe quedarse únicamente en aspectos informativos y consultivos sino que para que sea realmente efectiva debe ser una participación decisoria, evaluativa y educativa (INCLUD-ED, 2008; 2011).

Es compromiso de la escuela integrar a todas las personas que la necesitan, prestando atención a toda diversidad posible; sólo así la escuela evitará la exclusión socioeducativa. La educación, concebida como derecho universal y la multiplicidad de compromisos asumidos por la comunidad internacional para garantizarla, son aspectos a cuestionar en la práctica, más aún cuando se trata de la educación de alumnado que presenta fracaso escolar y riesgo de abandono.

Las diferentes reformas educativas acontecidas en España en los últimos años han ido modificado sucesivamente los programas para prevenir un abandono escolar temprano y diversificar las trayectorias formativas en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, configurándose una estructura que apuesta, en cierta medida, por un modelo muy cercano al streaming.

La reforma educativa de los noventa (LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativa) amplía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, proponiendo un tronco común de asignaturas durante cuatro cursos que una vez superados conducían al título de Educación Secundaria Obligatoria. Aquellos estudiantes que cumplidos los dieciséis años no superaran los estudios se les daba la oportunidad de cursar los Programas de Garantía Social (PGS). Se trataba de estudiantes con enorme riesgo de abandono del sistema educativo sin obtener el Título de Graduado en Secundaria y sin una mínima cualificación laboral que les permitiera insertarse social y laboralmente de forma adecuada. Los Programas de Garantía Social pretendían proporcionar a aquellos alumnos y alumnas que no hubieran alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria una formación básica y profesional para incorporarse a la vida activa o proseguir con sus estudios, especialmente en ciclos formativos de Grado Medio, a través de una prue-

ba de acceso. Al finalizar el programa se obtenía una certificación que acreditaba la formación recibida, en este certificado se registraba el número de horas cursadas y las calificaciones obtenidas, pero era un título sin validez oficial.

Los PGS se configuraban como un instrumento compensador de desigualdades que pretendía facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen, o el acceso a un puesto de trabajo, en las mejores condiciones posibles, para aquellos que decidan incorporarse al mundo laboral. Se trataba, en cierta medida, de un recurso de atención a la diversidad para la inserción socio-laboral de las personas socialmente desfavorecidas.

Los objetivos de estos estaban relacionados con la ampliación de la formación de los alumnos/as, para permitir su incorporación a la vida activa, proseguir otros estudios, desarrollar y afianzar su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural. Estos estudios únicamente podían ser cursados por estudiantes mayores de dieciséis años y menores de veintiún años que no hubiesen alcanzado la titulación de Educación Secundaria Obligatoria.

Generalmente, se impartían en Institutos de Educación Secundaria o en centros de Educación de Adultos del MEC, pero existía la posibilidad de cursar estos estudios en otros espacios no estrictamente escolares como son los ayuntamientos, asociaciones, fundaciones u otras entidades de carácter social o cultural que tuvieran la aprobación del Ministerio de Educación para impartir los citados estudios. Y es aquí donde radica uno de sus principales logros, esta salida del espacio escolar convencional resultaba tremendamente motivadora para los estudiantes porque se encontraban con un ritmo educativo flexible y con un perfil de educadores especializados que supo acercar la cultura escolar a alumnos con enorme riesgo de exclusión social. La colaboración de los agentes del entorno, con un papel destacado de las administraciones locales y de entidades sin ánimo de lucro, ha sido una de los éxitos de los PGS (Merino R y cols, 2006).

La imposibilidad de recuperación de los objetivos de la ESO al finalizar con éxito el Programa de Garantía Social es seguramente el principal problema al que se enfrentó esta propuesta educativa.

En el curso 2009-2010 con la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en sustitución a los PGS. Los PCPI están destinados al alumnado mayor de quince años que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Obligatoria, con el objetivo de que todos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales,

así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria o amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Se trata de alumnos y alumnas que cumplidos los quince años opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios establecidos y tras cursar dos años de PCPI, tiene la posterior posibilidad de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, continuar estudios de Formación Profesional Inicial o incorporarse al mercado laboral.

Los programas de iniciación profesional nacen para desarrollar capacidades y competencias relacionadas con habilidades laborales, el fomento de la autonomía personal o bien favorecer el acceso a ciclos formativos y satisfacer así el deseo de bastantes alumnos de darse una segunda oportunidad para seguir estudiando o para acceder al mercado laboral.

Uno de los factores decisivos para que estos programas funcionen es el cambio de actitud de los estudiantes para lo que se precisa que los profesores desempeñen un papel diferente. El papel de transmisor de conocimientos ejercido por los profesores de educación secundaria da paso a un papel centrado en el apoyo y orientación para influir en el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes (Aramendi y Vega, 2010).

Diversos estudios realizados (Aramendi y Vega, 2013) sobre el alumnado de PCPI ponen en evidencia que los estudiantes se sienten, en general, satisfechos con las enseñanzas recibidas y que su mayor motivación reside en encontrar un empleo. Estos estudiantes valoran especialmente bien a aquellos docentes que orientan, ayudan y generan nuevos aprendizajes. Su satisfacción reside, en cierta medida, en la realización de trabajos prácticos y en la evaluación personalizada. El alumnado presenta, en términos generales, un alto grado de satisfacción con estos estudios en lo referente al grado de aprendizajes recibidos, métodos utilizados, convivencia y orientación recibida. Si bien, también consideran que estos mismos aprendizajes, métodos y niveles de convivencia podrían producirse también la Educación Secundaria Obligatoria.

La reciente regulación educativa española de 2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la calidad educativa, LOMCE) y el Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, suponen una supresión de estos programas para sustituirlos progresivamente por Formación Profesional Básica (FPB).

Los Ciclos de FPB son ciclos formativos de una duración de dos años académicos destinados a personas que no han finalizado la ESO y quieren proseguir sus estudios hacia a un campo de la Formación Profesional. Las características pedagógicas se adaptarán a las características específicas del alumnado, se fomentará el trabajo en equipo, la tutoría y la orientación educativa y profesional. Para acceder a estos ciclos se deben tener un mínimo de 15 años (cumplidos o cumplirlos durante el año en curso) y no superar los 17 años. Se tiene que

haber cursado tercero de Educación Secundaria Obligatoria para acceder, excepcionalmente se podrá acceder habiendo cursado únicamente segundo curso.

La superación de un Ciclo de FPB permite la obtención del título de Técnico Profesional Básico de la familia correspondiente, como también de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. El título de Técnico Profesional Básico permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, como también, la obtención del Graduado en ESO si se realiza la prueba final de evaluación de la ESO.

Se pretende, en definitiva, ofertar de una vía educativa dirigida a los alumnos y alumnas de la ESO que suspenden muchas asignaturas y que sí podrían aprobar si cursaran unos estudios menos teóricos y más dirigidos al mundo laboral. A diferencia de los Programas de Garantía Social y de los PCPI, las enseñanzas de FPB forman parte de la Formación Profesional del sistema educativo. Los alumnos y alumnas podrán permanecer cursando estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años.

Partiendo de una panorámica muy general de la trayectoria histórica en relación a las medidas de cualificación profesional básica que ha ido gestando la política educativa del estado español, hemos de reflexionar y valorar las luces y sombras que está panorámica nos ofrece.

Las sucesivas reformas del sistema educativo español de los últimos veinte años parecen estar más centradas en aspectos formales, ignorando las propuestas de la investigación pedagógica. El sistema educativo español al igual que otros sistemas educativos europeos ha optado el streaming, cuando son sobradamente conocidos sus efectos tanto en la calidad como en la equidad de la enseñanza, mostrando cómo los estudiantes a los que se coloca en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducidas las horas que pasan en actividades de enseñanza y reciben menos estimulación para pensar críticamente. Además, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo nivel, reciben una educación de inferior calidad, ven reducida su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (Braddock y Slavin, 1992; Feito 2004). Así, los estudiantes con más dificultades reducen su aprendizaje en lugar de acelerarlo, se incrementan las desigualdades entre grupos y también se fomenta la tendencia del profesorado a subestimar al alumnado de los grupos menos favorecidos.

Consideraciones finales

Parece claro que las distintas medidas adoptadas por el la legislación española para evitar el abandono escolar temprano no responden a los paradigmas teóricos de la escuela inclusiva porque aunque se garantiza la presencia de estas personas

en el sistema educativo se hace de manera segregada con todo lo que ello supone de estigmatización y dificultad para su inserción social y laboral.

A pesar de todos los cambios legales ocurridos en los últimos años, el error es persistente, se segrega a los estudiantes que no cumplen con los estándares previstos y se les da un oportunidad educativa en aulas diferentes de las convencionales. Esta inercia del sistema educativo español deja poco margen a la escuela inclusiva y cualquier propuesta inclusora debe plantearse en los márgenes del sistema. Esta línea comenzó en los años noventa con la implantación de los Programas de Garantía Social que si bien apartaron del sistema educativo a chavales de dieciséis años, permitieron innovar en metodologías participativas a aquellos programas que se impartieron fuera de la escuela por la flexibilidad que supone un espacio no reglado. Los PCPI trajeron consigo la posibilidad de obtención del título de la ESO pero persistieron en el error de realizar agrupaciones separadas de los grupos convencionales lo que significa nuevamente marginación de los estudiantes. Estamos a la espera de la concreción de regulación de la FBP de la LOMCE, pero todo apunta que volvemos a reproducir el mismo sistema excluyente. Somos conscientes que una reforma legal en este sentido es inviable en los tiempos que corren, pero esto no nos impide seguir pensando en propuestas de mejora.

Desde un plano metodológico, la legislación manifiesta que se ha de procurar una metodología de carácter globalizador, integradora y adaptada a las necesidades del alumnado; metodología a determinar a posteriori por el equipo de profesores que impartan cada una de las materias. Está en manos del profesorado innovar con propuestas superen el modelo tradicional de enseñanza y atraigan al alumnado absentista. La participación, la motivación, el diálogo y la orientación son pilares básicos que emanan de los nuevos enfoques donde el propio alumno, la familia y el contexto social al que pertenece son pieza clave.

Es responsabilidad del sistema educativo potenciar el talento de todo el alumnado, priorizando a los sectores sociales más desfavorecidos presentes en la realidad social; sólo de esta forma la escuela dejará de ser un mecanismo de segregación y estigmatización. No obstante, la educación no puede única y exclusivamente prestar atención al mercado capitalista impuesto en las sociedades más desarrolladas, el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones es una prioridad que no puede ser arrasada por la competitividad e individualismo que impone el neoliberalismo.

Para diseñar itinerarios de formación profesional es necesario analizar profundamente nuestro mercado empresarial y detectar las cualificaciones que la economía de nuestro país y comunidades autónomas demandan. Es preciso considerar iniciativas que impliquen al tejido empresarial como parte imprescindible de los procesos de capacitación profesional; la Formación Profesional Básica (FPB) no es posible si no es consciente de la realidad de

las pequeñas y medianas empresas del entorno y se facilitan cauces de comunicación que permitan la participación de las mismas en los procesos de capacitación.

El perfil del alumnado que será derivado a los itinerarios de FPB será aquel que no está alcanzando las competencias de la ESO, que requiere un itinerario distinto antes de verse abocado al abandono. Puede que estos procesos formativos estigmaticen la formación profesional etiquetando la FPB como aquella alternativa final para el alumnado “menos capacitado”, absentista o a aquellos alumnos que presenten problemas de convivencia en los centros. De esta manera, se consolida una medida perfecta encaminada a la selección de alumnado que no alcance los estándares académicos esperados, estrategia que la política educativa utiliza para reducir la tasa de abandono y aumentar el número de titulados en ESO, aspectos enmarcados en la estrategia europea 2020. Todo ello además pone de manifiesto la puerta de salida de este alumnado a centros privados o concertados que se encargan de impartir esta modalidad formativa. De esta forma, los pilares de la educación inclusiva se quebrantan y estos itinerarios son el mecanismo de evacuación del aula del alumnado incómodo o molesto. Llegados a este punto, la comunidad educativa ha de meditar la situación y proponer iniciativas que eviten el aislamiento y segregación. Para ello las distintas modalidades de educación, la escolar y la social, deben replantearse qué aspectos son los que generan rechazo en el alumnado y que otros fortalecen los procesos educativos; de esta forma podrán repensarse nuevos modelos y estrategias educativas motivadoras que garanticen el éxito y no el fracaso.

Hasta el momento las entidades sociales que cumplieran ciertos requisitos impuestos por el Ministerio y Comunidad Autónoma podían asumir PCPI, con la FPB la cuestión está aún por determinar; en algunas comunidades autónomas se mantienen convocatorias y en otras aún es una cuestión sin resolver. Atendiendo a una visión social, podemos presuponer que desvincular del centro escolar la capacitación profesional básica, rompa con el modelo educativo que el alumnado absentista rechaza y, desviando la formación a otros entornos, los itinerarios dejen de ser estigmatizadores, favoreciendo de este modo la posibilidad de éxito. Pero, distintos informes revelan que transferir al alumnado a otro centro como consecuencia del bajo nivel de rendimiento académico, por problemas de comportamiento o por necesidades especiales de aprendizaje, es otra forma utilizada por los sistemas educativos para agrupar estudiantes. PISA 2009 revela que los países con más centros que transfieren estudiantes por estas razones muestran resultados, en general, más bajos (OCDE, 2011). Estas políticas pueden ser costosas para los sistemas educativos y, en general, no se asocian a un mejor rendimiento de los estudiantes o a oportunidades de aprendizaje más equitativas. Por ello consideramos que es el sistema educativo el que ha de asumir primeramente esta responsabilidad, desde los niveles elementales de escolaridad

hasta el final de la obligatoriedad educativa. No obstante y siendo conscientes de que el sistema no siempre lo consigue, abogamos porque los agentes y entidades sociales atiendan a aquellos sectores de población joven y adulta que ya no pueden formar parte de procesos formales en términos de edad, abriendo un camino a la posibilidad de integrarse con posterioridad en itinerarios formativos de educación de personas adultas. Una ventaja de los itinerarios de FPB, sin duda alguna, es saber que gracias a estos ciclos se obtiene el certificado en ESO, previa prueba, que posibilita la incorporación del alumnado a otros itinerarios del sistema educativo, aspecto que brinda la oportunidad de regresar al sistema tras finalizar la FPB.

Si la escuela inclusiva es la escuela del éxito; el sistema educativo ha de aprovechar las oportunidades que ofrecen el marco normativo y los nuevos paradigmas, sin olvidar el entorno social y agentes sociales que también son parte de la comunidad educativa. El fracaso y abandono escolar nos plantean un reto extraordinario para hacer posible la inclusión social; desde el campo pedagógico escolar y social han de desplegarse acciones educativas que desarrollen al máximo las capacidades de cada persona, asegurando la equidad de acceso a la educación, respetando la diversidad y compensando las desigualdades.

El profesorado de la FPB no debe ser un mero trasmisor de conocimiento; para responder a las necesidades de este alumnado, tras su complicado historial, se requiere un compromiso de toda la comunidad educativa para no abordar sólo las carencias existentes sino también posibilitar su inserción en la sociedad actual. Este tipo de alumnado requiere de un profesorado formado para impartir unos currículos específicos de formación profesional pero sobre todo se precisa de docentes motivados que utilicen metodologías participativas como garantía de éxito educativo y personal. La legislación educativa establece un perfil de licenciado con Master para impartir docencia en la educación secundaria. La realidad nos constata los problemas que tienen estos docentes para dar respuesta a la diversidad de alumnado. El docente debe formar en asignaturas pero también debe orientar y educar para la vida y participar, junto con el resto de docentes, en desarrollar un proyecto educativo de centro. Es preciso que el profesorado de FPB reciba formación específica en torno a metodologías participativas, aprendizaje dialógico, trabajo cooperativo, competencias para la incorporación al mercado laboral o la motivación del alumnado, cuestiones clave para lograr el éxito educativo.

Además y dado el marco normativo en el que se encuadra la FPB, es imprescindible el sistema educativo sea permeable a lo que ocurre en su entorno más próximo. Si logramos implicar en este proceso educativo a todos los agentes de la comunidad educativa, especialmente las familias, más otros agentes del entorno

(asociaciones, empresas, centros de salud, servicios municipales, colectivos....) tendremos más oportunidades de conseguir, al menos, ciertos niveles de inclusión social. Esta implicación no debe ser una participación puntual o anecdótica con motivo de eventos, noticias o semanas culturales sino una constante en la vida del centro escolar de tal forma que el alumnado aprenda a convivir con los diferentes sectores de la sociedad y logre aprendizajes más flexibles y relevantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista De Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aramendi P. y Vega A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013, pp. 436-460.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo. Comisión Europea, Noviembre 2004.
- Flecha García, J. R., Padrós Cuxart, M., & Puigdemívol Agudé, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- INCLUD-ED (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Merino, R. García, M. Casal y J. Joaquim (2006) De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, (34) pp. 81-97.
- Miquel Bertrán, E., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López, M. L., Durán, D., & Giné Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (5), 227-238.
- Opertti, R. (2008). El camino del futuro. 48.^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, Organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO. Ginebra: UNESCO.
- Padrós Cuxart, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14).

- Pérez Galán, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales: El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de educación*, (348), págs. 443-464.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria nº 1*, Consejería de Educación, Santander.
- Slavin, R. E. (2003). Innovación educativa para el cambio social: Éxito para todos. *Educadores: Revista De Renovación Pedagógica*, (207), 253-269.
- UNESCO. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. Paris: UNESCO.
- Vega Fuente, A. y Pedro Aramendi, P. (2010) Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial Facultad de Educación. *UNED Educación XX1*. (13.1), 39-63.

Los principios de accesibilidad e inclusión educativa de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aplicados a las personas con discapacidad mental o psicosocial

Víctor Manuel Rodríguez González
e-mail: victormrodriguezg@gmail.com
Universidad Nacional de Lanús, Argentina

Introducción

Históricamente el sistema internacional de protección de Derechos Humanos ha reconocido que aún dada la universalidad inherente al concepto de los mismos, la desigualdad estructural que afecta a determinados grupos humanos, amerita que, además de los Derechos Humanos contenidos en los tratados y pactos básicos, se desarrolle normativa específica y vinculante para los Estados, en orden de saldar las asimetrías producidas por la discriminación y la exclusión basadas en la diversidad étnica, de origen nacional, etárea, de sexo y género, de funcionamiento biopsicosocial, etc.

Así además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y Económicos, Sociales y Culturales, se han creado en el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) otros tratados específicos, siendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) -en adelante “la Convención”- uno de ellos; este instrumento establece el más alto estándar de reconocimiento y garantía de derechos para las personas con discapacidad y además de reafirmar el goce pleno de la totalidad de los Derechos Humanos, contiene en sus diferentes artículos las particularidades que deben ser consideradas en orden en proteger efectivamente

a las personas con discapacidad; la misma ha sido firmada y ratificada por la gran mayoría de los países de América Latina.

Accesibilidad y derecho a la educación de las personas con discapacidad

En este trabajo nos enfocaremos en el artículo 24 de la Convención, el cual en líneas generales establece que: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”, este artículo será leído a la luz de la “accesibilidad” precondition que la Convención establece para inclusión plena y duradera, particularmente desde el desarrollo plasmado en la Observación General n° 2 del Comité de la Convención, emitida en abril del año en curso.

La accesibilidad a una educación inclusiva e incluyente, es un dispositivo fundamental de socialización y una herramienta primordial para reducir la brecha estructural que vulnerabiliza a las personas en relación a su diversidad funcional biopsicosocial, la generación de vínculos emocionales y sociales que se producen en el espacio educativo suelen perdurar por mucho tiempo y se constituyen en efectivas redes de apoyo y soporte para el resto de la vida. Los instrumentos de Derechos Humanos reconocen que la educación de las personas con discapacidad debe darse bajo esta perspectiva, en tanto suma a la eliminación de prejuicios en las personas sin discapacidad.

La accesibilidad según especifica la Convención y amplía su comité¹ en la Observación General n° 2 (párrafo 39), excede las adecuaciones físicas y sensoriales, e implica la reforma de procedimientos para la prestación de servicios.

39. (...) Sin embargo, es todo el proceso de educación inclusiva lo que debe ser accesible, no sólo los edificios, sino toda la información y comunicación, incluyendo el ambiente o sistemas auxiliares, servicios de apoyo y adaptaciones razonables en las escuelas. (...) Los medios y modos de enseñanza deben ser accesibles y deben realizarse en entornos accesibles. Todo el entorno de los estudiantes con discapacidades debe diseñarse de manera que fomenten la inclusión y garanticen su igualdad en todo el proceso educativo. La plena aplicación del artículo 24 de la Convención debe considerarse conjuntamente con los otros instrumentos básicos de derechos humanos, así como las disposiciones de la Convención contra la discriminación en la educación de la UNESCO.

¹ El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es parte de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y su función es hacer seguimiento y recomendaciones para la implementación de la Convención en los Estados parte así como interpretar el contenido de la misma.

A su vez, el citado instrumento de la UNESCO², llamado Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), si bien resguarda la diversidad de la oferta educativa en función de la preservación de las diferencias culturales (lingüísticas, étnicas, religiosas), en su artículo 1, define la discriminación en el ámbito educativo de la siguiente manera:

1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; ó d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.

Este instrumento, además establece las obligaciones de los Estados parte de adoptar las medidas necesarias para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza (Art. 3 b); Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior (Art. 4 a) y; Que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (Art. 5 a).

Según Palacios (2008), en relación a las personas con discapacidad psicosocial, la mayoría de las barreras son interpersonales, es decir derivan del accionar directo de las personas con las que se interactúa, tanto pares como personas en posición de autoridad (profesores, administrativos).

En primera instancia la continuidad educativa suele verse afectada en las personas con discapacidad, especialmente en la discapacidad intelectual y/o psicosocial, dadas las barreras fácticas que terminan excluyendo al educando desde etapas tempranas de la vida. Así el acceso a la educación universitaria, aunque esta pueda ser incluyente, se ve obstaculizado por la no terminación y acreditación formal de niveles educativos precedentes.

Las personas con discapacidad psicosocial también son objeto de discriminación en relación al juicio que se hace de su comportamiento, lejos de adoptar ajustes razonables, el comportamiento es valorado como negativo y en tanto es

2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Agencia especializada de la ONU con sede en París, Francia.

rechazado y penalizado, por ejemplo, alguien que tenga dificultad en entender algo o ajustarse a determinados tiempos, será penalizado al ser entendido como bruto, flojo, perezoso y en tanto será sancionado y no apoyado.

El excesivo énfasis en los trámites formales, en requisitos, lapsos, procedimientos, puede resultarle problemático a personas con discapacidad psicosocial, sobre todo por quienes presenten alguna alteración en la memoria y atención, en este sentido la accesibilidad debe pasar por la simplificación y flexibilización de los trámites burocráticos, hacerlos claros y expeditos, para permitirle a las personas maximizar su esfuerzo, tiempo y energía en alcanzar la mayor cantidad de objetivos sustanciales concretos y no en acciones superfluas (Ocampo González, 2011).

Ya desde 1994, en la Declaración de Salamanca, la UNESCO había hecho énfasis en la necesidad de generar cambios en lo relativo a la flexibilidad de los programas de estudio, a los aspectos administrativos y de gestión escolar y a la formación del personal y la investigación aplicada al desarrollo de buenas prácticas de inclusión. También en su apartado sobre la educación de personas con discapacidad el informe Educación para todos en el 2015 (2008), que planteaba el escenario para la consecución de los objetivos planteados para 2015 del Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal en 2001, reitera la importancia fundamental de la formación de docentes y operadores dentro de una perspectiva afín con la –para ese entonces recién aprobada- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como condición de posibilidad para garantizar el acceso, permanencia y egreso en igualdad de condiciones en el sistema educativo.

Dado que en general las personas con discapacidad atraviesan condiciones sociales desventajosas, producto de la discriminación, los dispositivos educativos deben tender a adecuarse también a estas particularidades, no es lo mismo un estudiante que tiene tiempo y recursos para sólo estudiar, que uno que tiene que trabajar o que vive de una pensión acotada. El acceso a recursos y materiales deben ser adaptados y proveídos no sólo en función de la accesibilidad físico/sensorial sino de accesibilidad y disponibilidad material (Ocampo González, 2011).

El trabajo cultural ligado a los sistemas de apoyo debe tender a problematizar, cuestionar y modificar las prácticas cotidianas que pueden resultar discriminatorias, en particular hacia las personas con discapacidad psicosocial, las respuestas estigmatizantes del entorno tienen que ver con la idea de que operan de determinada forma porque así lo quieren, y que generar algún ajuste o sería injusto hacia otras personas sin discapacidad, o sólo reforzaría su “mal comportamiento”. En cambio, el desenvolvimiento en un ámbito no discriminador e incluyente, es en sí mismo un sistema de apoyo constante para la continuidad educativa.

Otra barrera importante para las personas con discapacidad psicosocial es la misma condición pública del diagnóstico psiquiátrico, si lo hubiere, pues este

suele estar asociado a estigmatización y etiquetamiento, así el sólo hecho de evidenciar que se tiene una discapacidad, lo que muchas veces debe ser “confesado” pues no es evidente como otras diversidades funcionales más “notorias”, puede ser dañoso en el sentido que empezará a ser visto y tratado como “el loco”, en el peor de los casos como alguien peligroso, o como alguien con quien no se debería contar o en otros casos como alguien que tiene una línea base de respuesta baja, del cual no se puede esperar ni se le puede exigir nada, ni incorporar plenamente en la dinámica regular del grupo educativo.

En el Manual de buenas prácticas para la inclusión laboral de personas con discapacidad, elaborado por el Ministerio de Relaciones Laborales del Ecuador y CONADIS en 2013, en lo relativo a la definición de la “discapacidad psicológica” y el abordaje que la misma amerita en el ámbito laboral, establece lo siguiente:

3.2. Discapacidad Psicológica.- Se refiere a las deficiencias y/o trastornos del comportamiento, del razonamiento, de los estados de ánimo, crónicos y permanentes que afectan su capacidad de juicio crítico sobre sí mismo y sobre los demás. En este tipo de discapacidad se encuentran personas con trastorno bipolar, trastorno psicótico, esquizofrenia, etc.

Dentro del proceso de inclusión laboral: Este tipo de discapacidad requiere que el ambiente laboral sea tranquilo, las tareas encomendadas sean concretas, sin implicar niveles de presión ni responsabilidades complejas. Las personas que presentan esta discapacidad deben estar controladas con tratamiento de especialidad y sus actividades laborales deben estar bajo supervisión.

Si bien está referido al ámbito laboral, la elaboración que hace dicho Manual, es coherente con el prejuicio antes expuesto de que las personas con discapacidad mental o psicosocial son todas iguales, como si el trastorno bipolar o la esquizofrenia fuesen lo mismo, y las personas que viven con esas condiciones funcionaran todas de la misma manera, aparte generaliza el trato estándar (basado en una exigencia inferior que al de las personas sin discapacidad) que estas personas deben recibir en el ámbito laboral independientemente del desempeño que éstas demuestren en su trabajo, de sus competencias adquiridas, sus habilidades, destrezas, dedicación o compromiso.

Cuando la diversidad se manifiesta de una forma comprendida por el entorno como negativa, debido a particularidades en el comportamiento, la expresión del estado de ánimo o de los patrones de interacción convenidos, la discapacidad se presume de antemano y se generan respuestas de expulsión o rechazo, no se toman en cuenta opiniones, requerimientos y solicitudes y muchas veces es bloqueado en su totalidad el acceso o la permanencia en espacios institucionales.

La no comprensión de los tiempos cíclicos propios de algunas formas de diversidad funcional de las personas con discapacidad (como los momentos de

crisis cognitiva o emocional, o los efectos secundarios de los psicofármacos), que hacen que algunas dinámicas cotidianas se interrumpan, en el ámbito educativo pueden ser tramitados como deserción y conllevar aplazamientos de asignaturas.

Siguiendo a Palacios (2008), la identificación de las barreras actitudinales/interpersonales que contravienen la accesibilidad plena (y la continuidad y eventual egreso) de las personas con discapacidad psicosocial del ámbito educativo, suma a complejizar la mirada sobre las transformaciones socioculturales necesarias para el efectivo respeto y garantía de derechos, dentro de tendencias que suelen pensar que los cambios se decantan de forma natural luego de suscritas las normativas internacionales y nacionales en la materia.

No obstante esto, el modelo social que recoge la CDPD (y que además lo convierte en Ley en los países que la ratificaron) y que en mayor o menor medida ha permeado en las distintas normativas nacionales, puede alumbrar el camino a seguir para esas necesarias transformaciones actitudinales, que no son evidentes, sobre todo en un ámbito tan naturalizado históricamente como lo ha sido el modelo excluyente, tutelar y caritativo, predominante hacia las personas con formas de funcionamiento distintas a las consideradas “normales” o “regulares”.

Así, volviendo a la CDPD, conviene retomar algunas de las definiciones básicas sentadas en su artículo 2:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

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

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

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Del cruce de esos 4 conceptos, aplicados al tema de la accesibilidad educativa, surge una idea general de la dirección en que la transformación de los siste-

mas y procesos debe orientarse: la comunicación desde una perspectiva amplia-también interpersonal- es fundamental para facilitar la inclusión en diversidad, y las barreras que se generen desde ese ámbito “inmaterial”, si se quiere, son actos de discriminación en toda regla, tanto por acción (voluntad de excluir) como por omisión (no generar acciones efectivas para incluir), estas acciones de inclusión deben tomar dos formas, los ajustes razonables como esas adecuaciones específicas para la particularidad de cada persona o grupo de personas, y el diseño universal, que debe ser desde el principio, la planificación de todos los sistemas y procesos para que sean accesibles para todas y todos.

Conclusiones

El campo de los Derechos Humanos en la actualidad, ha profundizado su dimensión positiva (de obligación de acciones a los Estados), sobre todo en relación a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, siendo el derecho a la educación uno de ellos; esto ha generado la penetración de la normativa a ámbitos que antes sólo estaban restringidos a políticas institucionales, incluso prácticas teóricas-profesionales o elaboraciones académicas (Arcidiácono y Gamallo, 2012), por lo que la reforma a nivel incluso individual, de la práctica de cada operador del sistema educativo (profesores, orientadores, directores, supervisores, administrativos), se hace completamente necesaria para que la materialización de los derechos, desde los más generales hasta los más concretos sea posible.

Esto implica una voluntad expedita del Estado en emprender tamaño proceso institucional -e incluso político- no sólo generando normativa sino garantizando la óptima formación de sus futuros operadores en educación desde las primarias instancias, y destinando presupuesto para que dichas competencias formadas puedan desplegarse en espacios educativos dignos y con recursos.

Paralelamente, los mismos operadores en educación, desde su condición de sujetos activos de una sociedad democrática y de derechos, deben replantear sus prácticas y evaluar hasta que punto contravienen el modelo social de la discapacidad establecido por la CDPD, hasta que punto –aún con buenas intenciones de fondo- se toleran o mantienen prácticas que en sus efectos son discriminatorias, y desde su propia conciencia transformarla y ocuparse de formarse cada vez más y mejor para tener los recursos necesarios para hacerlo.

Finalmente pero no menos importante, es fundamental la formación en derechos de las personas con discapacidad, sus familiares, amigos y allegados, para que incorporen los estándares de lo que -como punto de partida- puede ser exigible al Estado, pero también a los operadores y funcionarios en la vida cotidiana, dejando así de ser receptores pasivos de “lo que hay” o “lo que se puede”, y

pasen a exigir- pero a la vez también construir- lo que debe ser, a lo que tienen derecho.

Particularmente en relación a las personas con discapacidad mental/psico-social o intelectual, todos los elementos abordados en este trabajo son especialmente vulnerados por el contexto discriminador en el ámbito educativo, por lo que este colectivo es una buena muestra de varios aspectos acá abordados, pero esto no excluye que la discriminación opera también de forma pronunciada hacia personas con otras discapacidades ya sean estas motrices y/o sensoriales, además de cruzarse con otros factores que generan condiciones estructurales de exclusión y vulneración, como la etnia, el origen nacional, el género y la clase social de origen.

La accesibilidad plena a un sistema de educación inclusivo e incluyente es un factor fundamental para la garantía de otros derechos a las personas con discapacidad, como el desarrollo de su personalidad y su potencial y el eventual acceso a un trabajo en condiciones dignas, por lo que las acciones que sumen a la concreción de esto, más que garantizar un derecho único, abren la puerta al goce de muchos otros.

La invitación es a usar la normativa internacional y nacional, especialmente el marco conceptual de la Convención –la cual tiene plena vigencia en el Ecuador- como una herramienta de trabajo más, no sólo para evaluar los instrumentos y prácticas domésticas, sino también para construir experiencias novedosas y creativas sobre ese modelo, y si fuese posible, trascenderlo, pues los Derechos Humanos son sólo un punto de partida pero nunca un punto de llegada.

Referencias bibliográficas

- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España. Recuperado de la página web: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Informe Educación para Todos en el 2015 ¿alcanzaremos la meta? (2008). Este informe evalúa los progresos de la iniciativa EPT que fue aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal en 2001, auspiciado por la UNESCO. Recuperado de la página web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Manual de buenas prácticas para la inclusión laboral de personas con discapacidad (2013). Ministerio de Relaciones Laborales de la República del Ecuador y

CONADIS. Recuperado de la página web: <http://www.relacioneslaborales.gob.ec/wp-content/uploads/2013/12/MANUALFIN.pdf>

- Ocampo González, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, ISSN 0718-5480, Vol. 6, N° 2, septiembre 2012 - febrero 2013, pp. 227-239.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA.
- Políticas sociales y derechos. Acerca de la reproducción de las marginaciones sociales. Arcidiácono, P. y Gamallo, G., en Pautassi, L. y Gamallo, G. (compiladores): *Derechos Sociales y Marginaciones Sociales* (2012). Biblos. Buenos Aires.

página intencionadamente en blanco

Inclusión educativa, ¿utopía o realidad?

Fernando Rojas Jama

e-mail: ferojama@yahoo.es

Instituto de Educación Especial Juan Pablo II, Ecuador

Introducción

La Educación Inclusiva en la provincia de Esmeraldas es un proceso reciente, que de alguna manera está relacionada a la labor integradora que vienen desarrollando las instituciones de educación especializada de nuestra localidad. La preparación y posterior incorporación de alumnos con discapacidad en las aulas de las escuelas ordinarias constituye uno de los objetivos primordiales del proceso educativo de estas instituciones escolares especializadas, ya que de alguna manera representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación del colectivo de personas con discapacidad, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

El Instituto de Educación Especializada Juan Pablo II de Esmeraldas, a lo largo de sus 35 años de funcionamiento ha venido manteniendo estos objetivos, mismos que obedecen a los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación. En los últimos 4 años, a raíz de la promulgación de la LOEI y su Reglamento y posteriormente con la puesta en vigencia de la Normativa para la Educación Inclusiva y Especial, hemos seguido trabajando, investigando y estudiando la realidad educativa de nuestra provincia para ir más allá del desafío de la integración; hoy estamos claros acerca de nuestros “nuevos objetivos institucionales”, sabemos cuál es nuestra población escolar y cómo dar respuestas a sus requerimientos escolares y sobre todo trabajamos para fortalecer este nuevo modelo educativo inclusivo que desde el Ministerio de Educación se está impulsando fuertemente en el país.

Analizaremos en esta ponencia cual ha sido el proceso seguido por nuestra institución educativa, en esta evolución para alcanzar los planteamientos y las propuestas actuales, que son mejores y más avanzadas en cuanto a la equidad, la calidad y la inclusión, que vale la pena decirlo es un asunto de derecho y de justicia social pero que como todo proceso nuevo requiere de tiempo, voluntad, preparación y perseverancia.

Desde la integración a la inclusión escolar

Es necesario ubicarnos en la “mitad” de estos procesos, para entender la real dimensión de lo transitado y aquello que actualmente estamos experimentando en el sistema educativo ecuatoriano y particularmente en nuestra realidad provincial.

Partamos desde una verdad inalterable: la integración y la inclusión escolar no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención.

En la integración escolar se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema (Ainscow, 2003). Es decir, se miran con mucho énfasis las necesidades educativas especiales del estudiante; esta terminología de “especial” es lo que erróneamente hace suponer que son los estudiantes con algún tipo de discapacidad los sujetos propios de integración a la escuela regular, olvidándose que aquellos que tienen una necesidad específica de apoyo educativo, es decir aquellos estudiantes que por razones de género, procedencia, grupo social, etnia; también requieren de adaptaciones o apoyos específicos, ¡¡ tremenda equivocación!!!

Al respecto, Echeita, López, Simón y Sandoval (s.f) nos refieren:

La diversidad del alumnado a la hora de aprender está presente en la historia de la educación escolar desde sus orígenes. Lo que ha ido variando han sido los presupuestos de carácter psicopedagógico y didáctico en base a los cuales se han definido la políticas y las prácticas escolares... (p. 6)

En el enfoque de la integración, los estudiantes “especiales” que se incorporan a las escuelas comunes tienen que adaptarse a la oferta educativa disponible (currículo, valores, entre otros), sumado a la relativamente pobre preparación de muchos docentes, misma que no les permite comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los alumnos y la adaptación de la enseñanza.

La inclusión escolar, según Echeita et al. (s.f) es un proceso, en donde el tiempo es un factor con el que hay que contar; es decir no se trata de un cambio repentino cuyo empoderamiento esté asegurado de la “noche a la mañana” sino

más bien una transformación del sistema educativo (cultura, políticas y prácticas escolares) que demanda lógicamente un tiempo prudencial.

Continúan los autores manifestando que “la inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes” (Echeita et al. s.f p. 14) este quizás sea el elemento principal de la inclusión mediante el cual se pretende que el estudiante incluido no solamente esté presente en el aula, sino que también actúe, participe activamente en la vida de la escuela sintiendo un bienestar personal y social con esta participación; pero sobre todo que obtenga buenos resultados de aprendizaje en su proceso educativo.

Como complementario de lo antes expuesto, podríamos incorporar el hecho que la inclusión escolar pone mucho énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, sin dejar a un lado a los estudiantes que no presentan las características antes mencionadas.

Por último, está el hecho que la inclusión escolar busca identificar y eliminar las barreras que dificultan o generan exclusión, marginación, o fracaso escolar; que es el principal obstáculo presentado en este proceso, al menos en nuestra provincia.

En este marco referencial, el Instituto Fiscomisional de Educación Especializada Juan Pablo II de la ciudad de Esmeraldas, fiel a sus principios, fines y objetivos ha venido desarrollando su labor en beneficio de los estudiantes que presentan discapacidades: intelectuales, auditivas, físicas, múltiples y Trastornos Generalizados de Desarrollo implementando planes y programas educativos tendientes a contribuir para su inclusión familiar, educativa y socio-laboral mediante tareas coordinadas con la familia, comunidad y las instituciones del estado.

Para obtener los resultados, posteriormente citados es necesario conocer cómo esta institución llevó a cabo este procedimiento que la ha convertido en una entidad educativa referente en la educación para las personas con discapacidad en la provincia de Esmeraldas.

Proceso

El proceso de integración implementado por nuestra institución de educación especial, contempla el acompañamiento por parte de nuestros profesionales a la escuela integradora durante un período de tiempo determinado, y este planteamiento estratégico consta además con etapas de sensibilización, capacitación, evaluación y retroalimentación a los directivos, docentes y estudiantes de las instituciones mencionadas.

En la etapa de sensibilización que se inicia 3 o 4 meses antes de la terminación del año escolar, se trabaja con los directivos de las instituciones regulares, pre-

sentando la situación del estudiante por incluir (estilo de aprendizaje, situación socio-familiar, y demás información de interés) y sobretodo poniendo énfasis en el hecho que se trata de un derecho que tienen todos los estudiantes y no un “favor” que se está solicitando. La misma situación se trabaja con el futuro docente inclusivo, además se averiguan los contenidos programáticos trabajos en el nivel correspondiente para “nivelar” al estudiante por incluir.

En el período de capacitación, la labor se centra con el docente(s) con los cuales el estudiante mantendrá posteriormente una estrecha relación, haciéndoles conocer acerca de las adaptaciones integrales que se deben realizar, los apoyos necesarios requeridos. En esta etapa se plantea además la propuesta de efectuar una integración preliminar del estudiante, asistiendo una o dos veces por semana hasta terminar el año lectivo.

Posteriormente se realiza la integración del estudiante propiamente dicha, para lo cual se acompaña al alumno y la familia a su nueva institución educativa.

Durante la etapa de seguimiento, que abarca todo el año lectivo, se evalúa periódicamente el proceso con todos los actores involucrados y de ser necesario se realizan nuevas capacitaciones a los docentes o sensibilizaciones especialmente con los nuevos compañeros de aula. Esta etapa incluye visitas programadas del personal del plantel a la escuela integradora.

Se considera seriamente la participación activa de la familia del estudiante integrado, durante todas las etapas del proceso, considerando que luego de un tiempo determinado la responsabilidad en la continuidad de la integración recae en ellos exclusivamente.

La base fundamental de todo este procedimiento, constituye el hecho de realizar un trabajo en equipo entre nuestra institución, el estudiante con su familia y la escuela integradora, este espíritu de colaboración, responsabilidad y compromiso que se forma entre los participantes da un marco de seguridad y confianza para el éxito del proceso.

Resultados

De acuerdo a lo establecido en el cuadro presente, se hace necesario analizar los siguientes datos:

Períodos Lectivos	Escuela/EGB	Colegio
Del 2003 al 2010	47	9
Del 2011 al 2014	5	-
TOTAL	52	9

Tabla 1. Estudiantes Integrados e Incluidos en las Instituciones Educativas Regulares de la Ciudad de Esmeraldas. Fuente: Departamento pedagógico y de trabajo social del Instituto Juan Pablo II, 2014

De los 52 estudiantes integrados en la escuela primaria y los 9 estudiantes integrados en la secundaria (denominados así antes de la vigencia de la LOEI).

- 8 estudiantes terminaron la instrucción primaria.
- 3 estudiantes continúan sus estudios de EGB.
- 10 estudiantes continúan sus estudios de bachillerato.
- 9 estudiantes se graduaron en carreras técnicas (colegio).
- 1 estudiante continúa sus estudios superiores.
- 30 estudiantes desertaron de sus estudios.

De lo que se deduce que: en el 51% de los casos de alumnos integrados, el proceso fue favorable, y en el 49% de los estudiantes que desertaron de sus estudios, el proceso no se cumplió debido a diferentes razones, entre las cuales podemos mencionar:

- El apoyo familiar no fue constante
- No se siguieron realizando las adaptaciones curriculares sugeridas.
- Desmotivación del estudiante para continuar con temáticas cada vez más complejas y poco significativas, en las diferentes asignaturas.
- Bajo rendimiento académico.
- No se implementaron políticas institucionales incluyentes ni prácticas educativas adecuadas.
- Desmotivación de la familia, por los desfavorables resultados obtenidos lo que está ocasionando que vuelvan a solicitar la continuación de los estudios de sus hijos en la institución de educación especializada.

Conclusión

La inclusión educativa es un proceso permanente de desarrollo, que implica identificar y superar las barreras que inevitablemente aparecen. Lo cierto es que las personas que se encuentran más cerca de las barreras son quienes mejor pueden identificarlas. Si los docentes, administradores y planificadores desean conocer la mejor manera de incluir a niños, niñas y jóvenes en la educación, la lección de esta ponencia es clara: Dejemos que los niños, niñas, jóvenes y quienes los rodean puedan opinar, y ¡escuchémoslos!

Referencias bibliográficas

Crespo García, F. (1987) El artículo científico: ¿rutina o método? La Habana, Ediciones CENSA.

- Echeita, G.; López, M.; Simón, C.; Sandoval, M. (2011) *Inclusión educativa y diversidad. Módulo 1*, Chile, Universidad Central- CEAU- OEI
- Morris, R. (1989) *Educación Especial*. Buenos Aires, Editorial médica Panamericana.
- Narvarte, M. (2002) *La integración escolar y la atención en el aula de los trastornos escolares*. Bogotá. Editorial Lexus.

El velo sin rostro: discursos sobre la diversidad desde la educación formal y la formación docente

Catalina Vélez Verdugo

e-mail: cevelez@puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

En un alto porcentaje de los discursos oficiales de formación docente, la diversidad (sociocultural y funcional/discapacidad) se presenta como una riqueza del Ecuador. Sin embargo, el análisis de varias ofertas universitarias de formación docente, muestra la vigencia de un modelo homogeneizador de la cultura que, articulado alrededor del paradigma de la normalidad, estandariza la mismidad, negando u ocultando la diferencia, pese a la intención explícita de incluir la diversidad en la currícula e itinerarios de formación académica.

A esto se suma la escasa práctica de investigación en el ámbito pedagógico en general, y en el campo de la diversidad en particular, a nivel de organismos oficiales, institutos superiores y universidades del país.

En este contexto el presente estudio retoma los aportes de la antropología educativa y la pedagogía crítica, para presentar un análisis de las ofertas de formación docente inicial y de postgrado de 12 universidades ecuatorianas públicas y privadas, en cuanto se refiere a la inclusión educativa de la diversidad, con énfasis en la inclusión de estudiantes con discapacidad, para tratar de descifrar desde dónde y cómo se apela a la diversidad en los discursos e itinerarios de formación docente.

Metodología del estudio

El objetivo del estudio es Analizar desde dónde y cómo se apela a la inclusión de la diversidad en los discursos e itinerarios de formación docente, con énfasis en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Para esta investigación, que es de tipo cualitativo y se inscribe en el campo de la etnografía radical, se siguió el Modelo Ecológico (Bronfrenbrenner), la Grounded Theory (Teoría fundamentada en datos), los aportes de la antropología social y política (D. Fassin, G. Agamben) y la pedagogía crítica (P. Freire, H. Giroux, P. Mc Laren).

La muestra de la investigación está constituida por:

- 550 docentes (de Educación General Básica, Bachillerato de la ciudad de Quito y Universidades del Ecuador).
- 540 familiares de personas con discapacidad.
- 56 escuelas y colegios (Educación General Básica y Bachillerato de la ciudad de Quito).
- 12 universidades públicas y privadas a nivel nacional (Carreras de Educación de nivel grado y Formación Docente a nivel de postgrado, maestría y especialización superior).

Para el estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Encuestas aplicadas a 550 docentes y 540 familiares de estudiantes con discapacidad.
- Visitas de observación realizadas en 56 instituciones educativas.
- Entrevistas semi-estructuradas a:
 - 35 Docentes de aulas regulares y de inclusión.
 - 35 Familiares de estudiantes con discapacidad.
 - 50 Personas con discapacidad.
- Matrices para el análisis de discursos, contenidos curriculares y planes de estudio sobre inclusión de la diversidad/discapacidad correspondientes a los itinerarios de formación docente de las 12 universidades seleccionadas para la muestra.

Categorías de análisis

a) Discapacidad

Construcción sociocultural que va más allá de la salud y la medicina. Es un campo de relaciones y prácticas sociales en disputa, dadas las condiciones de exclusión y desigualdades que atraviesan la realidad ecuatoriana. Esta noción se analiza en directa relación con la Ciudadanía como un proceso de construcción política y cultural que conlleva la aplicación de derechos y obligaciones, y debates permanentes, pues en la realidad, falta mucho para que los derechos y el acceso a la educación superior sea un bien público universal.

b) Inclusión educativa

El estudio parte de que es una propuesta que va más allá de la educación formal y está permeada por las desigualdades sociales, los discursos, prácticas, valores y representaciones socioculturales. Constata que se trata de una trayectoria que excluye a las personas con discapacidad, del conocimiento oficial y la cultura.

Alude a la inclusión educativa de las personas con discapacidad como una propuesta política conducente a la construcción de sociedades incluyentes.

c) La Inclusión educativa de personas con discapacidad desde la Universidad

Se analiza cómo se concibe la inclusión educativa de la diversidad en 12 ofertas universitarias de formación docente inicial y de postgrado, para conocer las distintas formas de apelación a la inclusión y la diversidad desde los discursos pedagógicos y establecer una relación entre dicha formación y los desempeños docentes en el contexto de la inclusión.

Resultados del estudio

Durante los últimos años en Ecuador, la inclusión de las personas con discapacidad es un tema recurrente, tanto en el debate público, como en la agenda política del estado se plantea como una vía para garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales.

El estudio revela que la inclusión de las personas con discapacidad es una dimensión fundamental de los procesos educativos. Una realidad que plantea oportunidades, desafíos y una utopía cuyo alcance da sentido a las reivindicaciones y demandas de las familias y colectivos de personas con discapacidad en Ecuador.

El marco jurídico ecuatoriano garantiza la inclusión; no obstante su concreción precisa prácticas educativas efectivamente incluyentes, se requiere, además del aparato legal, estrategias que incidan en el análisis, reflexión y cambio actitudinal de los agentes educativos y de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

Respecto a las prácticas pedagógicas, en las entrevistas realizadas, la mayoría de las personas con discapacidad y sus familiares al referirse a su trayectoria educativa, relatan experiencias difíciles, por la resistencia de los docentes, y rechazo de sus compañeros.

En los ámbitos universitarios analizados se alude a la educación inclusiva desde distintos enfoques y significados: educación para todos y todas, educación de la diversidad, educación especial, etc.; por ello, es necesario hacer algunas acotaciones de partida.

La inclusión es un fenómeno social y cultural de alcance mundial que rebasa el ámbito de lo educativo e implica dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas e históricas relacionadas con la exclusión social. Involucra a actores y a diversas regiones que han permanecido al margen de las sociedades cuya situación hoy, en el contexto de la globalización, se ha agravado enormemente.

Las personas con discapacidad permanecen fuera de los sistemas educativos que todavía se resisten a trabajar para su inclusión. Siguiendo a Slee, hoy se puede ver que en las instituciones educativas, se trabaja desde la perspectiva de la ‘Trinidad’, incluyendo variables como ‘clase/cultura/género’ en las propuestas educativas de trabajo con la diversidad, pero dejando fuera a las personas con discapacidad. (Slee, 1997).

Por ello, hablar de inclusión educativa, implica hacer referencia a la justicia social, a los educandos como sujetos sociales; reconocer las condiciones de marginación y exclusión e identificar la responsabilidad que ante tales condiciones tienen los Estados y la sociedad civil. Es, en suma:

Apostar, por una educación de calidad, teniendo como meta el Éxito Para Todos en una Escuela Para Todos. Y ese Todos es la clave del movimiento de inclusión; todos son todos los alumnos uno a uno: los que tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones; aquéllos que parten de situaciones de desventaja social, discapacidad, superdotación, o con problemas de conducta; los niños inmigrantes de distintas lenguas y culturas, los de incorporación tardía al sistema educativo. Y todos también son las demás personas que conforman la comunidad educativa (FEAPS, 2009).

La inclusión educativa, es una respuesta a la educación excluyente, articulada en torno a los parámetros del paradigma de la normalidad, para transformarla. Porque no cabe la posibilidad que dentro del mismo sistema educativo que discrimina, margina y excluye se generen posibilidades reales de inclusión, al contrario, este propicia situaciones de inclusión excluyente.

En referencia al análisis de la normativa y los discursos oficiales, aunque el estado ecuatoriano no cuenta con una política de inclusión educativa propiamente dicha, la coyuntura sociopolítica actual, condicionada por la visibilización de las personas con discapacidad en el escenario público nacional, ha generado que las instituciones educativas de todos los niveles, traten de incorporar a niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

En términos generales, en Ecuador tanto la sociedad civil como el Estado se configuran alrededor de un orden social hegemónico de profundas desigualdades. Y los discursos respecto a la discapacidad, aunque responden al “Buen Vivir” como categoría fundamental de la Nueva Constitución de la República (2008), en la práctica distan mucho de aludir a la discapacidad como un fenómeno social, tratándola como un problema de los grupos vulnerables de la población.

Hay que señalar que la discapacidad está prácticamente ausente de la Constitución Ecuatoriana, ésta como texto discursivo se inscribe dentro de un orden social hegemónico que apela a la normalidad como situación y realidad cotidiana.

De esta manera, lejos de propiciar la construcción de sociedades democráticas donde el disfrute de derechos en igualdad de condiciones sea un hecho, establece categorizaciones que favorecen y perpetúan las posiciones ventajosas de determinados grupos sobre la exclusión de otros.

En tal sentido, los discursos en torno a la discapacidad, remiten a concepciones hegemónicas de salud, normalidad y legitimidad de los cuerpos y los sujetos corporizados. En tanto, que los familiares de personas con discapacidad, poseen una semántica y estilos discursivos propios, que surgen del reconocimiento de las condiciones de exclusión, discriminación y en torno a las reivindicaciones y exigencias por el cumplimiento de los derechos y expectativas de las personas con discapacidad.

Por otro lado, el análisis de los planes de estudio de las carreras de formación docente, se sustenta en un estudio de diversas ofertas académicas a nivel nacional. La intencionalidad no fue evaluar dichas ofertas, sino analizarlas desde sus propuestas curriculares, en lo que a inclusión educativa de la diversidad se refiere.

Para el estudio de los documentos académicos, se utilizó como dimensión de análisis el currículo, tanto oficial como oculto, aludiendo a este como la unión lógica y sistemática de los elementos que lo constituyen. Pues éste establece explícita e implícitamente, los enfoques sobre el ser humano, la visión filosófica de la educación, los ideales educativos, políticos, socioculturales, antropológicos, sociológicos, psicológicos.

Tras la investigación, se puede decir que la inclusión de la diversidad es una especie de cajón de sastre donde cabe todo lo diferente. En esta línea, el tratamiento y desarrollo de criterios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, evidencian una mirada normalizante.

A continuación se presenta una síntesis de los resultados del análisis de los programas relativos a la inclusión educativa de la diversidad y la discapacidad, correspondientes a los planes de estudios de las carreras de formación docente:

- La inclusión y diversidad, aunque frecuentes en el discurso de la oferta académica, son elementos flotantes en los planes y contenidos de estudio.
- Es mínimo el lugar que se da a la Inclusión Educativa, en el caso de las ofertas que tratan esta temática, los campos disciplinares destinados a la inclusión de la diversidad, son las asignaturas: “Inclusión Educativa”, “Necesidades Educativas Especiales”, “Psicopedagogía de la diversidad”, “Trastornos del desarrollo”, “Problemas del Aprendizaje”, “Patología del lenguaje”, “Psicología de la educación multicultural”, “Educación de los alumnos más dotados”.

- En la casi totalidad de las ofertas analizadas, la inclusión educativa se trabaja en un único curso, de forma limitada, superficial, y sin una propuesta didáctica específica.

- La discapacidad no constituye un contenido específico de estudio y, en las asignaturas que consta como contenido, se la estudia como sinónimo de déficit y anomalía.

- No se distingue entre diversidad y discapacidad.

- Tanto la diversidad como la interculturalidad se enfocan desde la apelación a la diferencia étnica y lingüística, con énfasis en los pueblos indígenas; omitiendo a los pueblos afros y otras nacionalidades.

- No existe como contenido curricular específico el estudio de la diversidad etnolingüística, las minorías étnicas y culturales, el género o la diversidad etaria.

- Se desarrolla la diversidad como un asunto que debe resolverse desde la intervención psicopedagógica.

- Las propuestas formativas no proponen lineamientos didácticos para favorecer la inclusión en el aula.

- Respecto a la inclusión de la diversidad, no hay coherencia entre el perfil de egreso y los conocimientos/destrezas de formación académica.

En las currícula analizadas, sigue presente un enfoque integracionista de la educación, que implica que son los estudiantes con necesidades educativas especiales quienes deben adaptarse al sistema educativo.

Respecto a cómo se hace referencia a los estudiantes con discapacidad desde los discursos académicos, se citan algunas de las alusiones reiterativas de los planes estudiados:

- discapacitados,
- niños especiales,
- personas con capacidades especiales o diferentes,
- estudiantes deficientes,
- estudiantes superdotados.

En suma, esta población aunque constituye el eje de los discursos sobre diversidad, es asumida como un colectivo homogéneo e indiferenciado que, obligatoriamente requiere:

- adaptaciones curriculares,
- una gestión didáctica especializada,
- programas y recursos individualizados,
- mayores apoyos y métodos fundamentados en un sinnúmero de terapias (de rehabilitación física, ocupacionales, de lenguaje, artísticas), etc.

Desde esta lógica, la discapacidad se considera como un fenómeno individual, que manifiesta una disfunción de la salud, expresada en la diferencia física. Esta concepción omite la dimensión social que implica la discapacidad y su relación con los entornos sociopolíticos y económicos en los que las personas con discapacidad se desempeñan.

El tratamiento de la discapacidad en las ofertas académicas analizadas resulta paradójico. Pues, en la mayoría de planes de estudio se omite ésta como contenido de análisis y reflexión, y cuando se incorpora, el enfoque de partida está nutrido de alusiones que giran en torno a las diferencias individuales y una noción fragmentada del individuo que convierte en patología su disfuncionalidad física.

Respecto a la discapacidad como una dimensión transparente de la práctica educativa, se alude a los planteamientos de Wappenstein, para quien:

Resulta negativamente sorprendente la falta de parámetros encontrados para hablar de discapacidad y la ausencia total de información recibida en la formación universitaria de grado y la no-mención del término discapacidad en disertaciones y charlas con personas involucradas en el tema durante la práctica diaria. Aunque la discapacidad no está siempre presente de forma explícita en los discursos educativos analizados, vale mencionar que esta situación no se da solamente a nivel de la educación formal, sino a nivel generalizado, pues la discapacidad tampoco está presente en las propuestas de planificación y desarrollo nacional (Wappenstein: 2009).

Desde esta perspectiva, la educación se vuelve una intervención especializada que requiere de saberes expertos para tratar de remediar la situación deficitaria de los estudiantes; lo cual, enajena a los sujetos, y el proceso educativo se vuelve una rutina de instrucción y rehabilitación.

La inclusión de la diversidad, tan nombrada en las ofertas académicas, parecería ser una especie de moda de los discursos educativos y las promesas de pedagogías para transformar la educación del país.

La diversidad, inscrita en esta lógica del multiculturalismo liberal, se vuelve sinónimo de colectivo y pluralidad, sin nombre, rostro, ni historia particular, apuntando a la mera tolerancia hacia la diferencia, con el riesgo de que en nombre de la inclusión de la diversidad se naturalicen significados, discursos y prácticas que reproducen la exclusión y favorezcan procesos de “inclusión excluyente” pues al no reconocer, ni tratar de transformar las condiciones de asimetría y desigualdad imperantes en la realidad, más bien naturalicen la exclusión de la diferencia.

La inclusión educativa es un campo conflictivo de discursos y prácticas pedagógicas, como señala Skliar, la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella (2010). Por ello, es preciso descifrar los lugares de enunciación respecto a la inclusión educativa y reflexionar sobre representaciones, discursos y prácticas

pedagógicas cotidianas que apelan a la diversidad como una especie de velo que cubre un rostro imaginado con una identidad única, la de la deficiencia física, y que al centrarse en la condición física, inmoviliza casi completamente las particularidades y la capacidad de agencia de los sujetos que son incluidos. Vale mencionar que según Amartya Sen, la agencia es la capacidad de las personas de actuar y provocar cambios en función de sus propios valores y objetivos [...]. En ese sentido, el desarrollo como expansión de libertades se refiere no solamente a la libertad de restricciones (derechos y oportunidades), sino también a la posibilidad de ser personas más plenas, en ejercicio de su propia voluntad y en interacción con el mundo en que viven (PNUD, 2006).

Por otra parte, los discursos de las personas con discapacidad, entrevistadas y sus familiares, aluden a la inclusión educativa como una dimensión fundamental del ejercicio de derechos, y una utopía cuyo alcance da sentido a la construcción de una democracia real en Ecuador. A continuación algunos testimonios:

Es realmente difícil cuando sientes que las personas con discapacidad debe tener sus espacios, pero lejos de los lugares donde están los que se puede llamar 'los normales' (DS, pcd20).

Las personas con discapacidad sabemos adaptarnos a la vida, la sociedad no se adapta, pero nos adaptamos nosotros... ese es el caso de las madres que tienen que buscar recursos para vivir con su hijo y enseñarle a vivir de una determinada manera, aunque muchas veces no haya para comer (TS, pcd15).

En el colegio yo sufrí bastante, porque los profesores no me hacían caso... no me tenían ninguna paciencia. Así que me tocó aprender solita, claro que no aprendí mucho, pero al menos, hice el esfuerzo y logré terminar el colegio (VS, pcd04).

Hay como una sensación o tendencia palpitante cuando se habla de la discapacidad, se tiende a sobreestimar lo que es la discapacidad, entonces se habla de cosas raras, como estudiantes con 'necesidades especiales' o 'capacidades diferentes'... en el fondo, se trata de ocultar lo que no se quiere ver ni aceptar (VC, pcd 16).

Yo creo que el trato es inclusive más violento y agresivo... porque he visto y he palpado muchas situaciones de adolescentes que inclusive han sido abusados física y sexualmente y nadie ha reclamado, por miedo a que les saquen del colegio... Será porque se cree que porque tienes discapacidad... tienes que aceptar lo que te den y resignarte, entonces el trato es inclusive peor todavía (SD, pcd7).

Es como este temor a nombrar algo que existe, como si al nombrarlo tomara forma, se concretara y se volviera un fantasma en el discurso... eso también está presente en una serie de campañas que hay, por ejemplo pensar que una campaña en favor de las personas con discapacidad en el Ecuador se llama la campaña de la alegría, ¿y por qué no de la rabia? (AR, pcd14).

Ahora bien, pese a las condiciones de violencia estructural presentes en muchas instituciones educativas frente a la población con discapacidad, sus familiares reiteran su aspiración de que la inclusión educativa sea parte de la plena inclusión social de sus hijos e hijas, como lo revelan los siguientes testimonios:

Para mí la inclusión educativa significa que mi hijo tenga el derecho, que tenga la experiencia... pero hoy en día para mi hijo en cambio el Talón de Aquiles es la inclusión social y laboral, pregúntame a cuantas fiestas va, o a cuantas fiestas le invitan o cuantos amigos regulares tiene, a donde sale y qué futuro laboral le espera cuando termine la escuela. Yo sueño con que algún día puedo trabajar, aunque claro, soñar es gratis y no cuesta nada (AA, fpcd 2).

Aunque se habla mucho de la importancia de la educación inclusiva, la verdad es que todavía falta muchísimo para decir que es una realidad. Porque no se trata solo de que los niños puedan asistir a la escuela, sino de que sean tratados como todos los alumnos y no como enfermos. Mi hija es una persona, claro que tiene discapacidad, pero ante todo es persona... cuántas veces hemos intentado que entre en una escuela de la que hablan maravillas, que es inclusiva... pero muchas veces, nos han cerrado la puerta... Entonces, ¿qué toca hacer? Llevarle a la escuela especial, donde va a crecer con la idea de que es rara, de que no es normal, de que no merece ir a una escuela común... donde jamás conocerá otros niños, ni aprenderá otros juegos (TS, fpcd5).

Lo dicho, alude al vacío legal que existe sobre inclusión educativa en Ecuador y, plantea una problemática derivada de esta situación, el que la inclusión de estudiantes con discapacidad se supedita, a la decisión individual y disponibilidad de las instituciones educativas.

Es preciso reconocer que algunas modalidades y prácticas de inclusión podrían más bien ser consideradas como una ruta hacia un anti-destino, por las formas de abordar la diferencia y los procesos de certificación/legitimación de la diversidad.

La revisión de las propuestas de formación docente permite ver que al esencializar la diferencia y darle el rostro de un otro distante al nosotros, la inclusión educativa de la diversidad puede llegar a ser una prescripción peligrosa y, lejos de construir espacios de interrelación paritaria y democrática, pueden generar guetos dentro de las instituciones educativas.

No se trata de anular el valor de la inclusión de la diversidad en la educación, sino de problematizar aquellos patrones de representaciones y prácticas que derivan la diversidad a 'lo otro' y propician relaciones que van nutriendo tautológicamente una dicotomía entre la mismidad del nosotros y la diferencia de los otros.

En este contexto de apelación recurrente a la diversidad, podría ubicarse la inclusión educativa como un punto de llegada para incorporar en las instituciones educativas a algunos sujetos que históricamente han sido excluidos de la edu-

cación formal, basados en el reconocimiento y aceptación de la diversidad como valor; en el diálogo, el disenso y el compromiso colectivo por una educación de calidad para todos.

Conclusiones

Mediante este estudio se concluye que para transformar la situación de subordinación de la diferencia, no basta con abrir las puertas de los centros educativos o hacer modificaciones aisladas.

Es preciso, replantearse la educación desde una perspectiva de transformación social y reestructurar las instituciones educativas en función de las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de adecuaciones ‘tipo parche’ para tratar de integrar a los alumnos con barreras de aprendizaje, dentro de un sistema educativo que no responde eficazmente a las demandas sociales y necesidades de los estudiantes.

La inclusión educativa es una apuesta a largo plazo que implica procesos sostenidos y sistemáticos de transformación de la educación tradicional, que sólo puede desenvolverse en un proceso de larga duración, principalmente por dos razones:

Primero, porque busca la transformación de las sociedades inequitativas y asimétricas que se construyen sobre la exclusión y la marginación de la diversidad, la inclusión educativa será un logro verdadero cuando la exclusión se haya superado completamente;

Segundo, la inclusión educativa requiere de procesos sistemáticos de permanente evolución y evaluación, no es suficiente realizar aisladamente algunas estrategias y prácticas inclusivas.

De los testimonios presentados, puede inferirse que gran cantidad de estudiantes con discapacidad que asisten a la educación regular, deben enfrentar el impacto de la discriminación y exclusión.

Puesto que la educación, constituye un microcosmos que reproduce lo que sucede a nivel macro social en el país en términos de inclusión y ejercicio de derechos las concepciones sobre “lo otro” se extrapolan del contexto escolar y permean la vida en sus múltiples dimensiones, el reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996, citado en Parrilla, 2002)

En términos generales, las propuestas de inclusión de la diversidad de las ofertas académicas de formación docente, son una especie de “acertijo irresuelto”,

pues aunque promulgan que la educación es una vía de movilidad social, en la realidad, los discursos y contenidos del currículo reproducen la división de la sociedad entre ciudadanos de primera y segunda clase.

En el ámbito educativo y social, es fundamental de-construir aquellas miradas que identifican discapacidad con déficit y carencias individuales, pues estas representaciones despojan a la discapacidad de su connotación social, y omiten que la exclusión y marginación, lejos de ser consecuencias naturales e inamovibles de la diferencia, son productos sociales históricamente contruidos en sistemas asimétricos y de desigualdad.

Finalmente, hay que subrayar que la inclusión educativa de la diversidad, es una necesidad apremiante a nivel de país, y lejos de ser el resultado de la mera aplicación de decretos oficiales, requiere del compromiso político del estado, de toda la sociedad y especialmente del sector educativo, para tratar de devolver a la educación su rol transformador y desterrar prácticas y discursos pedagógicos que reproducen las condiciones de desigualdad e invalidan el derecho a la diferencia de aquellos colectivos cuya exclusión es una constante y que quizá sólo a través de la educación sería posible cambiar.

Referencia bibliográficas

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. Madrid: Ediciones Morata
- Ainscow, M. y Booth, T. (1998). From them to us. An international study of inclusion on education. Londres: Routledge.
- Apple, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid: Editorial Tres Cantos..
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Ciudad Alfaro, .
- . (2009). Reglamento a la Ley sobre Discapacidades. Quito.
- Aullé, M. (2003). DisCapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata
- Blanco, R. (2009) Hacia una escuela para todos y con todos. 2008. http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf (último acceso: 29 de noviembre de 2009).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Mexico: Siglo XXI.

- Consejo Nacional de Discapacidades del Ecuador. CONADIS. (2005) La discapacidad en cifras. Análisis de resultados de la encuesta nacional de discapacidades, Quito, Ecuador.
- De Sousa Santos, B. (2001). Las tensiones de la modernidad en Porto Alegre. Otro mundo es posible, editado por Manuel Monereo y Miguel Riera, España: El Viejo Topo.
- Echeita, G. (2004). «¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos.» Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2, nº 2 (2004).
- FEAPS. (2009). La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España. Madrid: FEAPS.
- Parrilla, Á. (2002) «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.» Revista de Educación, nº 327 (2002) 11-29.
- Sen, A. (2003). Discapacidad y Justicia. Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo.
- Skliar, C. (2010). «De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.» Política y Sociedad 47, nº 1 (2010): 153-164.
- Slee, R. (1999). «Identity, Difference and Curriculum: Case Study in Cultural Politics.» En *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas.*, de Lee Barton y Felicity Armstrong, 62-95. (1999). University of Sheffield Department of Educational Studies.
- Wappenstein, D..(2009). Entrevista personal. Quito.

Alternativas pedagógicas y curriculares de la educación inclusiva

página intencionadamente en blanco

Educación inclusiva: familia, escuela y estilos educativos familiares¹

Mercedes Bisquert Martínez

e-mail: m.mercedes.bisquert@uv.es

Universidad de Valencia, España

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid, España

María Jesús Perales Montolío

e-mail: perales@uv.es

Universidad de Valencia, España

Introducción

UNESCO (2009) define la educación inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación para todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (p.8).

Para justificar la importancia que tiene la inclusión para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos (OECD, 1995), dejamos evidencia de la cantidad de momentos y reflexiones realizadas hasta la actualidad a nivel nacional e internacional, con objetivos similares para afrontar obstáculos: La Conferencia

¹ Aportación vinculada al Proyecto de investigación EVALEF I+D+I, 2012-2014 -Validación de un instrumento de evaluación de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias-.Código EDU2011-29467. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO-España).

Mundial de Educación para Todos (Mastieno,1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994); la VIO Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Congosto, 1996), la Convención de la UNO sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), el Foro Mundial de Datar (2000), la Declaración de Bolisa (2007), y el Foro Europeo de la Discapacidad (ED). Educación Inclusiva. De las palabras a los hechos (2009).

Una revisión de los distintos encuentros, experiencias y políticas socioeducativas evidencia el cambio de enfoques y planteamientos que la educación inclusiva ha experimentado. El análisis realizado por Payá en 2010 muestra, respecto al propio concepto de Educación Inclusiva, que “la amplitud de significado y el salto cualitativo que ha dado, son también ejemplo de su complejidad y ambición, pues una educación de calidad, equitativa y para todos no se consigue de la noche a la mañana” (Payá, 2010, p. 140).

En las sucesivas reuniones se ha reflejado que uno de los mayores obstáculos que encuentra el paradigma inclusivo en el sistema educativo, es la concepción negativa del colectivo docente hacia la diversidad (Echeita y Verdugo, 2008, 2009; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión, 2010; Vega, 2008). Una coincidencia en la mayoría de países, que se encuentra también en la preocupación por el profesorado, especialmente en su actitud y en su formación (EADSNE, 2006). Del mismo modo, algunas de las evaluaciones internacionales del profesorado (TALIS, 2009), nos informan de las fuertes necesidades docentes ante el reto de enseñar a los discentes con requisitos especiales de aprendizaje (Sancho, 2012).

Como profesionales de la educación, consideramos que el punto de partida debe ser el de colaborar con la idea de una “educación inclusiva” que expuso la 48ª Conferencia Internacional de UNESCO (2008). (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>). En concreto, nuestro objetivo va a ser fomentar la colaboración de los ámbitos educativos más importantes en los que se deben desenvolver todos los niños; familia y escuela (UNESCO, 2008).

Educación inclusiva

La Educación Inclusiva (EI de aquí en adelante) es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad. Por lo tanto, es necesario diferenciar el concepto de EI con otros planteamientos afines como el de diversidad, interculturalidad o integración.

El interés por la EI ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesi-

dades educativas especiales, como se ha evidenciado en las sucesivas reuniones internacionales antes señaladas. Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la EI, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común.

En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas. Esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. La EI es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Barrio de la Puente, J.L. 2008).

El reto de la educación inclusiva en el centro educativo

Es importante, recalcar que el objetivo de los centros escolares debe ser impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los contextos escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa. La inclusión educativa se contempla de forma global, se dirige a todos los estudiantes y no sólo a los diagnosticados con necesidades educativas especiales. La mayoría de centros que se han implicado en promover este cambio en sus contextos educativos, han optado por crear grupos de trabajo.

Estas tareas colaborativas que se pueden desarrollar por medio de diferentes proyectos entre distintos agentes educativos y educandos, se relacionarán con momentos altamente significativos y de especial interés. No sólo dentro de un espacio físico, como puede ser la propia escuela, sino posiblemente también de forma virtual, ya sea a través de un blog, una base de datos o un foro de discusión en red. Así, estas oportunidades digitales propiciarán el fomento y la oportunidad para crear nexos donde la teoría universitaria y la práctica docente se vean cohesionadas y que logren desvelar las (des)conexiones existentes en la actualidad. En esta línea, son especialmente relevantes recursos como las webs y las bases de datos donde encontrar multitud de recursos formativos sobre este tema, por su potencial formativo para el colectivo docente. Destaca, por exhaustividad y accesibilidad, la base de datos elaborada desde la Universitat de Valencia² (Sancho, Jardón y Grau, 2013), que además permite acceder a elementos clave de buenas prácticas.

Un instrumento claro para explorar las barreras que se plantean frente a la educación inclusiva, y entender mejor su sentido es el *Index for inclusion*

² <http://www.refworks.com/refworks2/?site=038091147838400000%2fRWWEB101428970%2f044111299795181000>.

(Booth y Ainscow, 2002, 2006). Es un interesante instrumento de apoyo para guiar el trabajo de indagación colaborativa de la comunidad escolar y de esta forma iniciar procesos de mejora educativa. En este sentido, es interesante destacar los grupos llevados a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005) basadas en la utilización de este índice.

La familia como protagonista: educación inclusiva y colaboración familia-escuela

Es evidente que proponer un modelo de escuela inclusiva supone un momento de cambio a nivel de pensamiento y organización de las estructuras escolares. Esta apertura e inclusividad de la escuela debe suponer también un acercamiento por parte de los padres y madres a la misma, basado en la cooperación y en una visión abierta y flexible de los diferentes modelos de familia y de su relación colaborativa con la escuela. En definitiva, aunar esfuerzos para mejorar la calidad educativa del alumnado, por lo tanto, de la sociedad.

Los estudios de revisión de prácticas son metaanálisis muy interesantes que permiten revisar diferentes experiencias, en contextos distintos, e identificar claves de calidad. Sus propuestas pueden ser una hoja de ruta relevante con la que contrastar las prácticas más contextuales. En este sentido, destacan dos estudios, realizados desde Canadá (Bruch, 2008), y desde España (Llorent-García y López-Azagua, 2013), porque entre los criterios clave de calidad que identifican destacan la colaboración entre familia y escuela, la implicación de toda la comunidad educativa (ver subrayados en la tabla 1). No es el único elemento sobre el que trabajar, pero desde luego la participación e implicación de las familias y de la comunidad en general es fundamental para que la apuesta por una educación inclusiva sea reforzada desde la sociedad.

Buenas prácticas inclusivas	Claves de calidad de la educación inclusiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. No atender solamente al alumnado con Necesidades Especiales de Atención Educativa (NEAE), sino a todos. 2. El alumno/a no debe adaptarse al currículum, sino que el centro educativo construye el currículum a raíz de las potencialidades y necesidades de su alumnado. 3. Toda la comunidad educativa se implica en la intervención con los alumnos con necesidades educativas, incluyendo familias, voluntarios, tutores, profesionales de la sociedad y los propios compañeros de clase. 4. Las NEAE no son vistas como deficiencias, aspectos a corregir o problemas, sino como un valor del cual todos podemos aprender nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con esas personas, enriqueciéndonos los unos a los otros. 5. En vez de recibir una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), todos los alumnos trabajan un currículum similar en cuanto a contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc., pero no son evaluados de la misma manera (ni todos deben llegar a la misma meta en cuanto a aprendizaje), favoreciendo la igualdad de oportunidades. 6. No se limitan el uso de recursos didácticos para el alumnado, y si tienen dificultades, en lugar de prohibírseles, se aplican otros recursos para favorecer su accesibilidad. 7. El alumnado con NEAE trabaja dentro del aula con sus compañeros, encontrándose dentro de ella los especialistas en lugar de atenderlos en aulas específicas. 8. El alumnado con NEAE realiza las mismas tareas que sus compañeros a través de su inclusión en grupos de trabajo cooperativo, teniendo cada uno de ellos posibilidades de participar en la dinámica de las clases y favoreciendo el aprendizaje de sus propios compañeros a la vez que beneficiarse de lo que ellos puedan aportar. 9. Se tienen en cuenta, a la hora de intervenir, todas las “barreras para el aprendizaje y la participación”, no sólo las barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al currículum, sino especialmente las emocionales y cognitivas (estereotipos y prejuicios, formación del profesorado, cultura escolar...). 10. Todos participan en la organización y gestión del centro educativo y en el diseño, desarrollo e innovación del currículum, incluyendo todo el alumnado, el cual adquirirá una serie de habilidades esenciales para desenvolverse en la sociedad y satisfacer los perfiles profesionales demandados actualmente por la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una actitud cuestionadora. 2. Liderazgo. 3. Respeto. 4. Logro. 5. El aprendizaje es aprender. 6. La enseñanza es enseñar. 7. Acceso universal al currículum. 8. Colaboración. 9. Determinación. 10. Conseguir empezar.

Tabla 1: Elaboración propia, a partir de Bruch (2008, p.) y Llorent-García y López-Azagua (2013, p. 176-177). Tabla 1. La colaboración familia-escuela, clave de calidad de la educación inclusiva.

Así, no se puede entender una escuela inclusiva sin considerar la cooperación entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Nos referimos a una implicación real en la vida y decisiones del centro, en donde existan cauces claros que permitan a los padres estar informados y para que a la vez sus voces se escuchen. Es fundamental que se sientan acogidos y valorados desde su diversidad, que formen parte de las decisiones y de las actividades, pero también de las preocupaciones del centro, que puedan implicarse y ser un apoyo, en la medida de sus posibilidades, al centro y al aula, en donde la relación con el docente no sea unidireccional sino bidireccional, que se sientan, como parte de la solución a los problemas que surjan y no como parte del problema.

No obstante, debemos tener presente que las familias, los propios estudiantes o los profesores pueden tener puntos de vista diferentes en función de sus experiencias de inclusión. Estas opiniones y reacciones pueden incidir en el papel que juega la familia, en la implementación exitosa de programas de inclusión y, en esta línea, en el establecimiento de una interacción significativa entre la escuela y la familia (Salend y Garrick Duhaney, 2002)

No se trata únicamente de proponer actividades a las que acuden los padres, sino de ir más allá en el sentido de participación que hemos esbozado, lo que supone que debe ser algo planificado desde el centro, que responda a objetivos concretos, que tenga en cuenta las circunstancias de ambas partes, resultado de la reflexión sobre la importancia y el sentido de esta participación, y desde la valoración de lo que las familias pueden aportar, como parte de la red de apoyo y colaboración que los centros deben tejer.

La escuela tiene que reconocer que la familia quiere lo mejor para sus hijos e hijas, aunque haya desacuerdos en la adecuación de sus respuestas. Asimismo, la familia debe confiar en la escuela como un sistema importante de ayuda a la educación de sus hijos. Para ello, es primordial hablar, identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo para que, desde una relación de respeto mutuo, se pueda potenciar la colaboración de la familia y favorecer la confianza y la comunicación frente a la desconfianza y el recelo (Comellas, 2009).

Especialmente relevante, por su sistematicidad y por sus resultados, es la investigación desarrollada desde la Universidad de Kansas, EEUU, sobre esta colaboración familia-escuela (Turnbull, Rutherford Turnbull y Kyzar, 2010).

Partiendo de la premisa de la importancia clave de la colaboración entre la familia y el centro para optimizar el compromiso de los diferentes implicados en la educación inclusiva, y lograr con ello mejores resultados, el equipo de investigación realizó durante diez años un estudio para concretar el concepto y las estrategias de esa colaboración, y poder aportar así sugerencias para buenas prácticas. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es la identificación

de los seis elementos clave de esa colaboración: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza (2010, p.75). Cuando el compromiso entre familia y escuela se sustenta en estos seis elementos se están reconociendo la importancia clave de ambas partes, de está trabajando de una forma explícita por la coherencia de criterios, y se están llevando a la práctica educativa, desde los diferentes contextos. Estas claves, además, deben ser conscientemente fomentadas desde las instituciones implicadas para favorecer esta apuesta integrada por la educación inclusiva. Entre las estrategias señaladas para ello, la misma investigación destaca algunas:

- Ofrecer formación específica a los profesionales de la educación sobre la importancia de estos acuerdos, y la forma de potenciarlos en las escuelas.
- Se puede fomentar el componente de comunicación poniendo a disposición de las familias y los educadores el mejor conocimiento existente y guiándoles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyan en la evidencia.
- Un aspecto clave del respeto es desarrollar acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que respondan a los valores culturales de cada familia.
- El componente de compromiso de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.
- La equidad supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias, y resaltando los puntos fuertes de éstas.
- La confianza sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

El punto de partida es que familias y profesionales reconozcan mutuamente su preocupación por la educación inclusiva y la necesidad de colaboración. Además, los dos colectivos deben ser conscientes de que no siempre las valoraciones de las políticas y de las prácticas son positivas. Otra investigación muy reciente desarrollada, en este caso, en España, sobre la valoración que padres y madres hacen sobre la educación inclusiva como modelo muestra que las familias siguen apostando por ella como modelo educativo, y que destacan la importancia de la formación del profesorado para que se desarrolle adecuadamente, pero simultáneamente destacan la falta de recursos como elemento que más dificulta este proceso (Benítez, 2014). Así, la reflexión conjunta, en ocasiones también desde la crítica, debe permitir profundizar en estrategias conjuntas, para escuelas y para familias, que apoyen una educación realmente inclusiva.

Importancia de los estilos educativos familiares

Según se ha indicado, a fin de llevar a cabo una mejor práctica de la educación inclusiva es indispensable la participación activa y comprometida de los padres y madres y de la comunidad en general.

Para lograr una participación activa y efectiva de este sector se hace necesario integrar a los padres y madres y a la comunidad en general al proceso educativo no como meros espectadores del mismo sino como miembros comprometidos en todo el desarrollo del mismo.

Un concepto con un potencial especial para poder trabajar esta colaboración, por las repercusiones evidentes que tiene para las familias, es el de estilos educativos familiares (en adelante, EEF). Hay una abundante investigación sobre EEF para la sociedad en general, pero no son abundantes los estudios que abordan los EEF desde la perspectiva de educación inclusiva, y como educadoras consideramos que es un paradigma pedagógico desde el que puede tener una visión muy interesante.

Los estilos educativos familiares representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por tanto, se ponen en juego unas expectativas y modelos, se pretende regular las conductas y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como actitudes (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

La investigación ha sido densa, y ha aportado diferentes clasificaciones de EEF. Nos basaremos en la clasificación (autoritario, permisivo, democrático, sobreprotector e integral) revisada tras un largo periodo de investigación³.

Queremos dejar constancia de la importancia de que los padres sean conscientes de los estilos educativos que adoptan frente a sus hijos y las consecuencias y repercusiones que pueden conllevar, y que la investigación ha demostrado ampliamente, destacando algunos de los estudios que han relacionado los EEF con la competencia social (competencia básica para fomentar la inclusión).

Baumrind, ya en 1977, observó que los niños de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos. Trabajos posteriores han mostrado que, en la adolescencia, se mantenían los mismos efectos.

3 Proyecto de investigación EVALEF I+D+I, 2012-2014 -Validación de un instrumento de evaluación de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias. Código EDU2011-29467. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO-España).

Muchas teorías psicológicas asumen que el comportamiento parental es un determinante en el comportamiento del menor. Diversos estudios abordan la problemática de niños en familias en situación de riesgo social –abuso de alcohol y adicción a drogas, conductas negligentes ante el cuidado de sus hijos, comportamiento criminal parental– y las consecuencias en el comportamiento del menor –exteriorización de problemáticas– (Corvo y Williams, 2000; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson y Sonuga-Barke, 2002; Stanger, Dumenci, Kamon y Burstein, 2004; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French y Widaman, 2004). Diversos factores demográficos, económicos y psicológicos, determinantes en las prácticas educativas paternas, han sido correlacionados con el comportamiento disocial de los adolescentes. En estas investigaciones se confirma que la implementación de métodos apropiados y efectivos de compromiso con los padres reduce la violencia escolar y los comportamientos agresivos por parte de los adolescentes.

El estudio de Baumrind (1991) indicaba que el estilo educativo parental que parecía más idóneo para combatir las conductas antisociales era el democrático⁴. Villar, Luengo, Gómez y Romero (2003) indican que el estilo educativo permisivo puede aumentar las tendencias a conductas antisociales. Específicamente en su estudio se relacionaba con el consumo de drogas. Estos mismos autores indican que si en el seno familiar existe una buena comunicación, hay una tendencia a desarrollar conductas prosociales.

Iglesias y Romero (2009) indican que el estilo educativo permisivo e indulgente es el que más se asocia a conductas delictivas y agresivas. El estilo educativo autoritario, especialmente en el rol paterno, facilita que los adolescentes sean descorteses y opositoristas; en cambio, el estilo educativo autoritario en el rol materno está más asociado a adolescentes rebeldes.

En cuanto a las repercusiones de las relaciones familiares con los estilos de vida de los/las adolescentes (consumo de sustancias perjudiciales para la salud, ejercicio físico, hábitos alimenticios...) a través del estudio realizado por Rodrigo, et al., (2004) con una muestra de adolescentes provenientes de un estatus socioeconómico bajo, los resultados apuntan que, como factores protectores ante la tendencia a realizar conductas de riesgo, se encontraría una relación con los progenitores que tendiera por parte de éstos a una mayor comunicación, disponibilidad, apoyo e implicación en los asuntos de sus hijos/as. Añadiendo el estudio de Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007), las dimensiones de afecto y comunicación son los principales factores de protección ante los problemas externos en la adolescencia.

⁴ La traducción inicial de este estilo al castellano fue “autoritativo”. Pero las confusiones generadas por su uso aconsejaron buscar una traducción contextualmente más significativa, y actualmente se utiliza el término “estilo democrático”.

En conclusión, estos estudios demuestran los EEF, como uno de los factores clave de crianza, influyen en las conductas de los/las niños, que en definitiva son nuestro alumnos/as. La educación inclusiva, desde la apuesta de una educación para todos, debe ser consciente también de los estilos educativos habituales en familias con contextos y realidades específicas (por cuestiones culturales, por tener un hijo o una hija con necesidades especiales de apoyo educativo, por dificultades económicas estructurales o coyunturales...), y apoyar esta dimensión también en la colaboración con las familias. En algunos casos, patrones culturales muy asumidos legitiman y potencian el estilo autoritario de una forma excesivamente frecuente; en otros, la percepción de padres y madres sobre las necesidades de los hijos pueden fomentar más allá de lo deseable un estilo sobreprotector, que en ocasiones incluso frena los avances en desarrollo de la autonomía personal conseguidos desde los centros educativos; finalmente, situaciones económicamente difíciles, o jornadas de trabajo extenuantes, que limitan mucho el tiempo compartido entre padres e hijos, pueden sobredimensionar el estilo permisivo, en un intento comprensible pero contraproducente de compensar a hijos e hijas.

Así, además de otras formas de intervención fundamentales para el desarrollo de la educación inclusiva, es fundamental trabajar con las familias sobre el concepto de EEF, con el objetivo de hacerles conscientes de las repercusiones que pueden tener en sus hijos los modelos educativos que adoptan en la actualidad, ayudándoles a reflexionar sobre sus actuaciones. Resaltamos la necesidad de una intervención familiar a través de programas de formación para familias con la finalidad de incrementar su capacidad de analizar las situaciones familiares que ellos crean, identificar los EEF que habitualmente adoptan, y reflexionar sobre ello, para poder aumentar la confianza y la competencia de los padres respecto a sus propias habilidades de forma que puedan fortalecer su rol de padres y madres (mejora de relaciones de comunicación y afecto, manejo y utilización de los recursos comunitarios, gestión y organización del hogar, etc.).

Reto de la educación inclusiva

Conseguir una Educación cada vez más Inclusiva no es tarea fácil ni inmediata, pero resulta imprescindible aplicar proyectos educativos y experiencias inclusivas en las escuelas, para conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y para aspirar a que la equidad y la calidad educativa no sean opciones contrapuestas. La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental la atención equitativa de todo el alumnado, siendo un proceso en el que debe implicarse y participar toda la comunidad educativa. Los valores que propugna la escuela inclusiva resultan de gran importancia en el mundo actual: la aceptación, la consideración

de ser comunidad de aprendizaje, el sentido de pertenencia a la misma, las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad. La inclusión es un enfoque holístico que tiene que impregnar a la comunidad educativa al completo: al alumnado, al personal docente, a las familias y a la comunidad local. Esta visión amplia de la educación ha de orientarse a partir de tres dimensiones de la experiencia educativa: las prácticas escolares, las culturas y las políticas.

Referencias bibliográficas

- Barrio, J.L., Hacia una educación inclusiva para todos. Revista complutense de Educación. ISSN: 1130-2496, Vol. 20. nº 1 (2009). pp. 13-31.
- Benítez Jaén, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, vol 7, nº 1, pp. 110-120.
- Booth, T. et al. (2000). The Index of Inclusion: developing learning and participation inschools. London: CSIE.
- Brunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: una mirada desde la práctica. Revista de Educación Inclusiva, vol 1, nº 1, pp 77-89.
- Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. (2002) . Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Llorent-García, V. y López-Azagua, R. (2013) Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). Revista de Educación Inclusiva, vol 6 nº 3 pp 115-132.
- Navarro, J.C., Taylor, K. , Bermasconi, A y Tyler, L. (2000). Perspectivas sobre la reforma educativa. HIID.
- Parrellada C. & Martí, L. (2008). A favor de un proyecto común. Cuadernos de Pedagogía, 378, 70-73.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de educación inclusiva, vol 3, nº 2, pág 125-142.
- Sancho, C (2012). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico organizacional. ISSN: 0718-5480, Vol. 7. nº 1. pp. 135-149.
- Torio, S., Peña, J.V. y Rodríguez , M.C. Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y reformulación teórica. Ediciones universidad de Salamanca. Teoría de la educación. 20, 2008, pp. 151-178.

TURNBULL,A.; RUTHERFORD TURNBULL, H y KYZAR, K. Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados. , Revista de Educación, nº 349, pag 69-100 Unidos de América.

UNESCO (2007). Educación para todos. El correo de la Unesco. N° 10.

UNESCO (2008). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Unesco: Paris.

Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje

Ainize Foronda Rojo

e-mail: ainize.foronda@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

La presente comunicación pretende explorar una praxis educadora que en diferentes países y niveles educativos apunta como un referente viable para materializar los principios y aspiraciones de las Escuelas Inclusivas: las Comunidades de aprendizaje. La hipótesis básica de este análisis es constatar que en Ecuador, en los últimos años, se han dado pasos significativos en el impulso de una educación de calidad que tenga por objetivo el ser para todos y todas, una educación inclusiva que responda a la realidad de cada estudiante y se proponga favorecer los mayores logros posibles; una educación que favorezca, en palabras de Freire (1997), la unidad de la diversidad. Se concibe la inclusión como: “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos/as los/as alumnos/as a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (UNESCO, 2005). Así, la Educación Inclusiva implica: acceso del alumnado con discapacidad a una educación formal de calidad, apoyo al trabajo en equipo para lograr la inclusión, una visión global de la atención educativa, un tránsito hacia prácticas educativas innovadoras que permiten una mejor atención a la diversidad, identificación de las dificultades para convertirlas en oportunidad de mejora, transformaciones profundas en el Proyecto Educativo Institucional que respondan a la diversidad, un mayor trabajo conjunto con la comunidad en general, una concepción natural de las personas con discapacidad y el desarrollo de una comunidad basada en valores inclusivos como la solidaridad, el respeto y la tolerancia. (Módulo I. Educación Inclusiva y Especial, 2011). La inclusión social, por tanto, está muy ligada

a las personas con discapacidad (Arnaiz Sanchez, 2012); al igual que a otros colectivos o personas en situación de exclusión. Esta apuesta por la inclusión en el Ecuador se ha ido concretando en principios, elementos, dimensiones, políticas y características, si bien son necesarias experiencias concretas, prácticas y probadas que sirvan de referente para llevar a la práctica esos principios.

En esta era de la aldea global y de la sociedad de la información en la que continuamente se producen flujos de personas e intercambios de bienes, servicios, capitales, información, etc. urge aún globalizar el acceso a una educación (aprendizaje) liberadora, inclusiva y de calidad; globalizar la capacidad de diálogo, convivencia y democracia. En ese camino todas y todos somos aprendices, hecho que, independientemente de nuestra edad, procedencia, formación o rol actual, nos sitúa en un plano de igualdad, uno de los principios clave en el aprendizaje dialógico en el que se sustentan las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Y uno de los aspectos fundamentales, también, para favorecer aulas inclusivas en las que todos y todas las estudiantes por igual puedan sentirse parte, interactuar y avanzar en el logro de los objetivos de aprendizaje desde sus capacidades y cualidades y las que en equipo (entre iguales y con otros adultos) desarrollan.

Este cambio hacia Escuelas Inclusivas supone también el tránsito de la escuela tradicional a organizaciones educativas más abiertas, dinámicas y flexibles (conceptualmente y en la práctica) (Torres González, 2012). Ese proceso ha estado impulsado desde hace varias décadas por muchas experiencias educativas innovadoras como las escuelas democráticas, la escuela libre, o a la que aquí nos referimos como es la de los centros que optan por ser Comunidad de Aprendizaje. Ejemplo de ello son el CEIP Mare de Deu de Montserrat de Tarrasa y el CP de Albacete (España) (<http://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/>), ambos parte del Proyecto Integrado INCLUD-ED. Dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea los instrumentos de mayores recursos y mayor estatus científico hasta ahora han sido los Proyectos Integrados. El Proyecto Integrado INCLUD-ED, Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación es el único, hasta ahora, dedicado a la educación escolar y uno de los motivos para seleccionarlo fue que estuviese basado en la metodología comunicativa (metodología ligada al aprendizaje dialógico, al que nos referiremos más adelante). El proyecto INCLUD-ED pretende estudiar en Europa las estrategias educativas que permiten superar las desigualdades y favorecer la cohesión social y también aquellas que originan exclusión social (especialmente a grupos vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad). Conformado por 7 proyectos y dirigido por CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universitat de Barcelona, el Proyecto Integrado comprende investigaciones que demuestran que la implicación de las familias y de la comunidad incrementa el ren-

dimiento del alumnado con discapacidad o de minorías étnicas (Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). En estas nuevas formas de ser escuelas (aquellas que optan por ser Comunidades de Aprendizaje) todas las personas se involucran en el aprendizaje, aprenden a vivir y construir una sociedad democrática y salen al encuentro de la realidad para dejarse interrogar e implicarse en el entorno social en el que están inmersas. Además, viven como una clave importante la apertura a todas y todas y la superación de cualquier forma de segregación, discriminación o desigualdad (Flecha & Soler, 2013).

Comunidades de aprendizaje, un referente para las escuelas inclusivas

Las experiencias educativas innovadoras citadas están vinculadas a dos grandes cuestionamientos surgidos en el siglo XX en relación a la concepción de la educación. Por un lado, aquel que afirma que la educación ha de tener una función transformadora y no meramente reproductora del sistema social. Para ello habrá de formar personas críticas, creativas y libres, capaces de impulsar cambios positivos que mejoren la calidad de vida de las personas y los pueblos. Por otro lado, se ha cuestionado la educación focalizada en la enseñanza para centrarse en el binomio enseñanza-aprendizaje, y, principalmente, en el aprendizaje. Se trata de la revolución de la subjetividad desarrollada en el pasado siglo que ha colocado en el centro a la persona, más allá del papel social. Se trata del paso de una mirada instrumentalista de los individuos, a una visión de las personas como sujetos que han de protagonizar su vida y responsabilizarse de sus opciones. En el ámbito educativo este salto ha venido apoyado en las teorías constructivistas que han mostrado cómo las personas aprendemos a partir de relaciones y conocimientos significativos. El problema ya no es cómo mejorar la enseñanza sino como posibilitar el aprendizaje de cada persona, y de todas las personas, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas. En este sentido la reflexión pedagógica se ha centrado durante las últimas décadas en profundizar en el aprendizaje significativo.

Sin embargo, estos dos aspectos enormemente importantes en la reflexión sobre la educación, la educación crítica y la centralidad del aprendizaje, se han enfocado excesivamente en el individuo que se educa y aprende, y han carecido en muchos casos de la dimensión social constitutiva de la persona. Como consecuencia han olvidado que el conocimiento es una construcción social.

Aunque ya Freire y su pedagogía liberadora puso las bases del aprendizaje dialógico, es todavía un concepto y una praxis reciente que se corresponde con el ser constitutivamente social de la persona y con el hecho de que las ideas y el conocimiento se construyen socialmente.

Para Freire (1997) el diálogo es comunicación entre personas, entre sujetos, no entre sujeto-objeto. Él concibe el diálogo como algo más que conversar, puesto que éste ha de generar conocimiento. Al dialogar las personas ponen palabra a las realidades y problemas y así logran aclarar, dar sentido y transformar los avatares en situaciones más humanas, justas y solidarias. Considera como condiciones necesarias para el diálogo: actitudes básicas de confianza en el ser humano; valores como el amor y la esperanza; y promover el encuentro generador de conocimiento que busca los motivos de los hechos, su sentido último.

En la actualidad existe una corriente de pensamiento en las ciencias sociales y en la sociedad que aboga por el diálogo como base del aprendizaje y de la construcción del conocimiento (Elboj & Oliver, 2003). Esa tendencia surge en contraste con épocas anteriores en las que una sola voz, “monólogo” experto y cualificado, mayoritariamente masculino, ha sido el artífice de las teorías, ideas y planteamientos de la ciencia y el pensamiento. En palabras de Flecha, Vargas & Dávila (2004: 23-24) “Nos encontramos en sociedades cada vez más dialógicas, es decir, que los criterios de autoridad hasta ahora indiscutidos y sostenidos por la tradición, la costumbre y las relaciones de poder, están siendo cada vez más cuestionados. (...) El diálogo, la negociación y el consenso están conquistando cada vez más espacios donde antes regían las autoridades tradicionales. Por eso hablamos de un giro dialógico que está afectando tanto a la sociedad como a las ciencias sociales.”

En esta nueva corriente se reconoce el valor de distintas voces, valorando y teniendo en cuenta a las personas que tradicionalmente eran sujetos de los programas o investigaciones pero no eran considerados como tal. En este marco es más factible el diálogo de saberes que proclama la actual Constitución del Ecuador (2008) en el artículo 351 y que es referente para la Educación Superior. Además, la construcción del conocimiento y pensamiento desde una perspectiva dialógica combina momentos de reflexión o indagación personal con momentos de interacción. El objetivo final de esta dinámica es el desarrollo de un pensamiento y aprendizaje crítico, profundo, abierto, participativo y flexible. Un tipo de aprendizaje que eduque a la participación, implicación, libertad y corresponsabilidad que son bases para la democracia. Y un tipo de aprendizaje que desde el diálogo favorece la participación de todo el alumnado desde una perspectiva de inclusión pues reconoce el aporte de cada quien en su singularidad y la importancia del aprendizaje cooperativo orientado a los mejores resultados de aprendizaje para cada una/o.

En ese sentido, según afirman las teorías del giro dialógico, las sociedades dialógicas avanzan hacia situaciones de mayor justicia social (Elboj & Oliver, 2003; Flecha, 2009). Las comunidades de aprendizaje se basan en este aprendizaje dialógico.

Alcalde, Buitrago, y Castanys (2006) conciben las comunidades de aprendizaje como “un proyecto que apuesta por la inclusión social de todos los niños y niñas. Es una apuesta inclusiva que afecta a la calidad educativa del alumnado con «dificultades de aprendizaje» y a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad. Pero de la inclusión de este alumnado no solo sale beneficiado él mismo, sino que supone un beneficio para toda la comunidad”. Gracias a las diversas estrategias puestas en marcha por el profesorado y otros adultos participantes (familiares, voluntarios) se posibilita que el alumnado aprenda de maneras diferentes y satisfactorias para cada alumno/a, a la vez que se fomentan la cooperación, la solidaridad y el desarrollo de valores positivos. En relación a las dificultades de aprendizaje y las discapacidades la autora recuerda el cambio de la escuela tradicional a la inclusiva propuesto por Gordon L. Porter (2000) (cit. en. Alcalde et al., 2006) para ilustrar la compenetración existente entre comunidades de aprendizaje y los postulados de la escuela inclusiva.

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Centrado en el estudiante	Centrado en la clase
Dificultad de aprendizaje	Problemas de aprendizaje
Apoyo directo	Resolución de problemas
Programa individual	En colaboración
Ubicación en el programa	Estrategias para la maestra o el maestro
	Ambiente adaptado y apoyo al grupo

Tabla 1. Cambio de la escuela tradicional a la inclusiva (Gordon L. Porter, 2000)

Como afirman Alcalde et al., el cuadro refleja la concepción presente en Comunidades de Aprendizaje respecto a la necesidad de la implicación de todos y todas (padres y madres, profesorado, alumnado, voluntarios/as, familiares, administrativos/as, organizaciones del barrio...) para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el alumnado, con sus diversas características

La experiencia desarrollada desde el año 2000 en el Colegio de Educación Infantil y Primaria de Lekeitio (País Vasco, España) constata que las Comunidades de Aprendizaje, como proyecto educativo integral, favorecen la inclusión de todo el alumnado y la superación de las desigualdades mediante un enfoque de un aprendizaje de calidad, basado en la participación activa de la comunidad y otros agentes sociales tanto en el desarrollo del currículo como en las decisiones de la escuela. (Iturbe, 2012).

Las comunidades de aprendizaje, inspiradas en las escuelas democráticas (Apple & Beane, 1997), se definen como un “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una sociedad de

la información para todos y todas basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa en la comunidad” (Elboj, Soler, Puigdemívol, & Valls, 2003: 9). Se basan en un sueño común del que todos los que participan en los centros educativos se sienten parte responsable.

En las comunidades de aprendizaje se proponen altos rendimientos académicos para todo el alumnado. La mejora del aprendizaje constituye el eje central del proceso a través del cual se pretenden superar las desigualdades y favorecer mayores cotas de equidad, solidaridad y cooperación.

Para constituir una comunidad de aprendizaje existen algunos elementos esenciales: la participación, el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido.

La *participación*, supone contar con todas las personas relacionadas con el centro educativo: estudiantes, docentes, personal de administración y servicios, familias y organizaciones del entorno de los centros. Es crear espacios y cauces para que todos ellos sean protagonistas, tengan voz y capacidad de decisión. En esos espacios físicos y educativos se procurará desarrollar y potenciar valores y actitudes abiertas, creativas y colaborativas en las que se puedan dar interacciones de aprendizaje, contraste y proyección. Serán lugares constructivos donde puedan tener lugar la disensión, la crítica constructiva, el abordaje de problemas con amplitud de miras y como oportunidad de aprendizaje. Lugares en los que las personas se sientan escuchadas, comprendidas, acompañadas, contrastadas y apoyadas. A través de esos espacios, cauces y encuentros se va construyendo en la comunidad educativa a distintos niveles (macro, meso y micro) un camino y un consenso hacia donde avanzar.

El *aprendizaje dialógico*, la construcción de conciencia ciudadana democrática se realiza a través del aprendizaje dialógico. Como señalan Aubert, García y Racionero (2009), para que el aprendizaje dialógico sea posible es preciso el cumplimiento de siete principios básicos:

- a) Diálogo igualitario. Si bien las personas tienen distintas capacidades, formación y experiencia, toda aportación es valiosa y todos tenemos algo que decir en las situaciones y realidades que nos atañen. El valor de la palabra está en función de los argumentos y no en relaciones de poder.
- b) Inteligencia cultural. Una inteligencia que recoge la inteligencia teórica y práctica, a la que se suma la comunicativa, que tiene registros diversos según las culturas y que permite comprender diversos puntos de vista y llegar a acuerdos.
- c) Transformación. El objetivo de la educación nos es la imitación, la reproducción del sistema social, sino el progreso hacia nuevos paradigmas y nuevas formas de organización social, más acordes con el buen vivir para todos y todas.

d) Integralidad del conocimiento (aprendizaje instrumental). El aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje de las ciencias y de sus avances. No se trata de un diálogo vacío sino bien fundamentado en el progreso del conocimiento en todos los ámbitos.

e) Creación de sentido. El diálogo se construye muchas veces en base a preguntas y busca dar respuestas a los interrogantes profundos que aparecen en las personas. El diálogo hace aflorar interrogantes e impulsa nuevas respuestas que dan sentido al camino que se hace de forma compartida.

f) Solidaridad. El aprendizaje dialógico es siempre un proceso inclusivo. El diálogo permite comprender la realidad del otro y empatizar. El diálogo sincero es siempre espacio de acercamiento entre la personas y con ello, cauce de solidaridad.

g) Igualdad de diferencias. Junto con el valor de la igualdad que posibilita el diálogo, en él nos descubrimos diferentes, pero sintiendo que la diferencia es riqueza común y no separación. La diferencia es un elemento enriquecedor del diálogo común.

h) Liderazgo dialógico. El aprendizaje dialógico implica el desarrollo de nuevos modelos de liderazgo en el profesorado y más allá de él. El diálogo es inspirador tanto en el quehacer docente como en el estilo de liderazgo de maestras y maestros al ser una de las claves de éxito para la mejora educativa (Padrós & Flecha, 2014). Como expresan Padrós & Flecha (2014) la literatura científica avala la relevancia que en los últimos años se ha dado a estilos de liderazgo en los que el profesorado favorece el protagonismo del alumnado, así como de otros miembros de la comunidad educativa. Desde la experiencia de prácticas educativas basadas en el enfoque dialógico recogidas en el marco del proyecto INCLUD-ED se ha llegado a conceptualizar el término “liderazgo dialógico”: un tipo particular de liderazgo que implica a toda la comunidad educativa y otorga protagonismo a cada persona. Es necesario a partir de ahí profundizar en la investigación de los modos para crear, promover y consolidar este liderazgo dialógico en los centros educativos. Para que en las organizaciones educativas se dé un proceso de construcción y aprendizaje dialógico es necesario un estilo de organización abierta y participativa basada en un liderazgo transformador, compartido y distribuido en el que cada participante, desde su rol específico, impulse la organización escolar. Los cargos directivos han de favorecer una manera de hacer en la que todos y todas se orienten al desarrollo de los objetivos organizacionales, principalmente el aprendizaje. Quienes ejerzan un liderazgo transformador han de ser capaces de reconocer la centralidad e importancia de las personas, su promoción y el desarrollo de sus capacidades. Contarán con el aporte de todas las personas y suscitarán

dinámicas activas, creativas y participativas en las organizaciones educativas. A su vez, potenciarán la formación permanente desde una perspectiva crítica, abierta y flexible, que dé cauce al desarrollo de las capacidades y talentos de quienes conforman la organización.

Una de las prácticas de Comunidades de Aprendizaje que está resultando exitosa y que puede favorecer la materialización de Escuelas Inclusivas son los grupos interactivos.

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula contraria a la segregación que consiste en dividir el grupo clase en pequeños grupos de alumnos, lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etc.) y están dinamizados por personas adultas que no son profesionales de la educación, sino familiares de diferentes culturas, ex-alumnos, educadores de tiempo libre, personas de asociaciones y entidades del barrio, universitarios y universitarias, etc. Estas personas adultas voluntarias dinamizan y gestionan las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda, la resolución conjunta de actividades a través del diálogo y el éxito de todas y todos (Flecha, 2009).

En los grupos interactivos participan varias personas adultas, lo que aporta dinamismo, riqueza de interacciones y la posibilidad de que las relaciones trasciendan el aula y tengan continuidad fuera de la escuela, en la calle. Se consiguen altas cuotas de calidad en la realización de actividades, las cuales se suceden de maneja continua (Iturbe, 2012).

Molina (2007) expone en su tesis doctoral las posibilidades que ofrecen los grupos interactivos para la Educación Inclusiva del alumnado con discapacidad. La autora, partiendo de una concepción positiva de la diversidad, concibe la inclusión como horizonte de respuesta a un alumnado plural que necesita ser educado en igualdad y como parte del grupo, logrando abordar los contenidos curriculares y desarrollar aprendizajes significativos. Para ello Molina (2007) defiende que se ha de transformar la escuela asumiendo que es la escuela quien tiene el desafío de responder a todo el alumnado. Ante ese reto, que enfoca la dificultad en la escuela y no en los y las estudiantes, las Comunidades de Aprendizaje constituyen una propuesta basada en la participación y cooperación en igualdad, en concreto a partir del trabajo en grupos interactivos, grupos de alumnado diverso en los que, con el apoyo de una persona adulta voluntaria, se llevan a cabo las actividades propuestas. Esta práctica facilita la aceptación e integración de los participantes, la participación en igualdad, el fortalecimiento de los recursos al abrirse el aula a la comunidad, y una mayor interacción y apoyo mutuo que posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje. La autora analiza específicamente los componentes de interacción entre iguales y participación de la comunidad de

los grupos interactivos e identifica los elementos que convierten esta metodología en práctica inclusiva para el alumnado con discapacidad. Así, concluye su investigación afirmando la idoneidad de los grupos interactivos como experiencia educativa inclusiva, desde la constatación de que el alumnado con discapacidad desarrolla el trabajo en los grupos interactivos con la misma sistemática, trabajando los mismos contenidos y actividades y tan solo adaptando el nivel de complejidad a las posibilidades de afrontarlo de los y las estudiantes cuando es necesario o brindando el apoyo que se requiera (Molina, 2007). Además, la autora destaca los logros tanto en el aprendizaje como en la participación e integración del alumnado, aspectos supeditados a la existencia de un planteamiento inclusivo de partida y a cambios estructurales tales como la introducción de más recursos personales y el fomento de la cooperación en el salón. Por último, se subraya el hecho de ser una experiencia beneficiosa para todo el alumnado (no solo el alumnado con discapacidad), que se ve favorecido en el desarrollo de aprendizajes, habilidades de relación interpersonal y valores; así como en la integración social. Además, otros aspectos positivos destacados por la autora desde esta práctica son el incremento de oportunidades para la participación, el establecimiento de relaciones positivas entre los y las estudiantes, el poder conocer mejor y cambiar la percepción hacia el alumnado con discapacidad y el rol voluntario favorecedor de la interacción, participación e interrelación, aspectos que contribuyen a la inclusión con el alumnado con discapacidad.

Consideraciones finales

El modelo metodológico de Comunidades de Aprendizaje propuesto en este trabajo como posibilidad para impulsar prácticas concretas de construcción de Escuelas Inclusivas se presenta como una alternativa de constatado éxito, con sólidas bases epistemológicas sustentadas en un Proyecto Integrador y con praxis concretas de centros educativos que están alcanzando logros significativos. Estas experiencias, con actividades concretas como los grupos interactivos, reconocen en la diversidad una riqueza y un gran potencial y demuestran que los aprendizajes mejoran cuando se dan más interacciones en más espacios. En palabras de una niña participante de estos grupos, Ania, de 10 años, ante el Parlamento europeo “Es como si cambiaras tu manera de ver, porque entiendes lo que está pensando el otro” (Rom-up, 2013).

Se hace necesario, por tanto, seguir profundizando en la investigación de dichas interacciones que favorecen los aprendizajes, los elementos, estrategias y prácticas que las caracterizan así como desarrollar y explorar las posibilidades del aprendizaje dialógico y las llamadas zonas de desarrollo próximo, es decir, todos aquello que acontece en la vida de las aulas y que se puede transformar desde estas

claves de participación, diálogo e interacción en oportunidad de aprendizajes significativos para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y Beane, J.A. (Comp.) (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz Sanchez, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 13 n°1, 25-44.
- Aubert, A.; García, C. y Racionero, S. (2009). *El Aprendizaje dialógico*. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21, 2, 129-139.
- Constitución del Ecuador (2008).
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.17, n° 3, 91-103.
- Elboj, C., Soler, M. Puigdemívol, I. & Valls, M.R. (2003). *Comunidades de aprendizaje*. *Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, A., García, R. Gómez, A. & Latorre, A. (2009). *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Included*, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21:2, 183-196, DOI: 10.1174/113564009788345899
- Flecha, R., Vargas, J. & Dávila, A. (2004). *La metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: El caso de workaló*. *LAN HARREMANAK*, 11, 21-33.
- Flecha, R., Wells, G., Jaussi M.L., Ortega, S., Puigdemívol, I., Rubio, A., Lavado, J., González, P., Planes, L., Ramis, M., Falces, M.P., Palenzuela, A.I., Odine, M.S., Alcalde, A. I., Buitrago, M. y Castanys, M. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Graó: Barcelona.
- Flecha, R. (2009). *Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje*, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21:2, 157-169, DOI: 10.1174/113564009788345835.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013) *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465, DOI: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

- Iturbe Gabikagoseaskoa, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 43-66.
- Módulo I. Educación Inclusiva y Especial. (2011). Quito: Vicepresidencia de la República del Ecuador. Ministerio de Educación. Editorial Ecuador.
- Molina, S. (2007). Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad. . (Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona).
- Porter, G.; Collicott, J.; Larsen, J. (2000). «New Brunswick School Districts 10, 12, 13: The Story Continued...», en VILLA, R.; THOUSAND, J. (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together* (2. ed.). Baltimore: Paul Brookes Publishing Company Ltd., pp. 484-492.
- Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, Vol. 2(2), 207-226. doi: 10.4471/ijelm.2014.17.
- Torres González, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 n°1, 45-70.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Rom-Up! (2013). Informe europeo II. Las voces de la comunidad. Actores involucrados en las experiencias educativas de éxito que promueven la integración del pueblo gitano en y a través de la educación, en http://cloud2.snappages.com/c13113aadcc6acbc7b237bdac53d0398570c62aa/WP2-Report%202_ES.pdf (consultado el 30/10/2014).
- <http://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/> (consultado el 30/10/2014).

página intencionadamente en blanco

Musicoterapia como actividad extraescolar en un colegio público español: estudio de un niño con Autismo

Antonio López Delgado

e-mail: antonius3505@hotmail.com

Isom Musicoterapia

Introducción

Con el presente trabajo, se persigue mostrar las posibilidades de la intervención musicoterapéutica como ejemplo para lograr la inclusión de alumnos de necesidades educativas especiales en un centro educativo ordinario. Se plantea esta intervención como alternativa a otras terapias convencionales que no resultan tan efectivas para lograr el objetivo propuesto, y que no son tan beneficiosas y “naturales” para las personas sometidas al tratamiento-intervención.

Como sabemos, la escucha musical es una fuente de placer, el hacer música es una experiencia sensorial y afectiva, el cantar, acompañar con palmadas una melodía, provoca en el niño una necesidad de comunicar. De hecho, hay una “intención comunicativa” cuando el bebé balbucea o usa el sonajero.

Juliette Alvin, en su libro “música para el niño disminuido” escrito en 1966, ya creía en la música como terapia en la escuela para promover, la integración social y desarrollar la percepción:

Muchos niños disminuidos carecen de la autoconciencia o de la conciencia de los otros que es indispensable para la integración social y permanecen demasiado tiempo en la etapa del egocentrismo, en la cual el resto del mundo parece no existir. Para estos niños la música puede ser verdaderamente terapéutica. La música está constituida por sonidos que envuelven al niño, frente a los cuales se

encuentra indefenso, y que le hacen tomar conciencia de un mundo de percepción auditiva en el cual puede participar y, más tarde, unirse a otras personas. Este proceso puede crear comunicación y conciencia en el niño profundamente perturbado o en el antisocial (p.80-81).

Otros autores, como Bruscia en 2010 apoyándose del método de musicoterapia elaborado por Nordoff y Robbins, dan un paso más, asegurando que el niño nace con una predisposición biológica especial a la música desde que comienzan a gestarse, aunque en el caso de personas con TGD (como es el caso del niño objeto de estudio), se forman una serie de “barreras” que le impiden expresarse y comunicarse, por lo que uno de los objetivos que persigue la musicoterapia es buscar ese “niño musical” innato y comenzar a eliminar esas barreras para mejorar la comunicación, el lenguaje (verbal y no verbal), promover la socialización, mejorar la autoestima; entre otros objetivos.

Por tanto, se parte de estas ideas antes de proponer una intervención musicoterapéutica para lograr promover la socialización y la integración de niños de educación especial en centros educativos ordinarios.

Marco teórico: Musicoterapia y TEA

a) Musicoterapia

Hoy en día no podemos decir que exista una única definición de musicoterapia. Solo en el libro “Musicoterapia métodos y prácticas” (Bruscia, K.E, 2007) podemos encontrar más de 60 definiciones de diferentes autores. Aun así, destaco la definición propuesta por la World Federation of Music Therapy (WFMT), en el año 1996 y que es transcrita por Ruud en 1998, ya que resulta especialmente clara y precisa:

La musicoterapia es la utilización de la música y sus elementos musicales (ritmo, melodía y armonía) realizada por un musicoterapeuta cualificado con un paciente o grupo, en un proceso creado por facilitar, promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, por así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.

A pesar de la aclaración del término con esta definición, me parece relevante diferenciarla de otros ámbitos: La musicoterapia, al contrario que la educación musical, no tiene en primer lugar un fin educativo (sino terapéutico), aunque indirectamente ayude a la consecución de importantes objetivos comunes con la educación. Tampoco es similar a animación sociocultural, ya que el musicoterapeuta, tras la evaluación inicial, tiene unos objetivos concretos fijados a corto, medio o largo plazo, dependiendo de las potencialidades y necesidades de cada persona.

b) Trastorno Generalizado del Desarrollo y Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) incluye el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil (TDI), El trastorno de Asperger y el Trastorno Generalizado de Desarrollo no especializado. Se caracterizan:

Por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. (...) Estos trastornos suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de la vida (A.P.A. 1995¹).

El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales (comunicación verbal y no verbal) y un repertorio restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones varían según el nivel de desarrollo y la edad cronológica del sujeto. Esta alteración debe manifestarse antes de los 3 años de edad por un retraso en al menos una de estas áreas: interacción social, lenguaje utilizado en la comunicación social; o juego simbólico o imaginativo.

A continuación, se muestra una tabla adaptada con los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-IV:

1 En el presente trabajo se utiliza el DSM-IV debido a que en el momento de la elaboración y desarrollo del tratamiento era el manual diagnóstico vigente.

Criterios para el diagnóstico del Trastorno autista
<p>A. Existe un total de 6 (o más) ítems de 1, 2 y 3, con por lo menos dos de 1, y uno de 2 y de 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características: <ol style="list-style-type: none"> a) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social. b) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, adecuadas al nivel de desarrollo. c) ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés). d) (d) falta de reciprocidad social o emocional. 2. alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características: <ol style="list-style-type: none"> a) retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica). b) en sujetos con un habla adecuada, alteración importante de capacidad para iniciar o mantener la conversación con otros. c) utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico. d) ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo. 3. patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos en una de las siguientes características: <ol style="list-style-type: none"> a) preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo b) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales c) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo). d) preocupación persistente por partes de objetos <p>B. Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años: 1 interacción social, 2 lenguaje utilizado en la comunicación social o 3 juego simbólico o imaginativo.</p> <p>C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un Trastorno Desintegrativo Infantil.</p>

Tabla 1. Criterios para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista

Investigaciones anteriores de musicoterapia en personas con TEA

Existe un relativamente escaso número de investigaciones sobre la aplicación de la musicoterapia en personas con TEA. Aun así, la mayoría de estudios se realizan con escasa validez científica por el escaso número de casos que se utilizan (muchos estudios de caso único), las formas de obtener la información (por

observación) y por el corto periodo de tiempo en los que se suelen enmarcar estas investigaciones.

Por poner un ejemplo, en un estudio que realizaron Wigram, Gold y Elefant sobre el trastorno de espectro autista, se llegaron a las siguientes conclusiones:

la musicoterapia puede tener efectos positivos sobre las habilidades comunicativas de los niños con trastorno de espectro autista. De hecho, la musicoterapia mostró ser superior a formas similares de terapia donde no se utilizó música, lo que puede indicar una especificidad del efecto de la música dentro de la musicoterapia. Debido a que sólo se evaluaron los efectos a corto plazo, aún se desconoce la duración de los efectos de la musicoterapia sobre las habilidades comunicativas verbales y no verbales (2007).

También debe ser destacado, el “modelo Benenzon” de musicoterapia. En este modelo, la musicoterapia puede ser “la primera técnica de acercamiento al niño autista, que permite la apertura de canales de comunicación” (Benenzon, R., 2011. p.179). La recogida de información para este método se hace rellenando una serie de protocolos de escasa validez científica, pero de gran validez para el trabajo diario terapéutico. Este modelo persigue un único objetivo, sobre el que orbitan todos los demás: “abrir canales de comunicación”.

Caso práctico

La intervención se realiza como actividad extraescolar en un colegio público de educación infantil y primaria de la Región de Murcia (España). La sala donde se realiza la intervención, es en realidad la sala de psicomotricidad infantil del centro. A continuación se adjunta una imagen visual del propio musicoterapeuta del setting del que se disponía en el centro. Es de destacar la gran cantidad de objetos distractores dispuestos en la sala, como aros, pelotas, zancos, o barras de plinton.

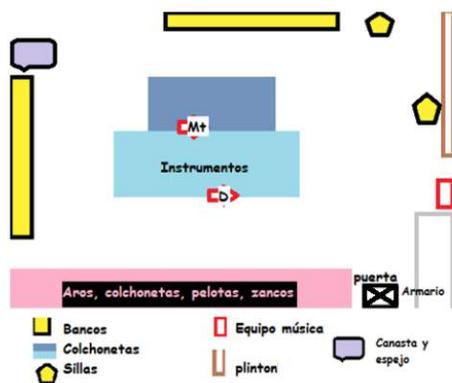


Imagen 1. Mapa del aula donde se realiza la intervención

Al niño objeto de estudio le llamaremos “D” para preservar su anonimato. D es un niño de 4 años diagnosticado como persona con trastorno del Espectro Autista (TEA). A continuación, se expone el resumen de los datos obtenidos de D tras la entrevista con los padres y la evaluación inicial realizada en la sala de musicoterapia (2 primeras sesiones):

“Presentación clínica”	D, es un niño de 4 años, diagnosticado como persona con trastorno del Espectro autista.No parece presenta ningún otro tipo de problemas (ni de movilidad, ni problemas mentales...).
Datos motivacionales importantes	Motivación por la música y los “juegos” o actividades que conoce (casi de forma estereotipada). Parece tener un cierto interés por objetos sonoros
Datos del contexto músico-familiar relevantes	Tiene una hermana de 7 años con la que mantiene una relación muy buena. Le encanta la música rock (grupos favoritos son “Los beatles”, o “Supertramp”), al igual que el padre. Utiliza la música de este tipo también para dormir (Canciones como “Let it be”, o “Lady”). Tiene varios instrumentos de percusión en casa, incluso una batería de juguete. Su padre toca batería y guitarra.
Datos del contexto escolar relevantes	Recibe estimulación en el centro por parte de la PT y la AL. Escasa relación con sus iguales, aunque gracias a su maestra-tutora, permanece más o menos integrado con sus compañeros de clase. Presenta una buena memoria auditiva, con la que repite conceptos y canciones de clase (con ecolalia).

Tabla 2. Resumen datos obtenidos tras la evaluación inicial y la entrevista con los padres

Tras la obtención de estos datos y la realización de la evaluación inicial, se procede a seleccionar el setting instrumental a utilizar, las canciones que se utilizarán, así como los objetivos a desarrollar durante el tratamiento musicoterapéutico:

Música editada utilizada	Cantajuegos, El tren Thomas (intro), Enya.
Música “en directo”	Improvisaciones (sencillas), canciones infantiles, juegos musicales.
Instrumentos a utilizar	Voz y cuerpo. Bongoes, pandereta, huevos-maracas (2), xilófono, triángulo, melódica, guitarra y armónica de plástico. Otros alejados: Ocean drum, Crótalos tibetanos y un gong.
Objetivos propuestos	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un vínculo terapéutico con el musicoterapeuta. - Fomentar la comunicación verbal y no verbal: Abrir canales de comunicación - Aumentar los periodos de atención sostenida. - Reducir la frecuencia e intensidad de las estereotipias. - Aumentar la frecuencia en la que realiza contacto ocular con otras personas. - Favorecer la realización de juegos y actividades en pequeño grupo: Colaboración con los iguales, espera de turnos...

Tabla 3. Objetivos propuestos, música e instrumentos a utilizar.

Para la propuesta de intervención, se parte de los objetivos propuestos y se utilizan los instrumentos y música indicados en el cuadro anterior, para conseguir desarrollarlos. Es importante remarcar que “realizar actividades exitosas en grupo” (juegos, canciones sencillas...) es uno de los objetivos prioritarios “no escritos” y sobre el que orbitan todos los demás, para que al finalizar la intervención sea capaz de jugar de forma adecuada con su grupo-clase. Por eso, la intervención se realiza con la estructura de sesión siguiente (que varía y se adapta siguiendo las necesidades y motivaciones de D en cada sesión):

1. Canción de entrada (Hola D ¿cómo estás?)
2. Expresión instrumental/ expresión vocal
3. Juegos/ actividades de movimiento
4. Audición musical en directo/relajación
5. Canción de despedida

La intervención completa que trata de seguir en la medida de lo posible esta estructura, se realiza en 3 partes que se desarrollan a continuación:

1º Parte: Toma de contacto con D únicamente: En esta primera parte de la intervención, que duró 6 sesiones, se buscaba principalmente la creación del vínculo terapéutico entre el musicoterapeuta y D. Se realizaron actividades enfocadas a la toma de contacto musical con D. Se reforzaron canciones infantiles que conocía (integrándolas en juegos y acciones que se realizaban en sesión) y se enseñaron otras nuevas (como “corre corre molinillo corre corre que te pillo”).

2º parte: Intervención con D y su hermana M : En esta segunda parte de la intervención, que ocuparon el resto de sesiones del tratamiento, se buscaba principalmente el juego y disfrute del tiempo entre hermanos, la espera de turnos y la reducción de estereotipias por medio del juego (se le dan sentido a las estereotipias como el aleteo a través de canciones y se convierten en juegos grupales). Se utilizan principalmente “el pilla pilla” y “el escondite” con canciones para conseguir que participe con éxito en estos juegos.

3º parte: D, M y algunos compañeros de su grupo-clase: Debido al tiempo dispuesto para la realización de la actividad extraescolar, no fue posible realizar esta parte de la intervención, pero se programó para realizarlo en un futuro con una persona similar o con el mismo D. Como se ha dicho anteriormente, se buscaba que D fuera capaz de participar con éxito en actividades de grupo (principalmente juegos del folklore popular); por lo que tras el entrenamiento realizado con D, se pretende que pueda participar con éxito en actividades lúdico-musicales en grupo que son conocidas por D y con las que se siente seguro.

Cada uno de los objetivos propuestos se relacionaba con una serie de parámetros evaluables mediante la observación directa y utilizando una escala tipo likert de 1 a 5, donde 1 era nada y 5 era siempre. Por poner un ejemplo, con el objetivo “aumentar los períodos de atención sostenida”, se registraban los parámetros “dirige la mirada hacia las fuentes de sonido”, “mantiene la mirada al musicoterapeuta” y “escucha atento la música grabada-en directo”.

Resultados

En general, se han conseguido unos resultados muy positivos con D a lo largo de 15 sesiones de musicoterapia en el centro, consiguiendo en ocasiones que se comunicara de forma adecuada a través del juego y de la música de forma adecuada con su hermana M y con el musicoterapeuta. Se ha logrado una importante mejora en la atención de D, en la comunicación no verbal y en la reducción de estereotipias (el aleteo se ha visto reducido enormemente). Sin embargo, no se ha podido constatar la consecución (o no) del objetivo prioritario y final que era “realizar actividades exitosas en grupo” (con su grupo-clase), ya que no se ha podido completar la intervención.

Se ha descubierto que le gusta jugar en grupo (con su hermana y con el terapeuta) en actividades de movimiento que conoce y con las que se siente seguro, con juegos-canciones como “el corro de la patata”, “aserrín-aserrán”, etc. Tiene una serie de canciones que suele cantar con asiduidad sesión tras sesión (rituales), como “Pinocho fue a pescar”, la canción de la serie de TV “Caillou” con el que es capaz de reconocer algunas emociones (enfado y alegría).

Conclusiones de la intervención

Teniendo en cuenta los datos expuestos, se llega a la conclusión de que la musicoterapia puede ayudar a promover la inclusión de niños con NEE en centros educativos ordinarios, y que la musicoterapia ha beneficiado al desarrollo de D. A pesar de ello, no quedan constatados los resultados a largo plazo. A pesar de los beneficios obtenidos con la aplicación de la terapia musicoterapéutica, el autor del trabajo considera que los resultados podían haber sido más beneficiosos si las sesiones se hubieran prolongado un mayor tiempo y se hubiera tenido el completo control del espacio y el tiempo de duración de la terapia.

Las estrategias y técnicas empleadas, avalan también la gran importancia del juego (más concretamente el juego musical) para lograr desarrollar los objetivos propuestos en la etapa de infantil. Sobre todo los objetivos sociales, ya que ha facilitado a D la comunicación con su hermana y puede promover también la comunicación con su grupo-clase.

Se cree relevante realizar el desarrollo de la presente intervención (u otra de características similares) con otros sujetos, para investigar la efectividad de la terapia musical con el fin de lograr desarrollar el objetivo prioritario “realizar actividades exitosas en grupo” para lograr la inclusión de alumnado de educación especial en un colegio de educación primaria.

Referencias bibliográficas

- A.P.A. (1995). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson
- Benenzon, R. (2011). Musicoterapia de la teoría a la práctica, nueva edición ampliada. Buenos Aires: Paidós.
- Bruscia, K. (2007). Musicoterapia métodos y prácticas. México: Pax México.
- Bruscia, K. (2010). Modelos de improvisación en Musicoterapia. Vitoria: Agruparte.
- RUUD, E. (1998). Music Therapy: improvisation, Communication and culture, Barcelona Publishers, Gilsum, NH. Scribd.com. (22 de 05 de 2011). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/56023899/Paralisis-Cerebral>
- Wigram, T., Gold, C., Elefant, C., Musicoterapia para el trastorno de espectro autista (Revisión Cochrane traducida). En: La Biblioteca Cochrane Plus, 2007 Número 4. Oxford: Update Software Ltd. Disponible en: <http://www.update-software.com>. (Traducida de The Cochrane Library, 2007 Issue 4. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.).

página intencionadamente en blanco

Satisfacción de usuarias y usuarios y sus familiares con las actividades de una asociación de voluntariado activa en el ámbito de la discapacidad

Linda Melani

e-mail: Linda.melani@pucese.edu.ec

Ángel Luis Hernández Nieto

e-mail: Angel.hernandeznieto@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

La presente comunicación muestra los resultados de un estudio de satisfacción llevado a cabo en una asociación de voluntariado italiana que trabaja en el ámbito de la discapacidad y el ocio. En primer lugar se presentarán los conceptos de discapacidad y ocio, fundamentales para entender el trabajo de la asociación, para, a continuación, describir el contexto y las actividades que esta desarrolla.

De acuerdo con la conceptualización de la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001), se define la discapacidad como: “un término genérico que incluye, déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (p.231).

A nivel mundial, son más de mil millones de personas las que viven con alguna forma de discapacidad; es decir, alrededor del 15% de la población mundial (según las estimaciones de la población mundial en 2010); de ellas, casi 200 mil-

lones padecen dificultades considerables en su funcionamiento. La discapacidad es un fenómeno que está creciendo progresivamente debido al envejecimiento de la población y al aumento mundial de enfermedades crónicas, como la diabetes, el cáncer o los trastornos de la salud mental, entre otras (OMS y BM, 2011).

Es evidente que las personas con discapacidad deben hacer frente a una serie de obstáculos derivados de su situación personal, tienen menos oportunidades de desarrollarse personal y profesionalmente y peor calidad de vida que las personas que no padecen ninguna discapacidad, lo que se evidencia en que las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. (OMS y BM, 2011).

El ocio se define como el tiempo libre de una persona, cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad (RAE, 2014), se relaciona con el tiempo dedicado a la diversión, al desarrollo de hobbies, a la ruptura de la rutina cotidiana. Éste, se incluye cómo indicador de calidad de vida (Verdugo y Schalock, 2006) y es un derecho para toda la ciudadanía, de ahí que sea necesario promover y consolidar la importancia del ocio en la vida de las personas con discapacidad y desarrollar una amplia labor formativa con entidades del ocio e instituciones de la discapacidad para articular la relación entre ambos actores (Madariaga, 2009).

Son numerosas las dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad a la hora de disfrutar de su tiempo de ocio. Estas barreras pueden ser arquitectónicas, como, por ejemplo, los obstáculos físicos que limitan la libertad de movimiento a las personas discapacitadas en la accesibilidad y el desplazamiento. Asimismo, las barreras personales, como la capacidad comunicativa para expresarse o hacerse entender, o sociales, como la discriminación, son algunas de las causas que pueden explicar la escasa participación de las personas discapacitadas en actividades relacionadas con el ocio (Tejada, 2013).

Estudios sobre las necesidades percibidas por las personas con discapacidad relacionadas con su calidad de vida, indican las oportunidades de ocio como elemento muy relevante (Aguado et al., 2006). Según los datos del instituto italiano de estadística, se detectan, en las personas con discapacidad, importantes limitaciones a la hora de disfrutar de su tiempo libre. El 45,8% de éstas, o sea, 1.526.000 personas, declara dificultades a la hora de poder disfrutar de un viaje de vacaciones tanto a causa de problemas de salud cómo por falta de asistencia (ISTAT, 2011).

Tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) como la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) resaltan la importancia que desempeña el entorno para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad (OMS y

BM, 2011). También forman parte de este entorno organizaciones de la sociedad civil, como por ejemplo, asociaciones de voluntariado, que deciden desarrollar sus actividades para facilitar la inclusión y el disfrute de las actividades de ocio y tiempo libre por parte de las personas con discapacidad. En Italia, una de cada ocho personas desarrolla actividades gratuitas en beneficio de otras personas o de la comunidad (ISTAT, 2014). En la región de la Toscana, en el 2010, había 300.000 voluntarios/as activos organizados en 3.209 asociaciones. El 35% de éstas, o sea 1.142, se ocupan de temas sociales, entre los cuales encontramos la discapacidad (CESVOT, 2010).

Cuando los servicios de ocio para las personas con discapacidad van ligados con el voluntariado, tienen un valor añadido, ausente en los servicios prestados por profesionales: gracias al voluntariado se pueden establecer relaciones personales significativas, se facilita la inclusión social, se fomenta la autodeterminación y el desarrollo de capacidades personales y se potencia la sensibilización social (Guirao y Vega, 2007).

Entre las asociaciones que en Toscana están activas en el ámbito de la discapacidad y tiempo libre, encontramos la asociación “Gialuca Melani”, creada en Noviembre de 2008 en la ciudad de Pistoia. La asociación está llevando a cabo varios proyectos de voluntariado, entre ellos “tutti insieme si può” (todos juntos se puede), que ofrece espacios recreativos, de socialización y de educación informal a jóvenes con discapacidad, asimismo, se presenta como recurso de apoyo y servicio de respiro para los familiares, que tienen en la asociación un espacio de encuentro y asistencia.

Actualmente, en el proyecto participan cinco voluntarias/os que atienden a seis usuarias/os. Los voluntarios contribuyen, desde el compromiso ético y la solidaridad, a la promoción de la autonomía personal y a garantizar los apoyos necesarios y la inclusión social para que estas personas con discapacidad y sus familias mejoren su calidad de vida. Las actividades que los miembros de la asociación proponen se llevan a cabo una vez a la semana, y consisten en la organización de actividades recreativas que favorecen la inclusión, como por ejemplo salidas a áreas recreativas y de ocio, actividades artísticas; como talleres de pintura, cerámica, tejidos; actividades deportivas y viajes, en los cuales las/os usuarias/os ponen en práctica habilidades aprendidas en contextos formales de educación. Además, una vez adquiridas las habilidades necesarias para el desarrollo de estas actividades, las/los usuarias/os las transmiten a niñas y niños de la zona con el fin de fomentar la inclusión y realizar la transferencia de los aprendizajes al contexto real.

Con este estudio se pretende identificar y comparar el nivel de satisfacción de los/las usuarios/as y de sus familiares con la asociación, las actividades

desarrolladas y el aspecto relacional. Tras seis años de actividad, donde se ha hecho una evaluación continua más informal de la actividad a través del feedback que daban semanalmente usuarios/as y familiares, desde los/las voluntarios/as de la asociación nace la exigencia de hacer una valoración más sistemática, dando a los/las participantes y a sus familiares la oportunidad de expresarse de otra forma, para tener un instrumento que ayude en la reflexión y a la mejora de la asociación.

Notas metodológicas

Para identificar el grado de satisfacción, se han aplicado doce encuestas en total: seis a los/las usuarios/as de la asociación y otras seis a sus familiares más cercanos, que en la totalidad de los casos, han sido los padres. Los/las usuarios, tres varones y tres mujeres, tienen una edad comprendida entre los veinte y los treinta años y presentan distintos tipos de discapacidad física e intelectual.

Las encuestas, con trece ítems para los/las usuarios/as y catorce para los familiares, se estructuraron con respuestas tipo Likert con cinco niveles de respuesta, donde 1 correspondía a nada satisfecho/a y 5 a muy satisfecho/a. Además, se han añadido cinco preguntas abiertas. Las encuestas han sido heteroadministradas en los/las usuarios y autoadministradas en los familiares.

Para el análisis cuantitativo de los datos se ha utilizado el programa informático Microsoft Excel versión 2010 y el Programa Estadístico para Ciencias Sociales SPSS 16.0. para Windows en español. Para la parte cualitativa, en un primer momento se ha clasificado la información según unas categorías determinadas según el contenido de las respuestas dadas y en un segundo momento se han integrado y comparado los contenidos y se ha llevado a cabo un análisis interpretativo.

Resultados

Los datos recogidos a través de la escala de Likert, según la prueba K-S, siguen una distribución normal ($P > 0,05$), no hay una diferencia globalmente significativa ($P = 0,06$) entre la opinión de los familiares y de los/as usuarios/as. A pesar de esto, en los datos se puede observar una cierta discrepancia en el nivel de satisfacción con algunas de las actividades que se desarrollan, como por ejemplo, los talleres de pintura y las salidas para bailar.

En general, se detecta un buen grado de satisfacción con todas las actividades. Como se muestra en la tabla 1, todas las actividades logran una puntuación de entre 4 y 5, es decir, “satisfecho/a” y “muy satisfecho/a”, y para los/as usuarios/as sólo dos (el baile y la pintura) tienen de media una puntuación de entre 3,8

y 3,6. Las actividades con las que más satisfechos están tanto los/as usuarios/as como sus familiares son las de viajes al extranjero y la del juego de la oca, mientras que la actividad con menor valoración para todos/as son las salidas destinadas a actividades de baile, y para los/as usuarios/as también el taller de pintura. Respecto a las relaciones humanas se puede observar un alto nivel de satisfacción general, ya que todos los ítems han sido valorados con una puntuación superior a 4, que corresponde a satisfecho/a (tabla 2).

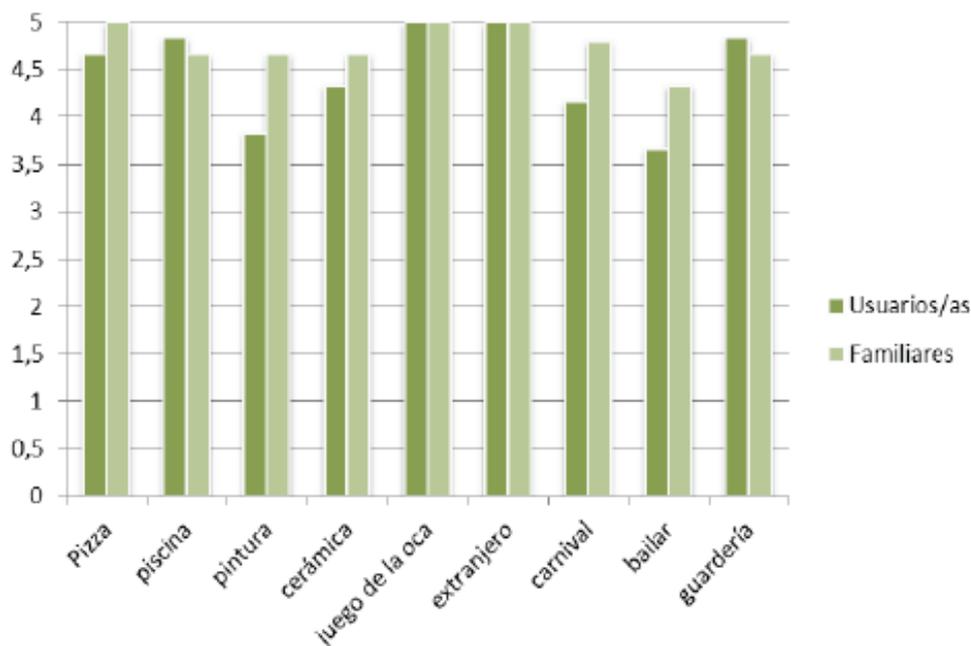


Tabla 1. Nivel de satisfacción por actividades de usuarios/as y sus familiares

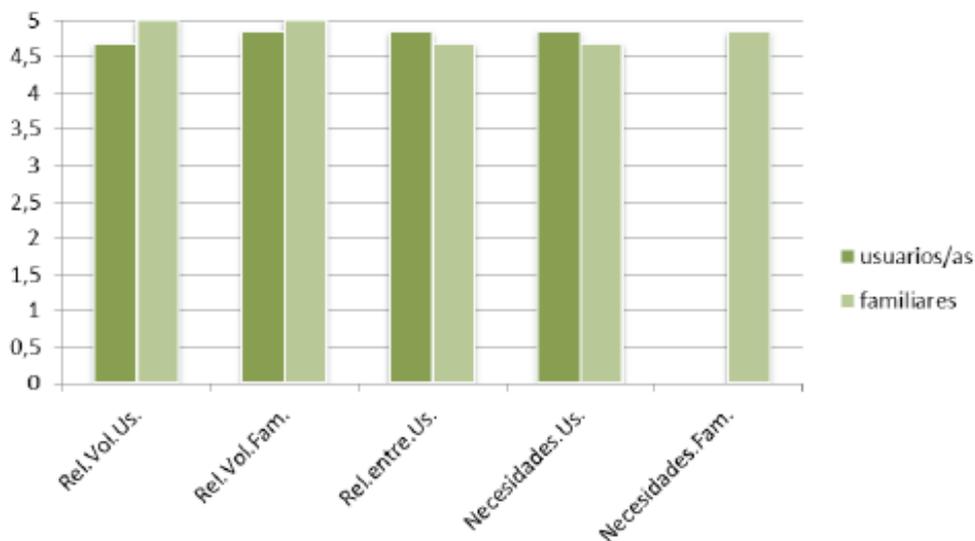


Tabla 2. Nivel de satisfacción con respecto a las relaciones humanas de usuarios/as y sus familiares

En el análisis de las preguntas abiertas de los familiares, éstos manifiestan que han observado cambios muy positivos en los usuarios/as desde que participan en las actividades de la asociación: “ha mejorado mucho su capacidad de socialización. Está muy contento de participar en las actividades de la asociación”, “es más responsable y reflexivo” han escrito algunos familiares. Solo un familiar indica que ha notado en la hija un poco de malestar debido a la presencia de otra usuaria que de vez en cuando tiene una actitud un poco agresiva. También afirman que no cambiarían nada y que felicitan y agradecen mucho que los/as voluntarios/as se impliquen en la organización de las actividades: “nosotros agradecemos a todos los que forman parte de la asociación, porque gracias a ellos nuestros chicos pasan el sábado divirtiéndose...”. En la pregunta relativa a las sugerencias, algunos/as proponen actividades ligadas al ámbito cultural y recreativo cómo, por ejemplo, actividades teatrales, visitas a museos, talleres de cocina, excursiones de un día o de un fin de semana, realización de actividades ligadas a la vida del campo (recogida de aceitunas, castañas, vendimia...).

Conclusiones

Analizando la respuesta de los/las usuarios/as se puede concluir que el grado de satisfacción con la asociación es muy alto. La mayoría piden pasar más tiempo en la asociación tanto para disfrutar de la compañía de los/las voluntarios/as cómo para tener un momento de intercambio entre ellos/as: “me gustaría pasar más tiempo con los otros chicos y voluntarios”, “me gustaría viajar más y pasar

más tiempo juntos”. No realizarían cambios en las actividades aunque, entre las propuestas, han pedido realizar actividades teatrales y deportivas. A la pregunta “¿qué hacías antes de participar en la asociación?” todos/as han indicado que no realizaban ninguna actividad, o que empleaban el tiempo en casa con los familiares. Entre los aspectos más valorados de la asociación encontramos, en primer lugar, el hecho de pasar tiempo juntos y las excursiones realizadas en el extranjero, pero también señalan las actividades en la piscina y la excursión al carnaval.

Tras haber analizado los datos, se puede afirmar que tanto los/las usuarios/as como sus familiares están satisfechos/as con esta experiencia de voluntariado. La participación en actividades de ocio aporta para los/as jóvenes la posibilidad de entablar relaciones de amistad, estimula su creatividad, les brinda la posibilidad de mejorar su autoestima, sus competencias, habilidades sociales y autonomía personal, determinantes claves en la calidad de vida de las personas. Estas actividades se presentan como espacios de socialización y recreación que, a no ser por el compromiso que tiene la asociación en este proyecto no podrían desarrollarse. Además del compromiso de los voluntarios estas actividades se han desarrollado durante los últimos seis años porque, a pesar de no ser obligatorias, los/as usuarios/as participan puntualmente cada semana, dato que también puede tomarse como indicador de satisfacción, en la misma línea que las respuestas encontradas en los cuestionarios.

Por otro lado, se evidencia la importancia de consultar a los/las usuarias y a sus familiares, ya que, aunque generalmente la diferencia en el grado de satisfacción no sea relevante, en algunas actividades se manifiesta la presencia de opiniones distintas. El hecho de que se consulte y se tome en consideración la opinión y preferencias de los/as usuarios/as favorece que éstos sean partícipes en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio, contribuyendo a aumentar su calidad de vida (Asprona, 2001) y a conseguir su máximo potencial de ocio, tal y como indica Madariaga en su comunicación “Ocio y discapacidad: el reto de la inclusión” (Madariaga, 2009).

Además, la realización de estas encuestas con los usuarios/as ha supuesto un momento muy enriquecedor para los miembros de la asociación, ya que, después de haber respondido de manera individual a las encuestas, se ha generado un momento de debate muy constructivo entre los/las usuarios/as y también con los/las voluntarios/as.

La experiencia de la evaluación ha sido considerada positivamente tanto por los/las voluntarios/as de la asociación como por los/as usuarios/as y sus familiares, por esto se propone volver a realizarla anualmente para valorar la evolución de la asociación. Además, se ha planteado ampliar la encuesta a los/las voluntarios/as para poder así comparar sus percepciones con las de los/as usuarios y sus

familiares. También se ha propuesto poner en marcha algunas de las actividades propuestas en los cuestionarios, tales como las actividades deportivas, actividad que va a desarrollarse una vez al mes dirigida por un voluntario que tiene formación y experiencia en educación física.

Referencias bibliográficas

- Agudo Díaz, A.L., Alcedo Rodríguez, M.A., Fontanil Gómez, Y., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M.A., Badia i corbella, M. (2006). Prevención de la dependencia y promoción de la autonomía: Estudio sobre el incremento de necesidades y el descenso de calidad de vida en el proceso de envejecimiento prematuro de las personas con discapacidad-2005-2006. Universidad de Oviedo.
- Asprona. (2001). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. FEAPS. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/autodeterminacion_bbpp.pdf
- CESVOT. (2010). Identità e bisogni del volontariato in Toscana. Recuperado de http://www.cesvot.it/usr_view.php/ID=11458
- Guirao, I., Vega, B. (2007). Servicio de ocio inclusivo. Madrid: Feaps.
- ISTAT. (2014). Attività gratuite a beneficio di altri. Recuperado de <http://www.istat.it/it/archivio/129115>
- ISTAT. (2012). Inclusione sociale delle persone con limitazioni dell'autonomia personale. Recuperado de http://www.condicio.it/allegati/41/Istat_InclusioneSocialePersoneLimitazioniAutonomia_2012.pdf
- Madariaga, A. (2009). Ocio y discapacidad: El reto de la inclusión. DINAMIA 09. Recuperado de: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hegalakfundazioa.org%2Fdescargar.php%3Fdocumento%3DTexto_Aurora_Madariaga_1.pdf&ei=zttjVNeIOcaiNtCOg6AN&usq=AFQjCNEknfT1-DJ-CtmkN5Mhf82WOBgW7w&bvm=bv.79189006,d.eXY
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Madrid: IMSERSO.
- ONU. (2008). Convención de las Naciones Unidas sobre las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- OMS y BM. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

- RAE. (2012). Diccionario de la Lengua Española (22 edición). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=ocio>
- Tejada Martínez, V. (2013). Ocio, tiempo libre y discapacidad. Sistematización de una Experiencia. (Trabajo fin de grado, Universidad de la Rioja). Recuperado de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000260.pdf
- Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2006). Aspectos clave para medir la calidad de vida. En M.A. Verdugo (Dir): Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación, (pp.43-58). Salamanca: Amarú.

página intencionadamente en blanco

“Si nos educas igual seremos iguales”. Proyecto de formación al profesorado y creación de herramientas pedagógicas para favorecer la equidad y la inclusión en las aulas esmeraldeñas

Zoraida Moncayo Fiusa

e-mail: zoraida.moncayo@pucese.edu.ec

Miriam Tudela Desantes

e-mail: latudela@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

Es incuestionable que uno de los mayores problemas de desigualdad e inequidad a nivel mundial viene dado por la condición sexual y de género. Es por ello que para resolverlo, la educación inclusiva debe atender a los aspectos de género que inciden de forma directa en los procesos de socialización y educación, haciendo de la diferencia sexual un elemento de riqueza fundamental para una verdadera escuela inclusiva.

Como señala el Informe de la Unesco elaborado por Jaques Delors sobre la educación para el siglo XXI, “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Pero debemos reconocer, desde una perspectiva de género que, la educación tradicionalmente se ha regido desde un modelo masculino, transmitiendo saberes, prácticas, etc. desde la perspectiva androcéntrica. (Ocaña, 2008).

Desde las aportaciones de la pedagogía de la diferencia sexual, y con reflexiones de sus precursoras, entre otras Anna María Piussi, se advierte que, sí es cierto que el acceso de las mujeres y las niñas a los bienes educativos y culturales han aumentado significativamente, pero esto suponen que ellas se adentren en un orden simbólico y social masculino, el cual les impide desarrollarse en estos ámbitos desde su verdadera experiencia femenina, puesto que este orden

simbólico está construido desde la realidad y perspectiva masculina, desde sus conocimientos, sus verdades, sus prácticas, etc. Realmente siguen permaneciendo desventajas femeninas en el ámbito educativo, puesto que a las mujeres se les exige el distanciamiento de su propia subjetividad y experiencia para introducirse en un mundo creado por y para los hombres. Ante la adversidad, se hace necesario reconceptualizar la educación, eliminar la falsa idea de igualdad y neutralidad respecto a la existencia de niños y niñas, hombres y mujeres y partir del reconocimiento de la diferencia sexual, proporcionando sentido y espacio adecuado de crecimiento y desarrollo en función de las necesidades de cada uno (Jaramillo, C. 1998).

El trabajo por la equidad en el ámbito educativo se proyecta desde parámetros de justicia y de diferencia, tomando en consideración que las personas somos diversas y se debe dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas que se plantean. (Rebollo, Piedra, Sala Sabuco, Saavedra y Bascón, 2012). En este sentido, si bien es cierto que la educación supone un elemento de perpetuación de los patrones culturales de género, también supone la herramienta idónea para la transformación de ellos. En las escuelas se manifiestan y transmiten roles y patrones culturales de género, por este motivo se constituyen como una pieza clave para iniciar transformaciones adecuadas que promuevan la igualdad de género desde la infancia y adolescencia (Colás y Jiménez, 2006).

Un elemento clave en la producción de estas transformaciones es el profesorado, puesto que su sensibilización y formación en género supone la base en los procesos de cambio educativo en esta materia, ya que ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado así como servir de referencia cultural para la dinamización social generando espacios de diálogo que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para una educación en igualdad (García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra. 2011, p. 388).

El proyecto que presentamos se gesta a partir de investigaciones previas y otras experiencias piloto que se habían desarrollado en el contexto. La primera experiencia que se llevó a cabo fue el “Programa de capacitación de agentes sociales para la igualdad de género” (PUCESE-UV), desarrollado en el cantón Esmeraldas. A través del programa se capacitó a 120 estudiantes universitarios en género, el objetivo era que se convirtieran en dinamizadores y promotores de igualdad en sus barrios y comunidades. Además, un objetivo primordial de esta experiencia fue conocer los conocimientos y actitudes de los docentes de primaria respecto a cuestiones de igualdad de género, para ello se encuestó a 295 maestros y maestras de primaria de las escuelas del cantón. En términos generales, a través del estudio se evidencia que existe una gran carga de los roles y estereotipos cul-

turales de género en las actitudes y prácticas de los docentes, como ejemplo se observa en que la media de las opiniones se queda cercano al punto medio de la escala en cuestiones como considerar a hombres y mujeres como iguales o el respeto a la no transgresión de los roles de género por la cuestión cultural. Esta investigación también nos evidenció que más del 90% de los encuestados identifica como necesidad la elaboración de materiales que permita trabajar el tema de género, la apertura del magisterio a participar en procesos formativos en materia de género y la importancia que le dan a introducir el tema en las escuelas (Moncayo, Ortega, Perales, 2011).

Una segunda experiencia fue el proyecto “Análisis de la igualdad de género en las escuelas de Esmeraldas: una propuesta para el cambio”, permitió la intervención en tres escuelas de Esmeraldas como una experiencia piloto a través de la cual se realizaron talleres de sensibilización y formación en materia de educación para la igualdad con los y las docentes de éstas escuelas, las conclusiones de este estudio apuntan a la importancia de procesos formativos con docentes que incidan en los imaginarios de género y permitan des-aprender patrones culturales de género. También se considera fundamental que el profesorado cuente con material didáctico, conceptual y metodológico, contextualizado desde su propia realidad, que puedan orientar la transformación de sus prácticas, motivar el desarrollo de acciones específicas tanto en el aula como en el conjunto del centro educativo (Moncayo, Tudela, Armijos, Hurtado, 2012).

Con estos antecedentes se elaboró una propuesta de intervención que diera respuesta a las necesidades detectadas anteriormente. Con el proyecto “Si nos educas igual seremos iguales”, se quiso favorecer la equidad e inclusión educativa en las escuelas esmeraldeñas. El objetivo fue promover procesos de cambio respecto a la transmisión de patrones socioculturales de género a niños y niñas, que se produce a través de la práctica educativa, centrándose en la formación del docente y la producción de herramientas didácticas que orienten al profesorado como elemento clave para producir esos cambios.

Esta propuesta la presentamos como un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la educación para la igualdad. Hablamos de buenas prácticas coeducativas haciendo alusión a aquellas que propician oportunidades y experiencias educativas que trascienden a los patrones sociales y estereotipos de género, contruidos y atribuidos socialmente en función del sexo, y que pueden condicionar el desarrollo académico y profesional del alumnado (Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco y Bascón, 2012).

A través del proyecto se trabajó con 23 escuelas del cantón Esmeraldas ubicadas en el área urbana y con 100 maestros y maestras de dichas escuelas. Gracias a esta intervención se pudo desarrollar y acompañar un proceso con 60 docentes

de 3 escuelas fiscales así como trabajar con 40 profesionales de 20 DOBES (Direcciones de Bienestar Estudiantil de centros educativos); además se pudo elaborar participativamente con los y las docentes del proyecto, y publicar, un material didáctico titulado “Crecer en equidad” que incluía herramientas en coeducación dirigido al personal docente de 2º, 3º y 4º año básico. El mismo que fue socializado y entregado a 150 centros educativos. El citado proyecto y sus resultados permitieron que 23 escuelas y 100 profesionales educativos se introduzcan en la corriente coeducativa y que adquieran conocimientos y herramientas para poder desarrollar una práctica educativa que fomente la igualdad y la equidad.

Metodología

Para iniciar este proyecto partimos de la base de lo crucial que supone el género dentro de las prácticas educativas inclusivas. Para ello identificamos al profesorado como elemento clave en los procesos de cambio y transformación educativa, iniciando así un proceso de formación, seguimiento y apoyo para la práctica de una educación en equidad. Las transformaciones necesarias para que, en los centros, se desarrolle una auténtica práctica educativa para la equidad requieren del trabajo, de forma consciente y rigurosa, del profesorado. Lo que, a su vez, exige «conciencia» y «formación» en género por parte del profesorado (Colás y Jiménez, 2006).

Seguindo a Bolaños y Jiménez 2007, se puede afirmar que el objetivo de la formación en género del profesorado es que éstos reconozcan la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y la influencia de la cultura en la construcción de la identidad de género. En este sentido el propósito de la formación fue en un primer momento la toma de conciencia de las situaciones de inequidad existentes en las escuelas, y para ello es de vital importancia el reconocimiento de la diferencia sexual y de las necesidades diferenciadas que surgen de ésta, sin que las mismas se conviertan en desigualdades para niños y niñas. Es el profesorado quien desde una postura crítica, facilitará que niñas y niños construyan su propia experiencia respecto a la feminidad o masculinidad, alejada de constructos estereotipados y restringidos de su identidad sexual y de género.

La metodología de trabajo se fundamentó en la pedagogía crítica y tuvo como marco transversal las aportaciones de Freire (1990), concretamente en dos ideas; el uso de la pedagogía al servicio del cambio social y el concepto de «concienciación» como proceso de adquisición de responsabilidad en generar transformaciones para el bienestar común. En este sentido y siguiendo a Freire (1972), la toma de conciencia es un aspecto fundamental para identificar las desigualdades y puede derivar en la conciencia crítica, la cual favorece la realización de una

investigación y reflexión de las situaciones consideradas problemáticas de su contexto, posibilitando que las transformen. Lo que busca Freire de alguna forma, es que la educación se convierta en una herramienta de análisis crítico y de cambio al servicio de las personas. En este proyecto, mostramos cómo la conciencia de género incide en la interpretación del mundo, y como se transmiten imaginarios culturales que limitan el desarrollo y perpetúan la desigualdad a través de la misma socialización.

Siguiendo a Colás y Jiménez (2006) se elaboró una propuesta de intervención que contuvo tres etapas : 1) Sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas y 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

El proceso formativo se construye basado en tres momentos fundamentales: 1) Aprendizaje de conocimientos y estrategias, 2) Análisis de la práctica educativa, 3) Construcción de herramientas didácticas y pedagógicas. La intervención no consistió solo en la formación, posteriormente se realizó con cada una de las escuelas un proceso de seguimiento, apoyo y asesoramiento, introduciendo los conocimientos adquiridos en la práctica docente y en la cultura escolar, facilitando así la transversalización de la perspectiva de igualdad de género dentro del currículum educativo.

En este proceso dialógico y en base a la observación e interacción directa en las escuelas y con los agentes educativos, se fue delimitando la propuesta para la elaboración del material didáctico. El cual no hubiera sido posible sin el proceso de formación o sin el acompañamiento y seguimiento posterior. Puesto que éste parte de las necesidades identificadas, las demandas manifestadas y de los vacíos observados en los propios contextos escolares.

El material didáctico “Crecer en equidad: manual dirigido a maestros y maestras”, es un material que responde a la realidad educativa de Esmeraldas. El material tiene dos líneas claras, primero quiere ser un documento de formación para el profesorado en la temática de coeducación, un escrito que sirva a los profesores y profesoras para conocer y saber más del tema. Y en segundo lugar, tiene actividades concretas para realizar en el aula con estudiantes de segundo, tercero y cuarto de básica, de forma que pueda ser un material útil y puedan transmitir y trabajar de manera práctica y sencilla (Moncayo, Ortega, Tudela, 2013).

A través de los diferentes capítulos se va desglosando aspectos claves de la coeducación en el aula. Los temas centrales que aborda el manual son: la identidad; “yo mujer, yo hombre... personas”, el uso del lenguaje; “la a y la o tienen el mismo valor”, la conciliación; “aprender a vivir juntos y juntas”, la

resolución de conflictos y educación para la paz; “creando espacios de respeto y paz”, los cuentos; “Cuentos contados... contar cuentos” y por último los juegos y juguetes; “los juegos y juguetes no sabe de sexo”.

El manual tiene una estructura teórico práctica, ya que cada capítulo plantea un apartado de reflexión teórica que permite una aproximación a los conceptos básicos respecto al tema y para qué sirve de referencia al profesorado. Posteriormente se plantean actividades prácticas a desarrollar en la interacción con el alumnado en el aula. Las actividades planteadas por temas son ejemplos de cómo trabajar ese tema específico con los niños y niñas, por eso hay un ejemplo para cada año básico (2º, 3º y 4º) que es adaptable al contexto concreto y está diseñado de manera que se puedan modificar. Las actividades aunque van distribuidas por niveles, son pedagógicamente adecuadas para todos los cursos, realizando los cambios necesarios. Como hemos señalado las actividades servirán de modelo al profesorado, que podrá transformarlas y buscar o construir otras nuevas para profundizar el tema en función de las propias necesidades de sus alumnos.

Como hemos tratado de evidenciar, este proyecto ha supuesto un proceso que ha favorecido la reflexión y el análisis sobre cómo influyen las prácticas educativas y la interacción con los niños y niñas en el aula y fuera de ésta, en la socialización del género y en la reproducción de elementos que suscitan desigualdad entre hombres y mujeres. A través de la formación se viabiliza la toma de conciencia de la situación de la cual partimos, y con el seguimiento y apoyo se permite trabajar para promover y generar acciones críticas constructivas, como el manual crecer en equidad o algunas actividades desarrolladas en las escuelas específicas en materia de género; talleres con madres y padres de familia, cambios en la organización escolar; introducir contenidos respecto a la identidad, corresponsabilidad, etc. en las aulas y trabajar con los y las estudiantes en actividades que tienden a crear una cultura de paz y no violencia, entre algunas otras, todo ello permite reconceptualizar las relaciones y prácticas educativas desde el plano de la igualdad y la atención y el respeto a la diversidad.

A este punto, es al que a través de todo el proceso formativo se quiso llegar; concientizar al profesorado de la necesidad y la pertinencia de promover cambios en sus prácticas educativas, a través de procesos de formación y de la facilitación de herramientas didácticas que les permitieran el desarrollo de prácticas educativas equitativas e inclusivas, para crear espacios de desarrollo favorables para todas y todos.

Resultados y conclusiones

Al finalizar el proceso de formación, acompañamiento y seguimiento se pasó una encuesta de satisfacción a los maestros y maestras con los que se trabajó. La

encuesta buscaba evaluar el proceso y conocer las opiniones de quienes formaron parte de él. La encuesta contempla 10 interrogantes, los 6 primeros evalúan el proceso de aprendizaje y puesta en práctica, a los cuales los y las encuestadas debían responder en una escala de 4 puntos (1- muy mal, 2- mal, 3- buena, 4- muy buena). Los 4 últimos interrogantes plantean cuestiones que permiten identificar posibles futuras intervenciones, a estos interrogantes se plantea una respuesta dicotómica de sí o no.

En términos generales la evaluación del curso por parte de los y las participantes es buena, la media de las opiniones se ubican en torno al bueno y muy bueno.

Es de señalar que ninguna de las preguntas planteadas está valorada como muy mala y solo menos del 7,5% de los encuestados evalúan como mala algunas de las preguntas.

Observemos los resultados de la encuesta:

Preguntas	Muy mala	Mala	Buena	Muy buena
Valore su satisfacción general del curso	0%	0%	52,5%	47,5%
Valore la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el curso	0%	7,5%	60%	32,5%
Valore si la metodología de enseñanza-aprendizaje del curso ha sido adecuada	0%	0%	45%	55%
Valore la pertinencia de los materiales utilizados	0%	0%	60%	40%
Valore su nivel de apropiación de los conocimientos	0%	5%	60%	35%
Valore si los conocimientos y herramientas adquiridas le van a permitir mejorar su práctica docente	0%	7,5%	32,5%	60%

Preguntas	Si	No
Tras la participación en el curso, ¿considera necesario continuar con un proceso de formación y apoyo que permita fortalecer el trabajo ya iniciado?	100%	0%
Tras la participación en el curso, ¿identifica prácticas educativas que deben de modificarse y mejorar en su centro para una educación en igualdad?	60%	40%
Tras la participación en el curso, ¿considera importante disponer de materiales que orienten la práctica docente para la educación en igualdad?	100%	0%
Tras la participación en el curso, ¿recomendaría a sus compañeros o compañeras que participaran en el curso de educación para la igualdad?	87,5%	12,5%

Respecto a los resultados podemos observar que solo las preguntas relacionadas con la aplicabilidad de los conocimientos, son las que tienen alguna puntuación negativa. Consideramos esta valoración dentro de lo esperado, puesto que consideramos que el profesorado se cuestiona si tras el proceso formativo podrá poner en práctica lo aprendido de forma individual e independiente. La práctica de la educación para la igualdad requiere de iniciativa, predisposición al cambio y creatividad, algo que por supuesto no se resuelve solo con un curso de formación. Es por ello que consideramos que los y las docentes lo han evaluado con menor puntuación estos interrogantes.

Lo mismo sucede con el apartado de las preguntas dicotómicas. Un porcentaje significativo indica que no identifica prácticas que debieran modificarse o mejorarse en las escuelas para educar en igualdad. La realidad dista de lo reflejado por las maestras y maestros en este ítem, el proceso de acompañamiento mostró una realidad en la que se observaba mucho trabajo por realizar, iniciar cambios, transformaciones y procesos de mejora. El problema es que empezar a mirar con una perspectiva de género es complejo, y tampoco se adquiere con un único curso de formación en el tema. Ponerse las “gafas de género” e identificar esas desigualdades y discriminaciones por razón sexo-genéricas conlleva mucha dificultad. El profesorado también forma parte de la cultura y han sido los encargados de reproducirla a través de la socialización en la escuela y por lo tanto tienen inscritas en sus concepciones del mundo y de las relaciones las prácticas, roles y estereotipos de género que han sido transmitidas a través de mecanismos de normativización y dispositivos de control y de producción del género que han perpetuado el patriarcado y con él la desigualdad. Los patrones socioculturales de género están enraizados en la cotidianeidad, se asientan en nuestros imaginarios y en nuestra identidad personal y de género, asumiendo esas construcciones respecto a las implicaciones de ser mujer u hombre como natural y normal y deconstruir todo ello es difícil conlleva todo un proceso de análisis y reflexión que cuestione nuestro currículum oculto y que nos acerque a la conciencia de ser educadoras y educadores.

Podemos afirmar que gracias a la intervención desarrollada con el proyecto se ha logrado:

- Posicionar la educación en igualdad en las 23 escuelas en las que se trabajó.
- Contar con 100 docentes de primaria con sensibilidad hacia el trabajo para la educación en igualdad y con formación en el tema que viabiliza la puesta en práctica en estos centros.
- Se ha proporcionado una guía didáctica al profesorado de 127 escuelas del cantón esmeraldas, asentando algunos conceptos y bases iniciales.

Podemos apuntar como conclusiones:

- A pesar de que los resultados enumerados han supuesto un valioso avance puesto que se ha introducido la coeducación en algunas escuelas, los procesos educativos eficaces son largos, por lo que se evidencia la necesidad de profundizar en la formación y mejorar las capacidades de quienes ya empezaron los procesos.
- Se requiere multiplicar el proceso y trascender a otras escuelas, si bien es cierto que 23 planteles ya han iniciado un trabajo para educar en igualdad en las escuelas, el cantón Esmeraldas cuenta con muchas escuelas en las que se considera oportuno iniciar un proceso similar al ya realizado. Por lo que se deberán elaborar estrategias que permita involucrar a más escuelas y más docentes en el proceso de incorporación de la educación para la igualdad en las escuelas.
- Se evidencia la necesidad de dar continuidad a la elaboración de materiales que apoyen al docente en la práctica coeducativa. Con el proyecto se logró diseñar, elaborar y socializar un manual teórico-práctico para docentes de 2do 3ro y 4to año básico, pero quedan pendientes apoyar a maestros y maestras de las dos etapas siguientes; 5to, 6to y 7mo, y 8vo, 9no y 10mo. Además para el diseño se deberá tomar en consideración las necesidades reales de los y las docentes así como las particularidades de los niños, niñas y adolescentes con los que éstos docentes intervienen. Los materiales deben dar respuesta no solo a nivel teórico, también deben de responder a las necesidades metodológicas y prácticas. Esto permitirá un apoyo más integral, por un lado a nivel conceptual podrá resolver dudas y afianzar conocimientos, pero también será un ejemplo práctico que permita visualizar la aplicabilidad de los conocimientos y temas trabajados.
- Consideramos por lo tanto después de lo expuesto que este proyecto es un intento por germinar una semilla que motive al cambio, y una apuesta por generar espacios de reflexión-acción entre los maestros y las maestras para la propia toma de conciencia y la asunción de la responsabilidad ante la transformación. Esta formación fue considerada por lo tanto un espacio de construcción, de análisis y propuesta de alternativas, que solo tiene repercusiones reales en la práctica coeducativa si el proceso sigue vivo y se le da continuidad.
- En la medida en la que se siga trabajando y sigamos creando alternativas de transmisión de nuevos patrones culturales y de acompañamiento a la diversidad, conseguiremos construir espacios de convivencia desde el conocimiento y el respeto afrontando, resolviendo, dialogando y mediando en el reto por conseguir una práctica realmente coeducativa.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*. Vol. 4. N° 3.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La Formación del profesorado en género. *Revista de investigación Educativa*, 2007, Vol.25, n°1, págs. 77-95
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid. Santillana-UNESCO.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Fuentes-Guerra, M. (2005). Diferencia sexual en educación, propuestas de trabajo en la formación del profesorado. *Perspectiva*”. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*.
- García-Pérez, R. Rebollo, M^a. Vega L. Barragán, R. Buzón, O. y Piedra, J. (2011): El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, n° 23(3), 385-397.
- Jaramillo, C. 1998 *Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual*. DUODA: *Revista d’Estudis Feministes* núm. 14-1998.
- Moncayo, Z. Ortega, S. Perales M.J. (2011). Actitudes ante la igualdad de género de los docentes de la provincia de esmeraldas: punto de partida para una intervención educativa. *Anuario de investigación*, p.44-50. CID-PUCESE 2011.
- Moncayo, Z. Ortega, S. Tudela, M. (2013). *Creer en equidad: manual dirigido a maestras y maestros*. Esmeraldas. PUCESE.
- Moncayo, Z. Tudela, M. Armijos, V. Hurtado, K. (2011). Análisis de la igualdad de género en las escuelas de esmeraldas: una propuesta para el cambio. *Anuario de investigación*, p. 103-115. CID-PUCESE 2012.
- Ocaña, R. (2008). *Muévete por una educación en igualdad*. Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción.
- Piussi A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: Revista d’Estudis Feministes* núrn. 19-2000.

- Piussi, A. y Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona. Icaria-Antrazyt.
- Rebollo, M.A. Piedra, J. Sala, A. Sabuco, A. Saavedra, J. y Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012, págs. 129-152.
- Rebollo, M.A., García, R., Piedra, J., Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, págs. 521-546.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. : *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*. Vol.6.

página intencionadamente en blanco

Musicoterapia e inclusión educativa

María Luisa Montánchez

e-mail: maria.montanchez@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Johana Palma López

e-mail: joypalma@gamil.com

Musique Ecuador

Introducción

Hablar de Musicoterapia en nuestro medio nos propone el desafío de lograr un acercamiento inicial favorable, ya sea a nivel coloquial como académico. Si bien esta disciplina cuenta ya con un transcurso destacable en el contexto mundial, en nuestro país continúa siendo relativamente desconocida o erróneamente vinculada a conocimientos o procedimientos sin rigor científico.

Debe reconocerse que la evidencia de los efectos beneficiosos de la música y de mundo de los sonidos ha sido muy clara en toda experiencia humana a lo largo de nuestra historia. Pero lastimosamente, esta favorable certeza puede devenir en un presupuesto que, por parecer tan elemental, haga de la Musicoterapia una aproximación demasiado obvia y ligera al ámbito de la salud. Sin embargo, esta rama del conocimiento ha llegado a un significativo grado de sistematización y fundamentación teórica, técnica y metodológica.

En el ámbito de la Educación Inclusiva, la aplicación de estos principios de la Musicoterapia no sólo puede llegar a ser un profundo aporte a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además, puede extender sus beneficios al desarrollo del individuo a nivel cognitivo, emocional y socio familiar.

Contextualización de la musicoterapia

Tal como lo sostiene Bruscia (2007, p.5). Definir la Musicoterapia es una necesidad y a la vez un reto. No solamente por lo relativamente novedosa que esta práctica resulta a la mirada de alguien que no ha oído hablar de ella, sino también por la cercanía que la música tiene en la cotidianidad del ser humano.

Es preciso remarcar, dado el deficiente acercamiento hacia la Musicoterapia en nuestro país, que ésta no es aquello que el imaginario colectivo concibe como “escuchar música y relajarse” o las muy difundidas pero casi nada relacionadas “bailoterapia” o “sonoterapia”. Este conocimiento encierra una destacable evolución a nivel teórico. Como toda psicoterapia, esta intervención requiere de profesionales especializados tanto en el ámbito psicológico como musical, sujetos a procedimientos técnicos y metodológicos claramente sistematizados, dentro de un encuadre terapéutico con su respectivo rapport y confidencialidad.

Esta necesaria contextualización, nos lleva a abordar esta rama terapéutica desde su definición formal. La Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) nos dice sobre ella:

Es la utilización de la música y /o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un terapeuta cualificado, con un paciente o grupo de pacientes, en un proceso para facilitar y promover la comunicación, la relación, el aprendizaje, la motricidad, la expresión, la organización y otros relevantes objetivos terapéuticos, con el fin de satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia trata de desarrollar y /o restaurar las funciones potenciales del individuo para que pueda lograr una mejor integración intra e interpersonal y, por consiguiente, una mejora calidad de vida gracias a un proceso terapéutico de prevención o rehabilitación. (Agudo, 2006, p.1).

Debe entonces reconocerse que la Musicoterapia, tiene la validez de cualquier psicoterapia que, en lugar de restringirse a lo verbal, se alimenta de todas las posibilidades expresivas del lenguaje no verbal, otorgando al canto, la improvisación, la danza y demás expresiones artísticas, profundas cualidades catárticas, simbólicas y reestructurantes. La versatilidad de su aplicación en cualquier tipo de población y su evidente eficacia, la han colocado en otras sociedades dentro de las políticas de salud pública, tanto preventivas como de intervención clínica.

Modelos teóricos

En 1999, en el IX Congreso Mundial de Musicoterapia realizado en Washington, EEUU, se reconoció a los principales modelos teóricos que sustentan la práctica musicoterapéutica. Estos responden a orientaciones provenientes de las

diversas corrientes de la psicología, tales como el humanismo, el conductismo, la psicología profunda y el psicoanálisis. La estrecha conexión entre esta fundamentación teórica y dichos modelos sostienen la veracidad de esta práctica y su profesionalización. Los citamos a continuación:

- Modelo Conductista - comportamental.
- Modelo Priestley de Musicoterapia Analítica (Mary Priestley - Inglaterra)
- Modelo Psicoanalítico Benenzon (Rolando Benenzon - Argentina).
- Modelo GIM (Guided Imagery and Music) – Helen Bonny (EEUU).
- Modelo Humanista Nordoff-Robbins o Musicoterapia creativa/improvisacional (Paul Nordoff – Clive Robbins – Inglaterra).

Si bien aún no consta dentro de los modelos oficialmente reconocidos, la aproximación de la Musicoterapia Plurimodal (Diego Schapira – Argentina) merece una mención importante al construirse como un conjunto de procedimientos en clara expansión dentro de la Musicoterapia.

Modalidades de abordaje

Las construcciones teóricas de los modelos musicoterapéuticos se plasman en la práctica a través de dos grandes modalidades de abordaje: Las técnicas receptivas o de audición y las técnicas activas o de improvisación. Como lo describe Poch en su Compendio de Musicoterapia (1999, p. 131 -134), las técnicas receptivas tienen por objeto una acción psicoterapéutica mediante la audición musical, tanto de música grabada como de ejecuciones en vivo del terapeuta. Esta audición musical busca sugerir y evocar imágenes, fantasías, recuerdos conscientes e inconscientes, modificar estados de ánimo, facilitar el autoconocimiento y la expresión verbal. Dentro de esta modalidad puede destacarse el ya citado método GIM de Helen Bonny, los “viajes musicales” de Javier Cid y Serafina Poch o el método receptivo de Jost (Poch, 1999, p. 142 -144) entre otros.

Se consideran como técnicas activas a aquellas que implican la ejecución directa del paciente en actividades musicales como tocar un instrumento, componer, cantar y bailar. Estas modalidades, llevadas desde la improvisación musical, se pueden considerar una forma de psicoterapia no verbal, dentro de un encuadre musicoterapéutico (Poch, 1999, pp. 147 - 149). La improvisación permite la libre expresión del mundo interno del paciente más allá de un objetivo estético, fomenta la creatividad, el autoconocimiento, la autovaloración, la tolerancia y la socialización. Entre las técnicas activas se pueden citar entre los más conocidos a la Improvisación musical de Schmolztz, el diálogo musical de Orff – Schulwerk, la técnica proyectiva de Crocker, el método Nordoff – Robbins y los perfiles de improvisación de Bruscia.

Campos de acción

Diversidad de disciplinas y estudios han permitido entender la Musicoterapia como un hecho social total, como cultura y como fuente de conocimiento para profesionales tales como médicos, psiquiatras, sociólogos, musicólogos, logopedas, psicólogos, pedagogos, entre otros.

La aportación que da la Musicoterapia en la educación en niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales son bastantes. Incide en áreas difícilmente accesibles con otras prácticas terapéuticas/educativas como son: trabajar diferentes espacios de la propia personalidad del niño/a; la dimensión espacio-temporal; la espontaneidad y exploración de su propio proceso de desarrollo externo e interno dejándoles un contexto libre y creativo de expresión; la comunicación no verbal como vía hacia lo emocional; y por último, favorecer vías de comunicación familiar eficaces que faciliten la expresión de los sentimientos.

El uso de Musicoterapia en Educación Inclusiva ejerce una influencia positiva en el tratamiento de las diferentes necesidades especiales o déficits que tengan los estudiantes. Bajo nuestro punto de vista, es de vital importancia poder intervenir desde lo musicoterapéutico en inclusión educativa, ya que, es una posibilidad para los niños/as puedan incidir en dichas áreas deficitarias con el objetivo de recuperarlas, reeducarlas, mantenerlas o rehabilitarlas. Desde lo terapéutico no solamente se pretende atender a las necesidades específicas por las que se recurre a la terapia sino que además, mejore en su tratamiento favoreciendo la inclusión y socialización. Todo este mecanismo contribuirá a elevar su autoestima y crear un buen ambiente entre el alumno/a-profesor/a, como del alumnos con su grupo de clase. En definitiva, entendemos la Musicoterapia en Educación Inclusiva como una oportunidad de favorecer el desarrollo personal, social, emocional y comunicativo, posibilitando que ésta tenga experiencias de tipo estético donde la música sea el medio facilitador de la expresión de sentimientos y emociones.

Consultando las aportaciones de Davis, Gfeller, Mercadal-Brotons, y Thaut (2002, pp. 8-9) detallaremos los principales colectivos a los que sirve la Musicoterapia, basándose en una encuesta realizada en 1998 por la American Music Therapy Association (AMTA). Estos colectivos son: personas mayores, con retrasos en el desarrollo, con trastornos mentales, con discapacidades físicas, niños en edad escolar con necesidades educativas especiales –asociadas o no a la discapacidad-, niñez temprana, personas con problemas de drogadicción, con problemas sensoriales, con problemas neurológicos y oncología y enfermedades terminales.

En el ámbito educativo puede trabajarse en centros ordinarios (Infantil, Primaria, Secundaria...), en centros de Educación Especial, de Atención Temprana, aulas Específicas y escuelas de Música, entre otros ejemplos.

Debido al ascenso exponencial de niños/as y jóvenes con esta tipología de trastornos y necesidades educativas especiales se requiere de su profesión como musicoterapeuta en muchas instituciones o centros, como en el campo educativo –pedagogía–, tanto en escuelas ordinarias como escuelas de educación especial.

Bajo nuestra percepción, las cualidades de la música como herramienta terapéutica y educativa son muchas, entre ellas:

- Modo de expresión universal.
- Poder de penetrar en la mente y el cuerpo en toda condición.
- Da energía al cuerpo y a la mente.
- Modalidad flexible, estética y adaptable a casos diferentes y circunstancias concretas.
- Capacidad para autoorganizarnos interiormente.
- Estimula sentidos, evoca sentimientos y emociones en el nivel consciente, preconscious e inconsciente.

La Musicoterapia tiene un efecto directo en el nivel psicológico de éstos que de otro modo son inalcanzables (Benzon, 1981), de forma que los efectos últimos en el alumnado serían:

- Ayudar a establecer, mantener y fortalecer la relación terapeuta/paciente o estudiante/docente.
- Ayudar a la expresión de personas que ven afectada su área verbal y con deficiencias en las habilidades comunicativas.
- Desarrollar la autoconciencia, y la de los demás.
- Brindar a personas con dificultades experiencias reales y placenteras.

Estado de la cuestión en nuestro medio.

Es necesario revisar el estado de la cuestión de la Musicoterapia en el contexto ecuatoriano y cómo la misma se posiciona en nuestro país.

La música siempre ha ido acompañando al ser humano en su desarrollo onto y filogenético y ha favorecido su evolución como elemento socializador, formativo y trasmisor de valores. A través de la música hemos podido conocer un contexto social político, geográfico o social concreto, y conocer sus costumbres y modos de vida de las mismas personas productoras de música.

Tomamos el siglo XX como el definitivo en su avance. Por una parte, en Estados Unidos se comienza a incorporar de la figura del musicoterapeuta en diferentes instituciones, no solamente en hospitales, sino en centros educativos y culturales. El padre de la Musicoterapia moderna fue Thayer Gastón quien creó la National Association for Music Therapy (NAMT) en 1950 y la primera

carrera universitaria en la Universidad en Kansas. Años después, en 1977, se creó la American Music Therapy Association (AAMT). Fue en 1988 cuando se fusionaron las dos asociaciones dando nombre a la American Music Therapy Association (AMTA). Actualmente, dicha asociación es considerada la más potente a nivel mundial. En el Reino Unido, la psicopedagoga y violonchelista Juliette Alvin fue de las pioneras en fundar la British Society Therapy (BSMT) en 1958, donde se publica una de las revistas más prestigiosas llamada *British Journal of Music Therapy*. En años posteriores, concretamente el año 1970 en Francia con Jaques Jot, es cuando se creará en París el primer centro de Musicoterapia. En Italia también tenemos un buen ejemplo de compromiso hacia esta disciplina, siendo la Federación Italiana de Musicoterapia la que aglutina a la mayoría de asociaciones del país. En Alemania, la licenciatura de Musicoterapia existe desde 1979 en los departamentos de Musicología sistemática. Por otra parte, en América del Sur la Musicoterapia está presente y consolidada desde hace ya muchos años. El fundador de la Asociación Argentina de Musicoterapia es Rolando Omar Benenson, quien se ha encargado de crear la primera carrera universitaria de Musicoterapia, en 1967 en la Universidad del Salvador en Buenos Aires donde, a su vez, fue el primer director. Uruguay y Brasil son otros dos países que han continuado con la corriente musicoterapéutica.

Si nos centramos en Ecuador, queda mucho camino por recorrer. La construcción académica de la Musicoterapia y las terapias expresivas es prácticamente desconocida en nuestro medio. Salvo talleres ocasionales, charlas divulgativas y limitada presencia formal, su alcance es ignorado y erróneamente asociado al área de las terapias alternativas, recreativas u ocupacionales. La ausencia de regulaciones y reconocimientos óptimos, ha traído como consecuencia el intrusismo profesional y la subvaloración de esta disciplina.

Conocemos que en Latinoamérica somos el único país, conjuntamente con El Salvador, que no dispone de una Asociación Nacional de Musicoterapia. La formación en Tercer y Cuarto Nivel es todavía inexistente y el número de profesionales titulados en esta rama no llega ni siquiera a una decena en todo nuestro territorio.

Podemos citar, sin embargo, pequeños grandes hitos de la Musicoterapia en nuestro país en lo relacionado con la inclusión, como el trabajo de la Fundación María Ofelia Guerra, dirigida por la musicoterapeuta Natalia Guerra o la labor que la terapeuta Elena Montúfar realiza en Musicoterapia en Capacidades Especiales en primera infancia en el INNFA desde el 2007.

Esta deficiencia plantea el reto de reducir la enorme brecha cronológica, académica y operativa en la que nos encontramos en esta rama, sin embargo, los pequeños aportes que se han planteado hasta el momento, marcan ya el inicio

de un camino que procuraremos recorrer con motivación y esperanza, cubriendo la necesidad de seguir estudiando e investigando en la aplicación de esta disciplina a la inclusión educativa en niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Musicoterapia y educación inclusiva

La Musicoterapia tiene como particularidad el conjugar como disciplina tanto la rigurosidad metodológica de las psicoterapias como la libertad expresiva de las artes. Restringirse a uno de los dos aspectos, evitaría cumplir a cabalidad los objetivos catárticos y a la vez estructurantes de los procesos terapéuticos. Esta interrelación se vería facilitada al extrapolar los lineamientos de la intervención clínica hacia una adaptación al contexto de la inclusión educativa aportando mayor eficiencia y claridad a los procesos de estimulación, aprendizaje y socialización. Desde esta perspectiva, los objetivos terapéuticos serían reemplazados por fines psicoprofilácticos, de desarrollo o rehabilitación.

Mencionando a Betés (2000, p. 303), “la música, dentro del proceso educativo y terapéutico, es una herramienta que posibilita integrar y globalizar, desde el acto creativo, el mundo vital, emocional y mental de la persona”. Además, Alvin (1984, p. 11) la define como “el uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, la educación, y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales”.

Es importante saber que significa cada concepto para que no exista intruismo y se comprenda su objetivo principal. Ahora se expondrán, desde un punto de vista comparativo, las definiciones de educación, educación inclusiva, musicoterapia, educación musical y terapia ya que son conceptos interrelacionados pero con fines en sí mismos diferentes.

- Educación: Según un gran pedagogo como Freire, le da el significado a este concepto como: Liberación, humanismo, libertad, solidaridad... Otorgando un valor a la educación como libertadora de las sociedades y personas, como humanista desde una perspectiva solidaria.
- Educación inclusiva: Principio rector general para reforzar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad. (CIE, UNESCO, 2008).

Distinciones entre educación musical y musicoterapia

La distinguida pedagoga musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza, (1997, p.109 - 110) define al campo específico de la educación musical desde varios ejes. Escuchar, hacer, sentir y comprender. El escuchar remite en la educación musical a la apreciación y el análisis, mientras que el hacer implica la formación auditiva y las disciplinas corporales, instrumentales y vocales. A éstos se suman el sentir (sensorial y afectivamente) y el comprender (integración de conciencia mental). Todos estos fenómenos buscan ejecutar los procesos de movilización y musicalización como génesis de la conducta sonora, es decir, el pasar de un nivel de energía motriz primaria a una integración o impregnación en el mundo sonoro interno. Este proceso le interesa tanto a la Musicoterapia como a la Educación Musical, si bien cada disciplina privilegia un determinado aspecto o fase del mismo (1997, p.103).

La misma autora precisa los rasgos comunes y las diferencias entre la Musicoterapia y la Educación Musical. Destaca que tanto la primera como la segunda, contribuyen a desarrollar las potencialidades de los seres humanos y promover su bienestar, ya sea en el ámbito regular o especial. Mientras la Musicoterapia proviene de la rama de la Psicoterapia y la Medicina, la Educación Musical se fundamenta en la Pedagogía General, pero ambas en su interconexión, requieren del sustento de la Psicología General y especializada. (Hemsy de Gainza, 1997, p. 114-115).

Bruscia, explicita las diferencias entre estas dos disciplinas de la siguiente manera:

En la educación musical el objetivo último es el aprendizaje de música, en musicoterapia es un medio para un fin. En la educación musical, los objetivos son primero musicales o estéticos, y funcionales en segundo término; en musicoterapia los objetivos son primero relativos a la salud y en segundo término musicales o estéticos. En educación musical el énfasis se coloca sobre el mundo universalmente compartido de la música; en musicoterapia el énfasis se coloca sobre el mundo de la música que pertenece a la persona en forma privada (2007, p. 151).

Las dos disciplinas, en síntesis, comparten la naturaleza de integrar ciencia, arte y proceso interpersonal, con finalidades profundamente humanizantes de transformación, liberación y aprendizaje pero con objetivos específicos a nivel musical y expresivo.

Definición de terapia

Al integrar a estas distinciones conceptuales la definición de terapia, busamos plantear la posibilidad de extrapolar los principios técnicos y metodológicos de este abordaje con el objetivo de optimizar la relación docente-alumno. Si

bien delimitamos claramente los espacios y fines profesionales de cada campo, un mayor conocimiento de los procesos psicológicos implícitos en las relaciones humanas, elevará certeramente la eficiencia del trabajo en el ámbito de la inclusión.

Nuestra definición de terapia se dirige hacia una intervención profesional que busca, mediante un proceso interpersonal, mejorar la calidad de vida de un individuo y su entorno, en pos de una transformación afectiva, cognitiva, física y psicosocial. A modo general, esta conceptualización podría aplicarse también al ámbito de la educación, sin embargo, precisamos que mientras en éste el enfoque parte de una transmisión de saberes, habilidades y destrezas prioritariamente cognitivas y motrices. En los procesos terapéuticos nos enfrentamos a una perspectiva integral pero con mayor énfasis en lo afectivo y vincular, con el fin de prevenir y tratar circunstancias que alteran o dificultan el acceso a un estado de mayor salud y bienestar.

Podríamos decir que tanto en las relaciones terapeuta-paciente, como maestro-alumno, tienen lugar procesos psicológicos en su mayor parte inconscientes que muchas veces dificultan involuntariamente la relación profesional y humana. Estos procesos, conocidos como transferencia y contratransferencia, suceden de hecho en todo tipo de relación personal, pero principalmente se efectivizan en aquellas que implican cierta jerarquía, ejercicio de poder, autoridad y responsabilidad.

Conceptos de transferencia y contratransferencia

Se define la transferencia como “el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad”. (Laplanche, Pontalis, 2004, p. 439). La transferencia se presenta entonces como esa actualización en relaciones presentes de semblantes de relaciones pasadas, principalmente de nuestras relaciones parentales. Aquello que desde nuestro perfil de personalidad despertamos en nuestros estudiantes o pacientes, muchas veces actualiza o “revive” referentes previos que pueden llegar a sesgar la interrelación. La contratransferencia sería el proceso inverso: “es el conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste”. (Laplanche, Pontalis, 2004, p. 84) Este proceso también tiene lugar evidentemente en la relación educativa, más aún ante el estudiante que, al presentar una necesidad educativa especial, cuestiona nuestra propia vulnerabilidad, nuestros temores o posibles deficiencias. Tanto la transferencia como la contratransferencia pueden ser “positivas” o “negativas”, es decir, aquello que inconscientemente despertamos o activamos en nuestros

estudiantes o pacientes, puede manifestarse en vínculos de afecto, simpatía o empatía, así como de rechazo y antipatía. El análisis de estas reacciones psíquicas, dará mayor objetividad a nuestros vínculos con los estudiantes, trascendiendo el plano estrictamente personal para poder comprender a mayor profundidad que a veces no somos más que “semblantes” de aquello que ellos aman, rechazan o necesitan y viceversa.

Principios musicoterapéuticos y su aplicación al contexto de la educación inclusiva

Principio ISO de Ira Althshuler y Benenzon

Además de las herramientas que esta última reflexión puede darnos, nos ha parecido imprescindible citar dos principios básicos de intervención en la Musicoterapia, que pueden sernos claramente útiles en el trabajo de inclusión. Hablamos del principio ISO, tanto desde la acepción dada por Ira Althshuler como la de Benenzon. El primer autor define a ISO como la noción de “igualdad” planteando que lo semejante actúa sobre lo semejante en términos musicales. El utilizar música idéntica al estado de ánimo del paciente facilita su respuesta mental y emocional. (Poch, p.87 -88). Para Benenzon (2011, p. 67) ISO representa la identidad sonora, ese conjunto de energías acústicas y de movimiento que caracterizan y pertenecen a un individuo. Estas energías sonoras son tanto heredadas cuanto adquiridas y constituyen la identidad corporo – sonora – musical que diferencia a un individuo de otro. Ambas definiciones de ISO encierran un profundo contacto con la empatía, la revalorización, la escucha y el reconocimiento de la alteridad y la unicidad en cada individuo, condiciones ineludibles en un trabajo verdaderamente humano a nivel de inclusión.

Objetivos de la Musicoterapia en Educación Inclusiva

La música y el sonido provocan una serie de efectos beneficiosos a diferentes niveles cuando son percibidos por el ser humano desde lo fisiológico, intelectual, social y psicológico. Por eso los objetivos que la MT tiene en la Educación inclusiva permiten:

A nivel físico:

- Retrasar el proceso de deterioro de las facultades físicas.
 - Dinamizar al estudiante, aumentando la fuerza muscular, la movilidad y resistencia física de las extremidades superiores e inferiores.
 - Promover el estado de relajación.
- A nivel psíquico-cognitivo:
- Retrasar el proceso de deterioro de las facultades psíquicas.

- Dinamizar al estudiante a nivel psíquico.
- Mejorar y mantener las habilidades verbales.
- Estimular la memoria inmediata, reciente y remota.
- Mejorar los niveles de atención en una tarea.
- Ayudar en la orientación a la realidad (día-hora, dónde estamos, etc.)
- A nivel socio-afectivo
 - Resocializar, a través del fomento de la relación interpersonal con: el docente y el resto de compañeros.
 - Conseguir una gratificación psicológica y una recuperación de la autoestima, a través de: el descubrimiento de habilidades desconocidas o la recuperación de actividades abandonadas.
 - Fomentar la comunicación y la relación con el entorno a través de diversos canales, evitando el aislamiento o la inseguridad.
 - Potenciar la capacidad de decisión.
 - Ofrecer un espacio en el que se puedan expresar las dificultades emocionales propias de la senectud (pérdidas, duelo, soledad,...) en un contexto no verbal y verbal.
 - Fomentar el trabajo en grupo junto con compañeros de su misma edad, compartiendo su tiempo de ocio con actividades satisfactorias, así como enseñar a los estudiantes a convivir y aceptar a las demás en una misma aula.
 - Mejorar la calidad de vida.

Proceso de intervención en Musicoterapia y Educación Inclusiva

El proceso de intervención en Musicoterapia y en Educación Inclusiva sigue unas pautas de abordaje que pueden ser utilizadas desde el ámbito terapéutico como desde el educativo, siguiendo las consecuentes fases:

- Valoración y diagnóstico: En primer lugar, se tiene que hacer una valoración y un diagnóstico del paciente (terapia) o estudiante (educación) para poder individualizar el tratamiento y su proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades educativas especiales. Se necesita realizar una recopilación de información de médicos, psicólogos, educadores u otros profesionales que trabajan con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Esta fase es fundamental para el posterior procedimiento de abordaje educativo.
- Plan de Tratamiento: Una vez tenemos identificado el caso específico, se requiere de un plan de tratamiento donde se cuente con los objetivos de aprendizaje a conseguir, temporalización, relación con otros profesionales para su mejora integral, metodología a utilizar, elementos físicos, materiales de trabajo, etc... En terapia el transcurso se dirige hacia las mismas pautas de tratamiento.

- Seguimiento y evaluación: El seguimiento y la evaluación forman una unidad en el trabajo musicoterapéutico y en proceso de la Educación Inclusiva. Es necesario el seguimiento de los casos específicos de los estudiantes con capacidades especiales dado que desde el prisma de la inclusión éste se realiza a través de la interrelación entre diferentes profesionales. El trabajo cooperativo para el tratamiento, abordaje y seguimiento de las Necesidades Educativas Especiales es fundamental para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para evaluar se necesita intervenir y viceversa. La Musicoterapia en Inclusión educativa se evalúa desde la actividad espontánea de los estudiantes garantizando la motivación en las actividades. De este modo, se obtiene una información más real de las competencias socio-emocionales, comunicativas, psicomotrices y cognitivas de los mismos, como también, de sus limitaciones. Y conociendo mejor a los niños/as y jóvenes, desde nuestro hacer, se hará más factible determinar sus necesidades prioritarias, que se convierten en los objetivos del abordaje educativo.
- Supervisión: Supervisiones periódicas con el objetivo final de ir analizando el proceso de enseñanza /aprendizaje del alumnado para cualquier modificación o cambio escolar a través de informaciones de contexto familiar y escolar, resumen del historial del estudiante, entre otros.

Conclusiones

El desarrollo temático realizado en este escrito, constituye un intento por valorizar a la Musicoterapia y destacar su cualidad transdisciplinaria en el contexto de la Educación Inclusiva. Con fundamentos teóricos firmes y procedimientos claros, los principios musicoterapéuticos pueden aportar una visión aún más sensible de los fenómenos humanos que entrecruzan la Inclusión Educativa.

En un ámbito social dominado por el ruido caótico de voces superpuestas, por estructuras de poder perversas y oídos ocluidos, tenemos la certeza que existe un espacio - tiempo donde podemos dejar de pertenecer a masas arrolladoras e intolerantes para formar parte de una comunidad capaz de conciliar la unicidad y las diferencias de sus voces y sus historias a través del poder transformador y liberador de la Música, la Terapia y la Educación.

Referencias bibliográficas

- Agudo, I. (2006). Definición y Funciones de la Musicoterapia. Material inédito Máster de Musicoterapia ISEP. Barcelona.

- Alvin, J., & Molina de Vedia, E. (1984). *Musicoterapia* (1ª reimpr; BUV-EGB ed.). Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R. O. (1981). *Manual de Musicoterapia* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Benenzon, R. (2011). *Musicoterapia, de la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bruscia, K., (2007). *Musicoterapia, Métodos y prácticas*. México: Pax México.
- Davis, W. B., Gfeller, K. E., Mercadal-Brotons, M., & Thaut, M. H. (2002). *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y práctica* (1ª ed.). Barcelona: Boileau.
- Hemsey De Gainza, V. (1997) *Sonido, Comunicación, Terapia*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Laplanche, J., Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires. Editorial Paidós Ibérica.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder.

página intencionadamente en blanco

La importancia de la labor docente en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades ecuatorianas

Sara Real Castelao

e-mail: sara.real@pucese.edu.ec

Irlanda Armijos

e-mail: irlanda08@yahoo.es

Pontificia Universidad Católica Ecuador Sede Esmeraldas, Ecuador

Introducción

La universidad, como institución académica generadora de conocimiento y productos, encargada de formar profesionales en un nivel de educación superior, tiene la función, y obligación, de ingresar y egresar a todas las personas que cuenten con capacidad para acceder a los estudios superiores y deseen continuar su formación en estas instituciones. Para dar respuesta a la obligación legal de asegurar a Estudiantes con Discapacidad (EcD) que quieran ingresar y desarrollar su formación en igualdad de oportunidades, estas instituciones de educación superior (IES) deben ofertar un currículum para todas y todos, y los agentes educativos, docentes e investigadores, deben conocer sus obligaciones en el ámbito de la inclusión educativa y aportar soluciones a los problemas que plantea esta población dentro y fuera de la institución. Teniendo en cuenta este objetivo, en la presente comunicación se exponen en primer lugar las principales normativas y legislaciones relativas a la inclusión de EcD en Ecuador, las cuales nos indicarán la base legal de la que partir y, en segundo lugar, se expone una propuesta de formación y sensibilización que logre ayudar a promover la inclusión de las/os EcD que se promulga en los derechos básicos y en el articulado legal ecuatoriano.

Normativa y legislación en temática de EcD en las IES en el Ecuador

Actualmente en la República del Ecuador se han desarrollado leyes desde distintos ámbitos, educación, salud, laboral, participación social, que promueven y fomentan la inclusión de las personas con discapacidad. Estas leyes, tienen como base los objetivos promulgados en el Plan Nacional del Buen Vivir (SENPLADES, 2006), objetivos acordes a los lineamientos dados por la ONU, en la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Entre los objetivos del citado Plan, en el cual se basa la Constitución y las leyes desarrolladas con posterioridad, destaca el Objetivo 2: “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad” y el objetivo 4: “fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, estos objetivos plantean las directrices a seguir sobre uno de los deberes primordiales del Estado según la Constitución vigente (2008), la garantía de los derechos sin discriminación hacia ninguna persona, tal y como se proclama el en artículo 3 y 11 de la ley constituyente.

En concreto, dentro del citado cuarto objetivo el primer objetivo específico, el objetivo 4.1., propone “alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior” (p. 168), objetivo en el que se hace énfasis en que el acceso a la educación en los niveles obligatorios sea universal y que el acceso a las IES sea democrático, es decir, al alcance de todo ciudadano que quiera acceder.

Estos lineamientos generales tienen su concreción legal en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aprobada en 2010, en ella se hace mención expresa dentro de los fines de la educación superior ,(capítulo 2, artículo 7) a la garantía del ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, ya sean profesores, investigadores, estudiantes o cualquier otra persona que trabaje en estas instituciones, asegurando la accesibilidad y apoyos necesarios para desarrollar su actividad dentro de estas instituciones. Además de incluirse entre sus fines, la LOES, incluye entre sus principios (capítulo 3) el principio de igualdad de oportunidades (PIO), reiterando en el artículo 13j la función de garantizar las facilidades y condiciones comentadas

El Título IV de esta Ley Orgánica, se dedica por completo a la igualdad de oportunidades, dentro del Capítulo 1 de este Título se aborda el desarrollo del PIO en el artículo 71 y la garantía de acceso en el ,72. Los artículos73 y 74 abordan temática de política de cobros y cuotas en favor de personas con discapacidad y otros colectivos históricamente excluidos o discriminados, además, en esta línea el artículo 77 indica que estas IES deberán establecer programas de becas, indicación que ya se advierte en el artículo 30 al abordar el financiamiento del sistema de educación superior.

La importancia de la labor docente en la inclusión de EcD en las IES

Según el último Censo de Población (INEC, 2010), en Ecuador, de 14.483.499 personas censadas, 816.156, el 5.6% de la población, afirmaron tener algún tipo de discapacidad. Sin embargo, a pesar de este alto porcentaje, sólo el 8% del colectivo ha alcanzado algún nivel de educación superior (CONADIS, 2013, p.58). Estas bajas tasas pueden deberse a una falta de inclusión en niveles anteriores que provoca que estos EcD no lleguen a acceder a niveles superiores y/o problemas de acceso, permanencia y egreso en las IES. En los últimos años se ha desarrollado amplia legislación en materia de educación inclusiva en los niveles de educación obligatorios, cumpliendo con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir y la Constitución ya comentados, dicha legislación permitirá que los EcD puedan acceder a las escuelas ordinarias en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, por lo que se logrará que las cuotas de acceso a las IES aumenten en los próximos años.

Teniendo en cuenta la legislación ecuatoriana comentada, las IES están obligadas a dar respuesta a los EcD que quieren acceder o que ya están matriculados en ellas y estar preparados para responder a un potencial incremento de este colectivo, fruto del éxito inclusivo en etapas educativas anteriores.

Las IES deben asegurar la accesibilidad a las instituciones y dentro de las mismas para todas y todos los estudiantes, la adaptación de actividades que asegure la plena participación, la disponibilidad de productos de apoyo que faciliten la labor estudiantil y, la adaptación de los currículos para que todas y todos los EcD puedan acceder a los contenidos en igualdad de oportunidades.

Un papel clave en este proceso de inclusión es la labor de las y los docentes universitarios, su actitud, predisposición, formación y manejo de metodologías que faciliten la adaptación será un elemento clave para que EcD puedan desarrollar sus capacidades y egresar como profesionales competentes en sus ámbitos, favoreciendo con ello su inclusión laboral y social.

El papel del docente en el proceso de inclusión ha sido evaluado y constatado por diversos estudios internacionales en la temática, ya sea desde la perspectiva teórica en la que se demanda la falta de cumplimiento legal (Alcedo, Aguado, Real, González, y Rueda, 2007; Fernández, 2004; Forteza y Ortego, 2003; Hernantes y Carbonell, 2007;), desde estudios empíricos en los que se ha evaluado las necesidades de las/os EcD en la universidad (Aguado et al. 2006; García, 2013; González, Guzmán, Sánchez, y González, 2006 y Real, 2011) o la opinión de los propios docentes sobre sus actuaciones (Alfaro et al., 2007; Castellana y Sala, 2005 y Castro, Llorca, Álvarez y Álvarez, 2006;), evidenciando la falta de formación y aplicación de las directrices exigidas en el ámbito legal.

Este tema ha sido escasamente abordado en Ecuador, aunque en los casos en los que se han desarrollado estrategias en esta línea se ha conseguido un mayor ingreso de EcD en esas IES que han apostado por la inclusión, (Gallegos, 2011). En la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2014-2017, (CONADIS 2013), se indica como causa de la limitada inclusión la falta de adaptaciones, al abordar los problemas en el área educativa de esta población:

Limitada inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior por falencias estructurales y metodológicas. Por ejemplo, la inexistencia de adaptaciones curriculares, así como la escasa o nula aplicación de nuevas tecnologías, no garantizan a las personas con discapacidad el acceso, la permanencia ni la profesionalización basada en competencias. (p. 80)

Quando se hace referencia a la necesidad de adaptaciones curriculares en las IES, es necesario explicitar que estamos haciendo referencia a adaptaciones de acceso al currículo, no a adaptaciones en el contenido de los programas. Las/os EcD que cursen estudios en las IES deben capacitarse y evaluarse de los mismos contenidos que sus pares sin discapacidad, por lo que la adaptación es en el acceso a tales contenidos. El docente tiene la obligación de adaptar la metodología, recursos y modos de evaluación para que las/os EcD consigan los objetivos curriculares en igualdad de condiciones. Es por ello que prácticas docentes orientadas a no exigir o no evaluar a estos EcD sobre parte de contenidos del programa se considerarían discriminatorias, además de ser un indicador de falta de competencia por parte del docente en el conocimiento sobre cómo adaptar la metodología para la igualdad de acceso. Las/os EcD que se encuentran cursando estudios en las IES, presentan discapacidades sensoriales, físicas o psicológicas, que no precisan adaptaciones significativas que impliquen la adaptación de contenidos u objetivos del programa.

Un primer problema que se presenta en las IES al abordar las adaptaciones es el hecho de que los docentes universitarios que imparten materias en estas instituciones cuentan con alta experiencia y formación en aspectos relacionados al ámbito en el que desarrollan docencia y/o investigación pero, en su mayoría, no cuentan con formación en aspectos pedagógicos que les capaciten para conocer cómo realizar adaptaciones metodológicas y de evaluación que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Esta formación sí está presente en docentes de niveles anteriores que se han formado como licenciados en ciencias de la educación, o cuentan con formación pedagógica en sus titulaciones. Pero, a pesar de que no es requisito de contratación para los docentes en las universidades contar con estas aptitudes pedagógicas, la legislación obliga a que se apliquen, por lo que las IES deben ocuparse de formar a los docentes que tienen contratados.

Por otra parte cabe apuntar, que además de la capacitación en estrategias metodológicas y recursos, dentro de las capacitaciones que se impartan a los docentes es necesario trabajar el tema actitudinal, ya que si las adaptaciones son impuestas y no hay una sensibilización por parte del profesorado hacia la inclusión, sólo se logrará un integración física de las/os EcD y actuaciones puntuales ligadas al estricto cumplimiento de mínimos legales. Estudios en esta temática actitudinal han abordado la importancia de esta variable actitudinal en los docentes en el proceso de inclusión (Aune y Kroeger, 1997; Beh-Payoooh 1992; Duquette, 2000; McCarthy y Misquez, 2003; Salvador, 2003 y Schlosser y Millar 1991), y se ha constatado que con programas de cambio de actitudes se puede lograr una sensibilización y eliminación de mitos y prejuicios que fomenten la inclusión de las/os EcD en la comunidad Universitaria (Meyer, Gouvier, Duke y Advokat 2001; Reber, 1995 y Wurst y Wolford, 1994). Sin embargo, a pesar de la importancia de las actitudes en docentes y la influencia de éstos en los estudiantes con y sin discapacidad, el grupo que mayor atención ha tenido en la evaluación e intervención de programas de cambio actitudinal han sido los estudiantes sin discapacidad (Real, 2011, p. 90).

Por tanto, teniendo en cuenta lo expuesto a nivel legal y lo que se ha constatado en los estudios sobre esta temática, las IES deben formar a sus profesores en las siguientes temáticas:

- Formación en concepto de discapacidad y necesidades educativas específicas: con el fin de que los docentes conozcan la tipología de discapacidad, sus niveles y las limitaciones generales que implican las categorías diagnósticas que se manejarán en los informes de evaluación de sus estudiantes
- Conocimiento de los elementos del currículo y las posibles adaptaciones de los mismos en el ámbito de la educación superior: como son la metodología, materiales y recursos, actividades, temporalización y evaluación
- Metodologías que permitan el acceso a contenidos en el aula a todas y todos los estudiantes, siguiendo las indicaciones del Diseño Universal de Aprendizaje, haciendo especial énfasis en la creación de contenidos y actividades multimodales que tengan en cuenta a alumnos con limitaciones visuales y auditivas y sean accesibles a todas y todos, sin excepción.
- Recursos que faciliten el acceso: tales como la grabación de clases, uso de nuevas tecnologías que permitan la digitalización de los contenidos de los programas en soportes que faciliten sus adaptaciones, como puede ser la ampliación de letra o la lectura de pantalla, o el uso de plataformas virtuales de aprendizaje para que el alumno disponga de los materiales desde cualquier ubicación y con anterioridad para poder planificar su estudio.

- Conocimiento de ayudas técnicas o productos de apoyo que faciliten este acceso, tales como productos tiflotécnicos, kits de comunicación, productos que faciliten la movilidad y uso de recursos en el aula, con el fin de que el docente pueda evaluar y asesorar a las/os EcD sobre qué productos facilitan el desarrollo de las clases y el acceso y estudio de los materiales.

- Desarrollo de casos prácticos en los que el docente valore la adecuación del currículo en función de una evaluación de necesidades pedagógicas dada, con el fin de corroborar la adquisición de competencias dadas en la capacitación y su transferencia a casos prácticos.

- Además de estos contenidos, de manera transversal, las capacitaciones deben abordar contenidos y actividades prácticas que trabajen el cambio de actitudes mediante información sobre los EcD, casos prácticos, simulación de situaciones por las que pasa un EcD y eliminación de mitos y prejuicios mediante sesiones guiadas por expertos en la materia.

Este tipo de capacitaciones permitirá que los docentes cuenten con competencias y estrategias para poder establecer las bases de un educación inclusiva y estar preparados para adaptar el currículo de sus materias a las necesidades individuales que presenten las/os estudiantes, incluyendo a todas y todos, incluso a aquellos que no tengan una discapacidad pero sí presenten necesidades específicas.

Conclusiones

Tal y como se ha expuesto en los epígrafes anteriores, la normativa y legislación de la Republica de Ecuador es clara respecto al cumplimiento del PIO y el deber de las IES de garantizar el acceso permanencia y egreso de EcD, dentro de este proceso de inclusión un elemento clave es la labor que el/la docente debe llevar a cabo en la adaptación curricular de acceso para que las/os EcD puedan desarrollar sus competencias y habilidades en las mismas condiciones de igualdad de oportunidades y exigencias que sus compañeras y compañeros sin discapacidad.

Partiendo de este preceptivo legal, las IES deben formar a sus docentes para que puedan realizar adaptaciones de materiales, recursos, tiempos y modos de evaluación que den respuesta a las necesidades de las/os estudiantes universitarios que presenten necesidades. Estas formaciones deben hacer especial énfasis en el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje con el fin de que la inclusión sea para todas y todos y trabajar el componente actitudinal, variable clave en la inclusión educativa.

Desarrollando este tipo de capacitaciones desde las IES, se conseguirá estar en camino de la inclusión a la que las/os EcD tienen derecho por ley, y estaremos más cerca de conseguir que las Universidades sean instituciones que hagan gala de su nombre y atiendan de manera “universal” y con un nivel “superior” a todas y todos los estudiantes que se deseen formar en ellas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A.L., Alcedo, M.A., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M.J. (2006). La Universidad de Oviedo y las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 49-63.
- Alcedo, M.A., Aguado, A.L., Real, S., González, M., y Rueda, B. (2007). Una Revisión actualizada de la situación de estudiantes con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.
- Alfaro I.J., Andreu, J.V., Arias J.M., De Lamo, J.F., García, E., García, M., Lobato, C.; Pérez, A. (2007) La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Aune, B.P. y Kroeger, S.A. (1997). Career development of college students with disabilities: an interactional approach to defining the issues. *Journal of College Student Development*, 38 (4), 344-356.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on collage teachers attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84.
- Castro, J.F.; Llorca, M.; Álvarez, P. y Álvarez, D. (2006) Universidad y Diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 19. 189-209.
- Consejo Nacional de Discapacidades (2013). Agenda nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- Duquette, C. (2000). Experiences at university: perceptions of students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 30 (2), 123-141.
- Fernández, J.M. (2004). Necesidades Educativas Especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior en línea*, XXXIII (131).

- Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html.
- Forteza, D. y Ortego, J.L. (2003). Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55(1), 103-114.
- González, M., Guzmán, R.; Sánchez, J.; y González, D (2006). Estudiantes discapacitados en la Universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Currículum*, 19, 173-188.
- Hernantes, J.M. y Carbonell, J.V. (2007). Términos, actitudes y acciones relacionadas con la discapacidad Cuadernos de Reflexión y Encuentro I: Universidad y Discapacidad. pp. S/P. Biblioteca: M63.22.22(M).
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010).
- McCarthy, W.C. y Misquez, J.E. (2003). Engineering insights: developing item education for students with disabilities leads to k-16 partnerships. *Proceedings Frontiers in Education Conference*, 2.
- Misquez, E., McCarthy, B., Powell, B. y Chu, L. (1997). University students with disabilities are the chief on-campus accommodation ingredient. Ponencia presentada al Annual CSUN (California State University, Northridge) Conference.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Real, S. (2011). La situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo. Tesis doctoral Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- Reber, C.K. (1995). Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities: do practicum experiences make a difference? Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Salvador, F. (2003). Actitudes sociales ante la discapacidad. El compromiso de la universidad. En Casado, R. y Cifuentes, A., (Coords.), *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad: barreras y alternativas* (pp. 19- 34). Burgos: Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Schlosser, G. y Millar, G. (1991). Special education professional development and training in Alberta: a status report. Informe presentado por el Alberta Department of Education. Education Response Centre. Edmonton.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017: Todo el mundo mejor. SENPLADES, Quito Ecuador.

Wurst, S.A. y Wolford, K. (1994). Integrating disability awareness into psychology courses: applications in abnormal psychology and perception. *Teaching of Psychology*, 21 (4), 233-235.

página intencionadamente en blanco

Detección temprana de los trastornos de la voz y del habla en el aula

Purificación Sánchez Delgado

e-mail: purificacion.sanchez@uv.es

Aina Belda Galbis

e-mail: aina.belda@gmail.com

Meng Shen

e-mail: ments@alumni.uv.es

Universitat de València, España

Introducción

Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico que nos permite interactuar con los otros, hacer acuerdos, manifestar nuestros temores, nuestros gustos y disgustos, crear realidades y resignificarlas, construir saberes y, en pocas palabras, posicionarnos frente al mundo (Echeverría, 2003 citado en Gutiérrez, 2010). Somos seres sociales que, por naturaleza, necesitamos comunicarnos.

La comunicación verbal es posible gracias a un conjunto de símbolos a través de los cuales intercambiamos todo tipo de mensajes, es decir, necesita el lenguaje como instrumento mediador para que las personas puedan emitir y recibir información.

El lenguaje se materializa en la comunicación oral a través del habla, definida como la realización concreta, en un momento y lugar precisos, de un determinado código o lengua (Sánchez, 1985). Se trata de un proceso fisiológico basado en dos subprocesos: la fonación y la articulación. El primer subproceso hace referencia al movimiento voluntario de aire pulmonar a través de la laringe y dentro de la cavidad bucal que da como resultado la voz. La articulación consiste en la formación de sonidos específicos mediante la modificación del aire espirado por

parte de los órganos articulatorios: labios, lengua, velo del paladar y mandíbula (órganos móviles); dientes, alvéolos, paladar y fosas nasales (órganos estáticos).

Lógicamente, dichos subprocesos son susceptibles de presentar alteraciones tanto congénitas como adquiridas. Por un lado, los problemas de fonación se engloban bajo la denominación “Trastornos de la Voz” (TV) y, por otro, las dificultades de articulación se incluyen dentro de la etiqueta “Trastornos del Habla” (TH). Estas dificultades son muy frecuentes en los niños y niñas en edad escolar, por lo que, el objetivo de este trabajo es dar a conocer los TV y TH entre el profesorado como agentes principales en su detección temprana, e incluso, su prevención. De forma breve, haremos una reflexión acerca de los procesos de evaluación que se realizan en España con niños y niñas que presentan estas problemáticas.

Trastornos de la voz

Cualquier trastorno producido durante la fonación da como resultado una disfonía. El término disfonía hace referencia a la alteración de una o más de las características acústicas de la voz (intensidad, tono y/o timbre). Se trata de un trastorno momentáneo o permanente de la función vocal considerado como tal por la propia persona o por su entorno (Le Huche y Allali, 2003).

Existen dos tipos de disfonías clasificadas en función de la causa que provoca la alteración de la voz: Disfonías orgánicas y Disfonías funcionales. Por un lado, las disfonías orgánicas se producen por la existencia de alteraciones en alguna estructura del sistema fonatorio o resonador (quistes, sulcus, laringitis, traumatismos...). Por otro lado, las disfonías funcionales se producen como consecuencia de una perturbación de la actitud vocal, en la que el individuo lleva a cabo un “abuso vocal” (chillar, vocalizar forzosamente, hablar excesivamente) o “mal uso vocal” (uso incorrecto del tono e intensidad, uso incorrecto de las cavidades de resonancia o una respiración disfuncional).

Como señala Acosta (1997), la mayor parte de las alteraciones de la voz que tratan los logopedas es la consecuencia de una serie de abusos vocales y de la hiperfunción vocal, producida como consecuencia de un excesivo esfuerzo muscular en sitios equivocados. En ellas, destaca la disfonía (funcional) infantil muy común en los niños y niñas en edad escolar.

La disfonía infantil se manifiesta en el niño/a mediante diversas características: voz con tono grave, poca intensidad, timbre sordo, ronco y soplado; ingurgitación venosa cervical; desplazamiento de la cabeza hacia delante; presencia de gritos o vocalizaciones explosivas; tasa de habla inadecuada.

Trastornos del habla

Los trastornos que afectan al subproceso denominado articulación se clasifican en dos grupos: Trastornos de articulación propiamente dichos o dislalias y Trastornos del ritmo o disfemias.

Por un lado, encontramos las dislalias como trastorno en la articulación de los fonemas, o bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de éstos por otros de forma impropia. Se trata de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas (Pascual, 1998). Según su etiología, se distinguen cuatro tipos de dislalia:

1. Dislalia evolutiva o fisiológica: Se produce durante el desarrollo normal del habla de todos los niños y niñas. La dificultad articulatoria es consecuencia de la inmadurez cerebral e inadecuado desarrollo del aparato fonoarticulador de los niños/as pequeños/as, que impiden su pronunciación correcta. Como señala Pascual (2000), dentro de una evolución normal en la maduración del niño/a, estas dificultades se van superando y sólo si persisten más allá de los cuatro o cinco años se pueden considerar como patológicas.

2. Dislalia funcional: Trastorno en la articulación de los fonemas debido al mal funcionamiento o uso de los órganos articulatorios, sin que exista ninguna causa de tipo orgánico. Se trata de una incapacidad funcional que impide al niño/a lograr la posición y los movimientos adecuados de los órganos de la articulación.

3. Dislalia audiógena: La causa de la dislalia audiógena está en una deficiencia auditiva (Gallego, 2000). El niño o la niña, que no oye correctamente, tiene dificultades para pronunciar los fonemas de manera adecuada debido a la mala percepción del sonido y la consiguiente imagen mental defectuosa del fonema.

4. Dislalia orgánica: Alteración de la articulación de los fonemas cuya causa es de tipo orgánico. Existen dos subtipos de dislalia orgánica: Disartrias (la dificultad articulatoria se produce como consecuencia de lesiones del Sistema Nervioso) y Disglosias (la dificultad es producto de la presencia de lesiones o malformaciones de los órganos periféricos del habla).

La dislalia puede afectar a la articulación de cualquier vocal o consonante, quedando afectados uno o varios fonemas o la asociación de consonantes, cuando éstas aparecen unidas en una sílaba.

Por otro lado, el concepto de disfemia se refiere al defecto de elocución caracterizado por la repetición de sílabas o palabras, o por paros espasmódicos que interrumpen la fluidez verbal, acompañada de angustia (Perelló, Ponces y Treserra, 1981). Se trata de un trastorno de tipo funcional debido a que no

presupone anomalías en los órganos de la fonación y la respiración, es decir, no se presenta asociado a defectos en los órganos del habla (Gallego, 2001). Atendiendo a la clasificación propuesta por Gallardo y Gallego (1995), se distinguen tres tipos de disfemia:

1. Disfemia clónica: Caracterizada por la repetición convulsiva de una sílaba o grupo de sílabas durante la emisión de la frase.
2. Disfemia tónica: Caracterizada por una interrupción total del habla, produciéndose al final una salida repentina de la emisión.
3. Disfemia mixta: clónica-tónica / tónica-clónica.

Implicación del sistema educativo en los trastornos de voz y habla

Los TV y TH son habituales en la población infantil. Según Molina, Fernández, Vázquez de la Iglesia y Urra (2006), la disfonía infantil afecta a casi la mitad de niños y niñas en edad escolar. Suele producirse en varones con menos de 10 años y con una personalidad nerviosa, vigorosa y extrovertida.

Por su parte, la mayoría de los TH, sean fruto de dificultades articulatorias (dislalias) o de ritmo (disfemias), se producen en los primeros años de vida. Como señala Gallego (2000), la dislalia es la anomalía del lenguaje más frecuente en la edad escolar, sobre todo en los alumnos y alumnas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Por su parte, la disfemia es un trastorno de aparición temprana (inicio antes de los 8 años) y evolución variable según los sujetos, es decir, algunos niños/as muestran manifestaciones disfémicas hacia los 3 años que aminoran con la edad, pero, otros niños/as, principalmente varones, no logran superar dichas manifestaciones y se convierten en disfémicos.

Por otro lado, es importante destacar la interrelación mutua que existe entre el habla y la personalidad de un sujeto (Pascual, 1998). De esta interacción se desprende el efecto negativo que puede causar un TH sobre el estado emocional del niño o la niña, llegando a inhibir sus relaciones con los demás en casos extremos.

La aparición temprana de los TV y TH, su prevalencia y su posible influencia negativa sobre la personalidad, resaltan la importancia de un Sistema Educativo inclusivo que responda a las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar los alumnos y alumnas, fundamentalmente en Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria (3-12 años).

Sin olvidar el papel fundamental de la familia, la escuela es el medio en el que se desarrolla un niño/a y, por tanto, es el medio más natural de que dispone el Sistema Educativo para prevenir, estimular e intervenir el habla de los pequeños. Consideramos el aula como escenario comunicativo donde los profesores y

profesoras pueden observar las dificultades que puedan presentar sus alumnos y alumnas, fomentando la detección precoz de los TV y TH y, en definitiva, favoreciendo una intervención logopédica temprana y eficaz. En este sentido, remarcamos la necesidad de la presencia de un/a logopeda en los colegios, hecho que facilita la atención de los alumnos y alumnas con dificultades en su propio centro.

Además de ser agentes principales en la detección temprana de los TV y TH, los profesores y profesoras tienen la posibilidad de prevenir dichas dificultades en sus alumnos/as. En el caso de la prevención de las disfonías infantiles, el maestro/a puede llevar a cabo algunas acciones en el aula, como por ejemplo:

- Evitar los ambientes ruidosos, que obligan a utilizar intensidades de voz altas.
- Hablar con una buena articulación y con un ritmo adecuado con pausas y con tranquilidad: Ofrecer un buen modelo oral.
- Utilizar recursos no verbales para requerir la atención de los niños y niñas (palmadas, suaves golpes sobre la mesa para requerir atención...).
- Acostumbrar a los niños y niñas a hablar de uno en uno.
- Corregir y controlar la postura corporal y la posición de la cabeza de los niños/as.
- Realizar ejercicios de relajación con sus alumnos y alumnas.
- Realizar ejercicios respiratorios con sus alumnos y alumnas.
- Enseñar a los niños/as a sonarse o a toser evitando el carraspeo.

Por otro lado, los profesores y profesoras que trabajen con niños/as más pequeños (hasta 5 años) pueden prevenir los TH realizando algunas actividades en el aula, como por ejemplo -ver Olmedo, 2009-:

- Realizar juegos sobre ejercicios bucofaciales con los alumnos y alumnas: abrir y cerrar la boca, mover la lengua hacia arriba y hacia abajo, sacar y meter la lengua, poner los labios como si fueran a dar un beso, etc.
- Trabajar con los alumnos y alumnas pequeñas poesías, adivinanzas y canciones.
- Presentar historias divididas en viñetas para que los alumnos y alumnas expresen oralmente lo que ocurre en cada una de las viñetas.
- Contar pequeños cuentos sin final y pedirles a los niños/as que se lo inventen y lo expresen oralmente.

Evaluación de los trastornos de la voz y del habla

En este apartado, realizaremos una breve reflexión sobre los procesos de evaluación que se vienen realizando en España cuando un niño o niña es remitido/a a un/a especialista en lenguaje con indicios de presentar un TV y/o un TH. Nos centraremos en los trastornos que se producen con mayor frecuencia entre los niños y niñas, es decir, la disfonía infantil y la dislalia.

En primer lugar, el/la especialista lleva a cabo una recogida de información entrevistando a las personas que forman parte del entorno del niño o la niña, principalmente, la familia. No obstante, la entrevista puede ser realizada con el/la profesor/a pues, como ya hemos dicho, puede observar dificultades en sus alumnos y alumnas. La información que se suele demandar hace referencia a datos personales del niño/a, motivo de consulta, momento en que se observa la dificultad, datos sobre el desarrollo del niño/a (tanto lingüístico como motor), alimentación, datos familiares, etc. En el caso de las disfonías infantiles se requiere una exploración otorrinolaringológica previa con el fin de observar el estado de la laringe (sobre todo, las cuerdas vocales).

En segundo lugar, se aborda el proceso de evaluación propiamente dicho con el fin de caracterizar las dificultades observadas y emitir un diagnóstico. Es imprescindible que la evaluación sea completa y describa el comportamiento vocal o el habla del niño/a con exactitud, puesto que los objetivos de la intervención (y, en general, todo el proceso de intervención) se fijarán en función de este proceso.

En caso de sospechar que el niño o la niña presenta un TV (posible disfonía infantil) el/la especialista debe realizar una exploración funcional de la voz. En esta exploración se llevan a cabo los siguientes pasos:

- Observación del lenguaje espontáneo.
- Observación de la postura.
- Exploración de la tensión en cuello y cara.
- Medida de la capacidad y frecuencia respiratoria.
- Medida de la duración del soplo espiratorio sonoro del niño/a (se evalúa la duración en segundo del sonido /sssss/).
- Exploración de la tos.
- Análisis de una muestra de habla proyectada en enumeración.
- Análisis de la lectura en voz alta.

Si el niño o la niña ha sido remitido/a al especialista en lenguaje por trastorno del habla (posible dislalia), tras la recogida de información se exploran las bases

funcionales de la articulación y, más tarde, la articulación propiamente dicha. Por un lado, las bases funcionales de la articulación que se deben evaluar son:

- Órganos bucofonatorios (explorar la habilidad motora de labios, lengua, velo del paladar, mandíbula; observar estructura de los mismos y de los órganos pasivos, es decir, dientes, paladar duro y fosas nasales).
- Discriminación auditiva.
- Respiración.
- Soplo.

Por otro lado, una vez realizada la exploración de las bases funcionales se evalúa la articulación del niño/a con dificultades de habla. Los aspectos que se deben explorar para llevar a cabo este proceso son:

- Lenguaje espontáneo mediante conversación libre.
- Lenguaje dirigido con y sin referencia visual.
- Lenguaje repetido.
- Lectura en voz alta.

Con todo, el/la especialista puede conocer el repertorio de fonemas (o sonidos de la lengua) del niño o niña y observar si existen procesos de sustitución, omisión, adición o distorsión de los mismos.

Es habitual aplicar pruebas estandarizadas que nos permiten, además de registrar las peculiaridades del habla del niño o niña, comparar cuantitativamente su ejecución con la media de un grupo de niños/as de su edad. Una de las pruebas estandarizadas más comunes es la denominada “Registro Fonológico Inducido-RFI” (Monfort y Juárez, 1989) para niños y niñas con edades comprendidas entre 3 y 7 años. Se trata de una prueba compuesta por 57 tarjetas con dibujos cuyas denominaciones cubren el espectro fonológico fundamental del castellano, es decir, aparecen todos los fonemas y en todas las posiciones posibles. La aplicación de la prueba es individual, con una duración aproximada entre 10 y 20 minutos, y el logopeda debe anotar las respuestas del niño/a en una hoja de protocolo.

Otra prueba estandarizada muy conocida es la “Prueba de Articulación de Fonemas-PAF” (Vallés, 1990). Es una prueba de evaluación de la dislalia funcional que se aplica individualmente a niños y niñas de 5 a 8 años y con una duración aproximada de 30 minutos. Está constituida por 11 subpruebas que describen los diferentes aspectos que intervienen en la articulación de los fonemas: respiración, capacidad de soplo, habilidad buco-linguo-labial; ritmo; discriminación auditiva; discriminación fonética; articulación de fonemas; lenguaje espontáneo; lectura, escritura y observación de las bases anatómicas.

A partir de la evaluación, el/la profesional del lenguaje podrá emitir un diagnóstico diferencial y empezar el proceso de intervención cuyo objetivo general será siempre mejorar las habilidades comunicativas del niño o la niña. Como ya hemos apuntado, los objetivos específicos reflejarán todas aquellas características que se han observado en la evaluación previa; dificultades susceptibles de mejora con trabajo y colaboración del niño o niña, familia y profesores/as.

Conclusiones

La comunicación oral se lleva a cabo a través del habla que se basa en dos procesos fisiológicos: la fonación y la articulación. Durante estos procesos, se pueden producir diferentes dificultades, entre las que destacan por su prevalencia la disfonía infantil como TV y la dislalia como TH. Dichas dificultades pueden tener una influencia negativa sobre la personalidad y el estado emocional de los niños y niñas que las padecen, incluso afectar a sus relaciones con los demás en casos extremos.

Un Sistema Educativo inclusivo debe responder, en general, a la diversidad y de los alumnos y alumnas que acuden a las escuelas y, en particular, a los que presentan TH y/o TV. Por lo tanto, pensamos que es importante que los profesores y profesoras tengan nociones sobre los trastornos descritos en este trabajo, pues son profesionales que pueden favorecer la detección, diagnóstico e intervención temprana que mejore o elimine las dificultades comunicativas de los niños o niñas. También tienen un papel fundamental en la prevención de los TV y TH realizando actividades muy sencillas dentro del aula.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en la necesidad de la presencia de especialistas en lenguaje en las escuelas. Estos/as profesionales pueden atender a los niños y niñas con TV o TH realizando una evaluación completa que conducirá a un diagnóstico preciso y una intervención rápida y eficaz.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V.M. (1997). Manual de Logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajen en ambientes educativos y sanitarios. Canarias: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Universidades e Investigación.
- Borregón, S. (2010). Los trastornos de la articulación: exploración, prevención, diagnóstico y tratamiento. Madrid: CEPE.
- Gallardo, J.R. & Gallego, J.L. (1995). Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Gallego, J.L. (2000). Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gallego, J.L. (2001). La tartamudez. Guía para profesionales y padres. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gutierrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancia Imágenes*, 9 (2), 24-34.
- Le Huche, F., Allali, A. (2003). La voz. Tomo 2: Patología vocal de origen funcional. Barcelona: Masson.
- Molina, M.T., Fernández, S., Vázquez de la Iglesia, F., Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista de medicina de la Universidad de Navarra*, 50 (3), 31-43.
- Monfort, M. y Juarez, A. (1989). Registro fonológico Inducido. Madrid: CEPE.
- Olmedo, C. (2009). Estimulación del lenguaje oral. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9.
- Pascual, P. (1998). La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Madrid: CEPE.
- Pascual, P. (2000). La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Madrid: CEPE.
- Perelló, J., Ponces, J. & Tresserra, L. (1981). Trastornos del Habla. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Peña-Casanova, J. (2001). Manual de Logopedia. Barcelona: Masson.
- Pons, R.M. y Serrano, J.M. (2007). Manual de Logopedia. Murcia: Editorial DM, 2007.
- Sánchez, S. (1985). Diccionario enciclopédico de educación especial. Madrid: Santillana.
- Sos, A. y Sos, M.L. (1997). Logopedia Práctica. Madrid: Escuela española.
- Vallés, A. (1990). Prueba de Articulación de Fonemas. Madrid: CEPE.

página intencionadamente en blanco

Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación del profesorado

Carlos Sancho-Álvarez

e-mail: carlos.sancho@uv.es

Paula Jardón Giner

e-mail: jardon@uv.es

María Jesús Perales Montolío

e-mail: perales@uv.es

Universitat de València, España

Introducción

Actualmente, la formación del profesorado se encuentra en constante cambio y afecta directamente a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2009). Diversos giros legislativos, diferentes modelos de aprendizaje e incluso la influencia de la sociedad sobre los valores educativos, hacen que la actualización docente sea una exigencia cada vez mayor (Manso y Martín, 2014).

Los diferentes países latinoamericanos han ido avanzando en distintos términos sobre la formación del profesorado, capacitando en los aspectos necesarios y mejorando su desarrollo profesional. Algo que sin duda, no hubiera sido visible sin las demandas ejercidas por el propio profesorado, la respuesta de las diferentes comunidades o incluso la fuerza de asociaciones u organizaciones que han ido impregnando y repercutiendo en las políticas educativas (Imbernon, 2002). Si observamos en este extremo, aunque podemos identificar diversas mejoras alcanzadas en este sentido, sin embargo aparecen algunas dificultades al respecto. Según el lugar donde se muestren estas características, las implicaciones y consecuencias pueden llegar a mostrarse de muy distinta manera; ya que,

Las reformas en América Latina tienen un discurso similar. Sin embargo las definiciones y ejecuciones difieren según los contextos sociales, tradiciones históricas y, particularmente, según los conflictos, negociaciones y acuerdos que se construyen entre los distintos grupos sociales que intervienen en el proceso en cada país en particular (Martinic, Sánchez, Aguirre y Mejía, 2001, p. 3).

En este sentido, a partir de los años treinta en Ecuador, se comienza a dar respuesta a la necesidad docente creando los institutos normales superiores; o a los que se denominaron institutos pedagógicos superiores. Más tarde se convierten en las universidades pedagógicas o facultades de Educación. Todo ello, construye un proceso que pretende la mejora docente, ya que el principal objetivo es formar docentes especializados de manera sectorizada hacia las diferentes disciplinas académicas (Fabara, Buenaventura y Torres, 2004).

Asimismo, en el caso ecuatoriano es bien sabido que los institutos pedagógicos en relación a su visión y a su misión –donde se intenta promulgar la figura docente y la relevancia de su formación- está implícita la idea de que con investigaciones e innovaciones pedagógicas se puede reforzar esa capacitación docente demandada, ya que es algo fundamental (DINAMEP, 2003).

En este orden de cosas, irrumpe la necesidad de una renovación formativa hacia la Educación Inclusiva (EI, en adelante), que signifique una adecuada respuesta a la diversidad de las aulas y que garantice el derecho educativo para todos y todas. Uno de los mayores desafíos en la formación del profesorado es garantizar esta demanda escolar que debe atender el propio docente. Ya que, es fundamental avanzar hacia una actualización y formación en línea con la inclusividad educativa y hacia las buenas prácticas que se han ido desarrollado en este sentido (Sancho, Jardón y Grau, 2013).

Estado del arte en latinoamérica sobre EI: el caso de Ecuador

“En el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales” (Ainscow, 2005, p. 20).

La EI, sin duda, es actualmente una de las principales preocupaciones para las agendas políticas en materia educativa latinoamericana (Payá, 2010). Desde la Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra (OIE, 2009) los diferentes Estados de todo el mundo, entre ellos 12 pertenecientes a Latinoamérica (Ecuador, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú,

Uruguay y Venezuela), se han interesado especialmente por introducir puntos clave en relación a la inclusividad educativa en sus planteamientos escolares. En este sentido, después de dicha conferencia se celebra la consiguiente reunión regional Educación inclusiva en América Latina: identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes (Chile, 2009) para poder realizar un complejo análisis de los avances en la materia que estamos tratando.

En efecto, los puntos clave de la actualidad ecuatoriana, en sintonía con el resto de países de su contexto más cercano, giran frente a las prácticas inclusivas sobre una serie de aspectos principales (Amadio, 2009):

1. Marco normativo y legal: se aceptan los principios y aspiraciones sobre la Educación como derecho y acceso universal para todos/as; afirmando que los principales problemas existen en la propia aplicación de la norma.

2. Marco de política educativa: el principal reto radica en ofrecer una Educación de calidad para todos/as, situando esta idea como estrategia prioritaria para alcanzar una sociedad más justa y democrática; al igual que constituye un avance ante la tradicional concepción de la Educación Especial.

3. Enfoque y concepción: la EI se asocia a la atención de la diversidad implicando la igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación; representando una visión más comprensiva sin asociarse únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

4. Currículo: se plantea la flexibilidad curricular y las adaptaciones hacia diferentes ritmos de aprendizaje, garantizando condiciones igualitarias; abogando también por la introducción de contenidos transversales en relación a derechos humanos, ciudadanía, género, etc.

5. Problemas y desafíos: se realza la necesidad de acompañar la normativa vigente con adecuadas estrategias integrales de apoyo educativo y acompañamiento escolar; significando este extremo el más dificultosa pero la única vía para seguir avanzando.

Por todo ello, el camino para alcanzar una adecuada inclusión educativa implica numerosas dificultades y problemáticas al respecto que se deben ir mejorando. Principalmente se deben fomentar actitudes positivas hacia la EI, así como potenciar unas adecuadas capacitaciones docentes, ya que son los principales actores del proceso. Al respecto, Opertti (2010) señala una serie de propuestas de mejora, planteando hacia el caso de Ecuador diferentes aspectos a tener en cuenta:

1. Terminología confusa: se debe establecer un concepto claro de EI, ya que generalmente se difumina con el término de Integración escolar; teniendo

este último concepto un significado diferente y líneas de actuación distintas respecto al tema que nos ocupa¹.

2. Política pública: la política educativa debe desarrollarse paralelamente a otras políticas sociales para conseguir una adecuada eficacia. Así como resulta esencial una sensibilización de la sociedad para alcanzar estos supuestos, considerando la EI desde una visión holística para alcanzar la Inclusión Social².

3. Continuidad en el sistema educativo: se han de adecuar vías alternativas de estudios y garantizar una continuidad, realizando las pertinentes adaptaciones curriculares. Para ello, es necesaria una exigente coordinación entre los diferentes ciclos escolares e incluso entre distintos centros e instituciones.

4. Cambio en la capacitación docente: se deben fomentar las competencias necesarias para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para todos y todas. Resulta clave la formación en técnicas y estrategias psico-pedagógicas que faciliten la atención de la diversidad existente entre el alumnado. Asimismo, se torna incuestionable la participación docente de todo el centro, actuando de manera colegiada.

En líneas generales, cabe destacar el enorme esfuerzo que se está llevando a cabo en Ecuador de manera específica y en América Latina de forma general. La Dirección Nacional de Planeamiento (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. República del Ecuador) lleva años desarrollando en diferentes programas y planes estratégicos que guardan una relación directa con la EI:

- Programa de Educación intercultural bilingüe para todas las nacionalidades indígenas (EIB). Periodo 2004-2015.
- Programa Nacional de Alfabetización: “Minga por la Esperanza”. 2005-2015.
- Mejoramiento de la Calidad Educativa de Escuelas Unidocentes. Desde 2000.
- Proyecto ¡SOY! Apoyemos a Nuestra Niñez. Desde 2005.
- Proyecto de Universalización de Educación Básica. Desde 2007.

¹ Mientras la integración sigue sus pasos en algunos lugares de forma consciente, en otros, su desarrollo se produce pensando que se trata del mismo concepto que la EI. Y es que, el concepto integracionista centra su énfasis en el discente con necesidades educativas especiales, a diferencia de la inclusión que enfoca su interés en todos los educandos (Arnáiz, 2003). Además, la primera teoría describe procesos mediante los cuales ciertos alumnos y alumnas reciben apoyos con la finalidad de que puedan participar en programas ya establecidos y existentes en los centros. Por el contrario, la teoría inclusiva sugiere el deseo de reestructuración del programa, metodología u organización escolar, para responder a la diversidad entre el alumnado que recibe las clases (Ainscow, 1999).

² Es decir, “es necesario tener presente que al hablar de educación para todos no nos referimos exclusivamente al ámbito educativo sino al crecimiento integral del individuo y la familia, células básicas de la sociedad; capital humano del cual depende el desarrollo económico de la nación” (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2003, p. 1).

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidad iguales, aseguren a los individuos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación (Van Parijs, 1993, p. 73).

Sin duda, para mejorar la calidad de un sistema educativo hay que garantizar una adecuada formación docente, ya que los profesores y las profesoras son algo fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo imprescindibles hacia el cambio educativo (Cárdenas, 2000).

Por todo ello, con la intención de facilitar la formación del profesorado en lógica a las prácticas inclusivas, se plantea a continuación un recurso de formación a distancia, que puede ser útil para mejorar la actualización psico-pedagógica sobre este tipo de competencias docentes.

Objeto de estudio y objetivos

A partir de trabajos anteriores (Sancho y Grau, 2012; Sancho, Grau y Jardón, 2013; Sancho-Álvarez, Jardón y Grau, 2014), disponemos de una base de datos especializada en Educación Inclusiva en función de bibliografía y de artículos científicos con descarga directa: <http://www.refworks.com/refworks2/?site=038091147838400000%2fRWWEB101428970%2f044111299795181000>.

La base de datos tiene como objetivo optimizar el acceso a la prolija publicación de artículos científicos sobre EI en revistas científicas en abierto. Consideramos fundamental la difusión de esta información que, estando teóricamente el acceso de todos los profesionales de la Educación interesados por la EI, lo ciento es que no es explotada en todo su potencial.

Para ello, hemos elaborado este tipo de recurso que distribuye sus contenidos -54 referencias sobre libros de interés y 202 referencias de artículos científicos -en función de distintas carpetas agrupadas por temáticas y revistas -ver tabla 1-

Contenidos de la bases de datos distribuidos por carpetas
Evalúa la base de datos (1)
Libros de interés (54)
Revistas de Educación (Madrid) (27)
Revisra de Educación Inclusiva (101)
Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (24)
Revisra Latinoamericana de Educación Inclusiva (50)

Tabla 1. Contenidos de la bases de datos distribuidos por carpetas

Asimismo, como podemos observar a continuación en el gráfico 1, la base de datos REFWORKS 2.0 DATABASES se conforma en función de una compilación de contenidos que se han ido actualizando periódicamente.

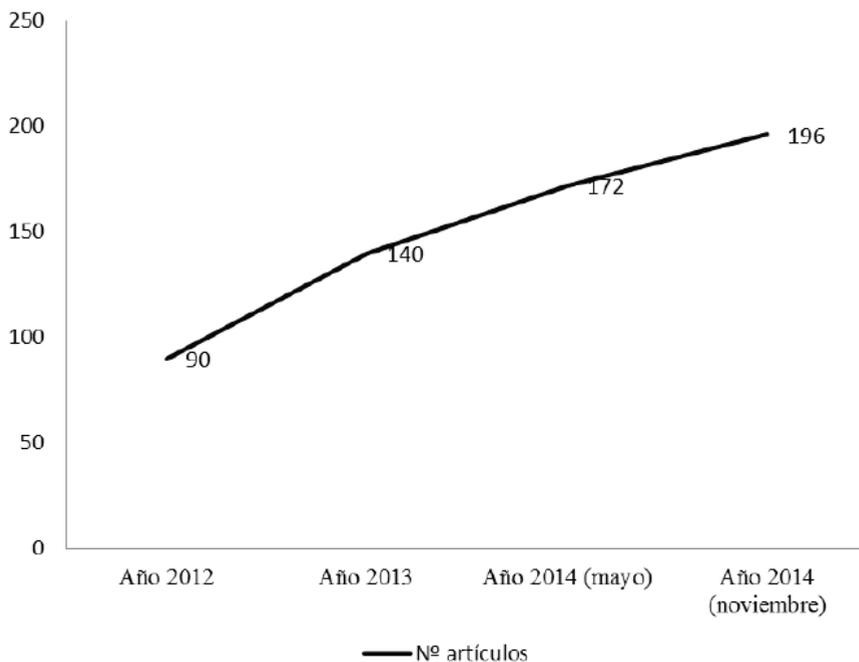


Gráfico 1. Histórico de actualizaciones por artículos científicos

En la presente actualización de noviembre de 2014 se han conseguido alcanzar un total de 196 artículos con descarga directa, hasta la fecha. Se observa una evolución positiva en la distribución de actualizaciones por año, ya que dando respuesta al objetivo general de actualizar de manera periódica el recurso digital a medio y largo plazo, se ha mantenido una especial atención en este sentido. El mantenimiento para fomentar el interés mediante la actualización de los contenidos online, debe ser una constante para poder seguir formando al profesorado adecuadamente y obtener un proceso de aprendizaje interactivo relevante.

En esta línea, se puede observar a continuación en el Gráfico 2, el número de entradas que ha tenido el propio recurso en función de las visitas realizadas por los usuarios de la base de datos.

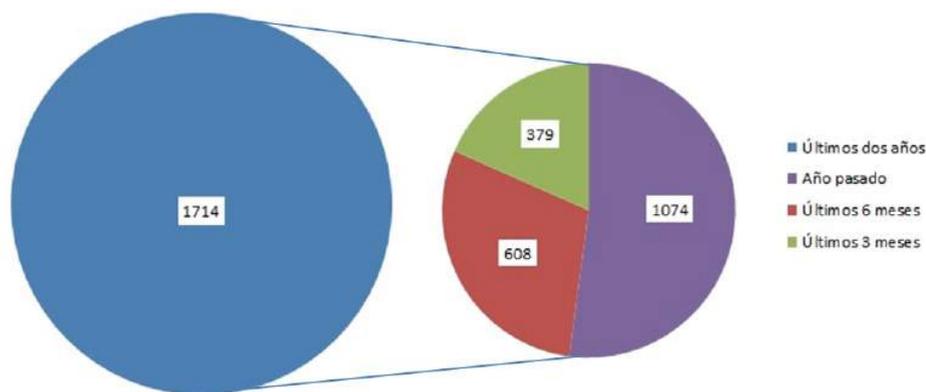


Gráfico 2. Histórico de entradas distribuidas por periodos

Los contenidos educativos digitales deben de estar contextualizados con las necesidades docentes respecto a su formación y tener en cuenta las dificultades actuales que se plantea la realidad escolar frente a la Educación Inclusiva. Por ello, se pretende mejorar el acceso a los artículos y facilitar la búsqueda avanzada de los contenidos de buenas prácticas disponibles.

Los objetivos generales que se plantean para este trabajo son los siguientes:

- Difundir entre el profesorado contenidos de buenas prácticas en relación a la EI por medio de un entorno virtual de aprendizaje
- Mejorar la formación del profesorado mediante la difusión del propio recurso a nivel internacional.

Asimismo, están involucrados una serie de objetivos específicos:

- Facilitar la búsqueda avanzada de artículos científicos sobre EI mediante palabras clave.
- Realizar un análisis del contenido de la base de datos para establecer una prioridad de frecuencias de palabras.
- Adaptar las palabras clave de cada artículo en función del Tesauro UNESCO.
- Unificar la búsqueda de contenidos por medio de descriptores generales internacionales, incorporando la palabra clave adecuada para cada artículo.

Metodología

El proceso utilizado ha seguido principalmente tres fases; (1) Análisis de contenido, (2) agrupación por unidades de significado y (3) adaptación al Tesoro UNESCO.

1. Análisis de contenido

Por un lado, se ha realizado un análisis de contenido en función de los títulos de los diferentes artículos de la base de datos, así como de todas sus palabras clave incorporadas en cada uno de ellos. Evidentemente, en relación a las palabras resultantes se han eliminado previamente las palabras que no aportan información; tales como signos gramaticales, preposiciones, nombres propios, etc. Para poder identificar y contabilizar las palabras se ha utilizado el programa Atlas.ti.

Asimismo, para presentar los gráficos de frecuencias pertinentes sobre las palabras resultantes se han reducido por aproximación, indicando la agrupación de palabras más repetidas que a su vez tienen significados similares –por ejemplo: alumnado, estudiantes, escolares, etc.-.

2. Agrupación por unidades de significado

En otro sentido, centrándonos únicamente en las palabras clave de cada artículo disponible en la base de datos, se ha establecido un sistema categorial inductivo de unidades de significado afín para eliminar duplicidades (Bardín, 1986). Es decir, se han ido agrupando palabras claves de significados idénticos sobre una palabra clave que definiera a todas por igual –por ejemplo: educación inclusiva para inclusividad educativa, inclusión, inclusividad escolar, etc.-.

3. Adaptación al Tesoro UNESCO

Por último, con los resultados de la fase anterior número 2 se han relacionado todas aquellas agrupaciones obtenidas y representadas con una única palabras clave con el descriptor más adecuado del Tesoro UNESCO . Con el objetivo de dar sentido único en la búsqueda y unificar significados a nivel internacional, indicando el nombre a la categoría final mediante el descriptor correspondiente del Tesoro.

Asimismo, se han incorporado en los artículos adjuntos de la base de datos el descriptor utilizado junto a sus palabras clave, advirtiendo una lista de todos ellos para mejorar la búsqueda de documentos y realizar una adecuada búsqueda avanzada sobre los mismos.

Resultados

Con todo, a partir de los resultados obtenidos por medio del análisis de contenido, destacamos las diez palabras más repetidas en toda la base de datos, habiendo analizado un total de 1437 palabras. Se ha utilizado como criterio de exclusión una frecuencia menor a 20, resultando las palabras que se muestran a continuación.

Posición	Palabras	Frecuencia
1	Educación, educar, enseñanza	312
2	Inclusión, inclusivo/s, inclusividad	182
3	Escuela/s, colegio	92
4	Diversidad	52
5	Alumnado, alumno/a, escolar/es	46
6	Profesorado, profesores, maestros/s	42
7	Metodología, método/s	42
8	Trastorno/s, déficit	39
9	Mejora, mejorar	37
10	Aprendizaje, aprender, aprendiendo	37
11	Investigación/es	36
12	Atender, atención, atencional	34
13	Intercultural, interculturalidad	32
14	Medidas, apoyo/s	30
15	Especial/es	27
16	Discapacidad, discapacitados	24
17	Vivencias, vivir, vital	23
18	Evaluación, evaluar	22
19	Exclusión/es, desigualdad	22

Tabla 2. Palabras más repetidas en la base de datos

Asimismo, los resultados obtenidos en función del conteo de palabras clave y su agrupación por significados son los que indican en la Tabla 3, habiendo analizado un total de 310 palabras clave. Se ha utilizado como criterio de exclusión una frecuencia menor a 5, resultando las palabras clave que se muestran a continuación.

Posición	Palabras y/o agrupaciones	Frecuencia
1	Educación inclusiva, prácticas inclusivas, inclusividad	47
2	Educación intercultural, diversidad cultural, diferencias culturales	21
3	Servicios de apoyo, educación compensatoria, apoyo educativo	20
4	Diversidad, atención a la diversidad, diversidad de estudiantes	17
5	Investigación, investigación cualitativa, metodología cualitativa	17
6	Discapacidad, trastornos, retraso evolutivo	14
7	Docentes, competencias docentes, profesorado	14
8	Método de aprendizaje, estrategias didácticas, prácticas educativas	13
9	Equidad, derechos, equidad educativa, igualdad	13
10	Exclusión, procesos de exclusión, exclusión social	13
11	Trastornos, problemas conducta, trastornos del desarrollo	13
12	Educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, instrucción	12
13	Mejora, mejora de la escuela, mejora de la eficacia	12
14	Acceso a la educación, diseño universal del aprendizaje, modelos acceso	10
15	Participación, participación del alumnado, escuela democráticas	9
16	Integración, integración educativa, tarea integradora	7
17	Innovación, innovación educativa, cambio educativo	7
18	Valores, actitudes, normas	7
19	Cooperación, trabajo conjunto, cultura colaborativa	7
20	Educación especial, discapacidad, alumnos con discapacidad	6
21	Tecnología educacional, software, base de datos	6
22	Educación Primaria, escuelas primarias	5
23	Desigualdad, desigualdad social, alumnos de minorías	5
24	Evaluación, evaluación de centro, criterios de evaluación	5
25	Comunidad, ciudadanía, sociedad	5
26	Crisis económica, recortes presupuestarios, estado del bienestar	5

Tabla 3. Palabras clave más repetidas en la base de datos

En este último caso, se ha realizado una relación de cada agrupación de palabras clave –ver Tabla 4– con cada descriptor/palabra clave del Tesoro UNESCO. Para facilitar la búsqueda avanzada de artículo en la propia base de datos propuesta, se presenta a continuación una propuesta de descriptores internacionales con sus diferentes significados incorporados.

Palabras y/o agrupaciones de la base de datos	Propuesta Tesauro UNESCO
Educación inclusiva, prácticas inclusivas, inclusividad	Educación para todos
Educación intercultural, diversidad cultural, diferencias culturales	Educación especializada
Servicios de apoyo, educación compensatoria, apoyo educativo	Estrategia de enseñanza
Diversidad, atención a la diversidad, diversidad de estudiantes	Diversidad biológica, diversidad cultural, diversidad lingüística
Investigación, investigación cualitativa, metodología cualitativa	Investigación pedagógica
Discapacidad, trastornos, retraso evolutivo	Incapacidad
Docentes, competencias docentes, profesorado	Docente
Método de aprendizaje, estrategias didácticas, prácticas educativas	Método educativo
Equidad, derechos, equidad educativa, igualdad	Igualdad de oportunidades educativas
Exclusión, procesos de exclusión, exclusión social	Exclusión social
Trastornos, problemas conducta, trastornos del desarrollo	Patología
Educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, instrucción	Proceso de aprendizaje
Mejora, mejora de la escuela, mejora de la eficacia	Mejora de la educación
Acceso a la educación, diseño universal del aprendizaje, modelos acceso	Acceso a la educación
Participación, participación del alumnado, escuela democráticas	Participación estudiantil, participación de los padres, participación del profesor
Integración, integración educativa, tarea integradora	Integración escolar
Innovación, innovación educativa, cambio educativo	Innovación educativa
Valores, actitudes, normas	Sistema de valores
Cooperación, trabajo conjunto, cultura colaborativa	Cooperación educacional
Educación especial, discapacidad, alumnos con discapacidad	Educación especial
Tecnología educacional, software, base de datos	Tecnología educacional
Educación Primaria, escuelas primarias	Enseñanza primaria
Desigualdad, desigualdad social, alumnos de minorías	Desigualdad social, desigualdad cultural
Evaluación, evaluación de centro, criterios de evaluación	Evaluación de la educación
Comunidad, ciudadanía, sociedad	Comunidad
Crisis económica, recortes presupuestarios, estado del bienestar	Crisis económica

Tabla 4. Relación de palabras clave con descriptores internacionales Tesauro UNESCO

Conclusiones

Como muestran los resultados de las palabras más repetidas, cuando hablamos de EI se destacan palabras muy relevantes hacia este constructo teórico; educar, enseñanza, inclusividad, escuela, diversidad, alumnado, profesorado, metodología, trastorno, mejora, aprendizaje -ver tabla 1-.

A partir del estudio realizado podemos observar los focos de atención en cuanto a las prácticas de EI que se realizan en mayor medida. Por ejemplo, cuando hablamos de EI podemos observar cómo las palabras clave más repetidas son sin duda los ámbitos fundamentales de actuación y los temas principales de interés. Hablamos de la propia Educación para todos (EI) por medio de una Educación intercultural, servicios de apoyo, diversidad del aula, investigación, discapacidad, profesorado, método de aprendizaje, equidad, exclusión, trastornos -ver tabla 2-. Todo ello, sin duda define a la EI en general y podemos observar en qué nos debemos fijar y qué debemos mejorar para incidir en alguno de los factores de este tipo de Educación.

Asimismo, resulta fundamental poder establecer una adecuada búsqueda y facilitar los contenidos por medio de canales útiles y palabras que unifiquen los significados del lenguaje en diferentes países a nivel internacional -ver tabla 3-.

En un sentido amplio, observamos en relación al total de artículos en función de la distribución de palabras clave, que en determinadas ocasiones utilizamos palabras que no corresponden a ningún Tesauro internacional, lo que dificulta enormemente la identificación de la información. Por ello, a partir de la relación de palabras establecida con el Tesauro UNESCO, recomendamos la utilización de los descriptores adecuados, tanto para facilitar el acceso a la información, así como para mejorar los sistemas de búsqueda avanzada.

Ante todo, se pretende continuar con el proceso evaluativo de la base de datos para mejorar sus características recogiendo información relevante que consideren las audiencias implicadas. Se ha facilitado una encuesta de valoración en el propio recurso para poder realizar un adecuado seguimiento de la misma a partir de su evaluación -ver carpeta Evalúa la base de datos-.

En definitiva, el profesorado tiene ante sí un reto fundamental: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su grupo-clase mediante su propia formación docente. Algo que gracias a los entornos virtuales de aprendizaje puede irse construyendo y se puede llegar a conocer un ámbito de manera específica y contextualizada a la realidad educativa actual (Onrubia, Coll, Bustos y Engel, 2006; Coll, 2013). También las instituciones encargadas de formación del profesorado (entre ellas, de una forma prioritaria, las universidades), y los propios Ministerios de Educación, en su función de formación continua de sus mae-

stros y maestras, tienen en la documentación online, especialmente en las revisas científicas en abierto, un recurso fundamental para esa función formadora. En el entorno virtual y global en el que se difunde la información, el desafío no es tanto que exista, sino gestionarla adecuadamente. Entendemos por ello que bases de datos como la presentada en este artículo son un recurso fundamental para ello, como elemento facilitador y sistematizador de la información disponible, abierto a las mejoras y sugerencias de los propios usuarios y usuarias, y con vocación de mantenerse permanentemente actualizada.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en el Congreso Guztientzako eskola Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Vitoria: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Amadio, M. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, A. L. (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Coll, C. (2013). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje Salvador*. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- DINAMEP. (2003). *La formación docente en el Ecuador*. Quito: DINAMEP. Educativo.
- Fabara, E., Buenaventura, M. L., y Torres, J. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Ecuador: CENAISE.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., y Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Londres: Routledge.
- Imbernon, F. (2002). *Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica*. *Educación*, 30, 15-25.
- Manso, J., y Martín, E. (2014). *Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades*. *Revista de Educación*, 364, 145-169.

- Martinic , S., Sánchez, D., Aguirre, N., y Mejía, M. R. (2001). La educación en el contexto actual: Apuntes desde la información y la investigación. La Paz: CEBIAE.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2003). Plan Nacional Educación para todos. Quito: Dirección Nacional de Planeamiento.
- OIE. (2009). 48ª Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO:
- Onrubia, J., Coll, C., Bustos, A., y Engel, A. (2006). Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico: retos para la mejora de Moodle. Comunicación presentada en MoodleMoot 2006. Tarragona, septiembre de 2006.
- Opertti, R. (2010). Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En Dávila, Pulí y Naya, Luis María (Coord.). Infancia, Derechos y Educación en América Latina. Donostia: Erein. 227-247.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Revista de Educación Inclusiva, 3(2), 125-142.
- Sancho, C., y Grau, R. (2012). Una base de datos inclusiva. En Navarro, J; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Sancho, C., Grau, R., y Jardón, P. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. Revista de Educación Inclusiva, 6(3), 134-149.
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P., y Grau, R. (2014). Propuesta de evaluación sobre un recurso digital de formación del profesorado: la actualización de una base de datos refworks 2.0 databases. Comunicación presentada en el Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada. 24-26 Junio de 2014. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Van Parijs, P. (1993). ¿Qué es una sociedad justa? Barcelona: Ariel.

La educación experiencial como herramienta de trabajo para la inclusión educativa formal e informal de jóvenes en migración forzada

Leonardo Umaña Álvarez

e-mail: leoua@hotmail.com

Protegiendo a través de la Educación

Introducción

La migración en América Latina es un fenómeno de carácter fluctuante sostenido en el tiempo que requiere, por sus múltiples condiciones y características, de un análisis profundo. Especialmente en el caso de las entidades que formulan procesos de apoyo a personas cuya migración este estrechamente relacionada a condiciones económicas o bien por un tema de violencia.

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para el 2013 solamente en Ecuador encontramos a 123.133 personas Refugiadas o en condiciones similares al Refugio y cerca de 12.454 casos pendientes por resolver. Frente a estos datos cabe pensar que existe en ellos una enorme cantidad de niños, niñas y adolescentes quienes en el transcurrir de su adaptación al sector de acogida necesitarían apoyo para su vinculación con grupos e instituciones locales.

Ahora bien, como en toda situación de emergencias el papel de las Instituciones de Enseñanza Pública es fundamental tanto como un centro de acogida donde se da solución al derecho fundamental de la educación, como el lugar donde los niños, niñas y Jóvenes se reúnen y empiezan el proceso de adaptación e integración con personas de su mismo grupo etario. Así por tanto se convierten en lugares imprescindibles para el trabajo de las instituciones encargadas del apoyo

a grupos en procesos de migración y migración forzada, y es entonces necesaria la instrumentación de toda la estructura institucional.

Sin embargo, debido a las complejidades del proceso de migración y las características de las instituciones educativas, inevitablemente existen jóvenes que quedan por fuera de los procesos educativos, y el trabajo de las personas encargadas consiste tanto en su ubicación, como en el apoyo al regreso (o ingreso) al centro de enseñanza, así como aportar con procesos de formación no formal que apoyen y encausen la vinculación y adaptación de estos jóvenes en el lugar de acogida.

Frente a estas dos vertientes y teniendo en cuenta las complejidades del trabajo con jóvenes siempre queda la pregunta: ¿A nivel instrumental que posibilidades existen y que puedan dar apoyo a la inclusión de personas jóvenes en el ámbito de la Educación y con esto, apuntale el trabajo de integración de las personas migrantes en el sector de acogida?.

Pues bien, el presente trabajo propone evidenciar a la Educación Experiencial como una posibilidad con amplias gamas que permitiría, por su flexibilidad metodológica, su implementación en los diferentes ámbitos de acción: El Centro Educativo o la Calle.

De manera general es importante entender que esta propuesta tiene como fundamento básico el hecho de que cualquier elemento en la vida cotidiana tiene un valor pedagógico. Si a este elemento particular le añadimos una línea metodológica estructurada, es decir, una línea de elementos diseñado para la construcción crítica y el desarrollo de herramientas de abstracción en las personas, es posible constituirlo en un aparataje de acción que facilite la apropiación de capacidades, el análisis de condiciones y el aprendizaje sobre derechos y deberes en las personas que se vinculan a estos procesos.

Tal cual lo desarrolla La Asociación para la Educación Experiencial (AEE), esta es una “construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica (1995, Citada por Luckner y Nadler, 1997, p.3).

Así nuestra propuesta se basa en un análisis de las posibilidades de la Educación Experiencial usos, condiciones y fortalezas, así como sus limitantes para el uso en instituciones públicas y las experiencias de esta en trabajos realizados en algunas partes de América Latina como una herramienta que permita trabajo para la inclusión educativa formal e informal de jóvenes migrantes.

Estado del arte

Elementos Base de la Educación Experiencial

Desde que en 1913 Kurt Hahn creó su primer colegio (Lucker y Nadler, 1992, citados por Builes, 2002) hasta la concreción en los 90 de la Teoría de la experiencia de John Dewey, sumado a las disertaciones sobre la educación basadas en los escritos de Freire en América Latina, la educación experiencial ha tenido un crecimiento importante tanto en sus bases filosóficas y teóricas por un lado (aporte de la escuela Norteamericana) como de sus posibilidades emancipatorias y críticas por otro lado (vestigios de la educación popular y crítica de América del Sur).

La Educación tradicional, la institucionalidad y la lógica esquemática lineal sobre la que tradicionalmente circunscribimos los procesos de enseñanza tienen claros defectos en tanto la producción real de conocimiento a partir del análisis reflexivo, pues considera jerarquizadamente el despliegue y esparcimiento del “conocimiento único” a través de líneas verticales, donde existen sujetos que conocen y muestran, y otros que aprenden y almacenan, llegando a considerar al sujeto educado como un sujeto que ha “acumulado” la suficiente cantidad de conocimiento, es decir, bajo una lógica bancaria.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1970).

Esta idea acumulativa del conocimiento y la educación se han visto enfrentadas a ideas críticas que pretenden desestructurar los procesos educativos tradicionales, y convertir a la educación en centro básico para la construcción de sujetos con capacidades de evaluación del entorno y reflexión frente a la experiencia, que le permita desenvolver capacidades y constituya personas librepensantes y críticas.

En esta línea y atendiendo al desafío encontramos de cerca la propuesta política esbozada por Antonio Gramsci, quién evalúa la idea de que es justamente por el hecho de que la construcción hegemónica plantea como columna vertebral a lo cultural y lo educativo, es entonces ahí donde debe existir mayor incidencia en la reflexión y deconstrucción del pensamiento (Albornoz, 2014).

Así entonces la práctica política emancipatoria, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en estos planos de la vida social, concebidos como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que haga posible una revolución total de las conciencias (Ouvíña, 2013).

Es en esta vertiente en que la construcción de la Educación Experiencial tiene su crecimiento y su lógica más importante pues pretende, mediante el ejercicio de la reflexión¹, permitir espacios de educación tendientes a la resignificación de las condiciones particulares del mundo en tanto su distribución de poderes, las condiciones de los sujetos inmersos en él y el impacto del entorno frente a estos, y la posibilidad básica de que las personas inmersas en estos procesos tengan sus propias “rupturas”, entendidas estas como “el momento en que un individuo rompe con el límite de su zona de comodidad para cruzar hacia una zona desconocida e imprescindible” (Lucker y Nadler, 1992, citados por Builes, 2002).

Ahora asumida la propuesta de que la educación debe convertirse en espacio de construcción crítica y liberadora las preguntas consecuentes se nos hacen presentes: ¿dónde y cuándo se realiza la reflexión? ¿Sobre qué eventos podemos reflexionar? ¿Qué implicaciones y métodos necesitamos?.

Pues bien, en su teoría de la experiencia John Dewey formula que los eventos están siempre presentes y operando sin importar lo que las personas hagan, pero en realidad lo que importa es el significado que se le da a estas experiencias, y es este el verdadero problema de los educadores, así como de los estudiantes, el cómo construir significado partiendo de la propia experiencia (NSEE, 1997 citada por Builes, 2002).

Bajo esta línea, concuerda con Rousseau en la idea imprescindible de que la naturaleza del ser humano es ser un educador a su modo, en la medida en que constantemente se aprende de otros y se enseña a otros en la vida diaria (Lucker y Nadler, 1992, citados por Builes, 2002).

De esta manera, en la educación experiencial se descoloca el sentido de un aprendizaje lineal, asumido y apropiado a través de la acumulación de elementos, y se revalorizan los hechos cotidianos, la vivencia propia y la vida diaria como los vehículos a través de los cuales podemos ejercer, en apoyo con otros y otras, el apalancamiento necesario para el descubrimiento crítico de “nuevos conocimientos” en el ejercicio Educativo. Esto es una de sus máximas: cualquier elemento de la vida cotidiana tiene en sí mismo un valor pedagógico.

En concordancia Sakofs (1995, citado por Builes, 2002) mantiene que la educación experiencial es una orientación filosófica hacia la enseñanza y aprendizaje que valora y alienta las uniones entre actividades educativas concretas y lecciones abstractas para maximizar el aprendizaje importa la actividad.

Para el autor es el proceso de aprendizaje y enseñanza el que define si una experiencia de aprendizaje es experiencial. De hecho, un proceso de educación experiencial puede ser realizado casi en cualquier parte y con cualquier clase

1 Y a través de técnicas diversas que incluyen desde lo lúdico hasta lo cultural

de actividad o medio de aprendizaje y pueden ser aplicados a todos los campos académicos, corporativos y terapéuticos (Sakofs, p149; Chapman & cols., 1992 p.236 citados por Builes, 2002).

Sin embargo, si bien es cierto la base de la educación acá está centrada en la experiencia, no es esta la que constituye la base educativa. No es suficiente el mero hecho de tener un evento particular para aprender, no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida (Ariza, 2010).

Así, la praxis y la reflexión son los elementos significativos para un proceso de educación liberador y en donde la formación práctica debe desarrollarse a partir de distintos principios: comprensión de la realidad en la que opera, interpretación de la realidad en su conjunto, transformación en el modo de ser y de saber del profesional y generación de nuevo conocimiento (Medina y otros, 2005, p. 24 citado por Cacheiro, 2012).

Es, se hace énfasis, la experiencia reflexionada (pensada, deconstruida), bajo la cual se genera un conocimiento significativo que permite crear a su vez, herramientas claras para la construcción de nuevos aprendizajes, esto es, la formulación de mecanismos de pensamiento crítico y desarrollo de la conciencia del sujeto, esto como máxima aspiración en los procesos de educación experiencial.

Migraciones en América Latina, algunos datos elementales

Ahora bien, el elemento principal que nos convoca es sobre las condiciones y las posibilidades de los procesos de educación experiencial con jóvenes migrantes y refugiados, y para esto debemos entender algunos elementos iniciales sobre la historia y la dinámica de la migración en América Latina.

Empecemos por el hecho de que históricamente América Latina ha sido un lugar de migraciones, desde las épocas precolombinas, hasta la llegada del colonialismo el flujo migratorio forzado o por decisión propia ha estado presente, de hecho según Martínez al 2003 "... la región cuenta con alrededor del 10% de los migrantes del mundo", pero para el 2005:

El número de migrantes latinoamericanos y caribeños rondaba los 25 millones de personas (...), es decir un 13% de los migrantes internacionales en el mundo. De éstos, poco más de 9 millones son de origen mexicano (43% del total regional) y más de un millón de personas provienen de Centroamérica, el Caribe y Colombia (Sandoval, 2007).

Ahora bien en épocas más recientes, hablando de los 60's hasta el primer decenio del 2000 la fortaleza en América del sur y América Central era la emigración por condiciones socioeconómicas en su mayoría, con la excepción de

las zonas donde el conflicto armado llegó a movilizar forzosamente a miles de familias.

Sin embargo y según datos de la OIM (2012):

... las sociedades sudamericanas lograron en los últimos años mejoras sostenidas y significativas en sus índices de crecimiento económico, desarrollo humano, creación de empleo y contracción de la pobreza y la desigualdad social, lo que ha incidido sobre los patrones emigratorios, orientándose una parte cada vez más considerable de estos flujos hacia los países de la región.

Así, en este nuevo escenario, una parte considerable de los migrantes sudamericanos ha reorientado su estrategia migratoria hacia países vecinos o cercanos dentro de la región (OIM, 2012), manteniendo sin embargo el creciente flujo de migración hacia otras zonas como América del Norte y Europa principalmente.

Frente a esto y en ambos casos –migración interna e internacional- cabe destacar no solo la diversidad de enfoques, sino especialmente la diversidad de modalidades y de sujetos que participan en la migración (Canales, A. 2006).

Cabe resaltar como lo expone Sandoval (2007) que la migración y sus fenómenos asociados se han convertido en rasgos estructurales de la economía y la sociedad latinoamericanas y también, aunque con mayor gradualismo, del escenario político de la región, incluyendo sus relaciones exteriores, las cuales empiezan a considerar como destinatarios y aliados potenciales a las diásporas en los principales países de destino

Elemento que atañe directamente al contexto Ecuatoriano, pues según cifras del ACNUR -como se mencionó líneas arriba- para el 2013 Ecuador tenía una población refugiada (víctima del conflicto) cercana a 123 133, más los cerca de 12 454 solicitantes sin respuesta. Considerando las proporciones solo en Lago Agrio, Cantón principal de la provincia de Sucumbios, el 10% de la población son refugiados; y en las comunidades de frontera, la cifra llega al 65% (ACNUR, 2013).

Si a estas cantidades sumamos de forma cuantitativa las condiciones de su llegada, las características diversas del proceso migratorio y las necesidades y carencias tanto de la población como de la institucionalidad nacional, podemos dar cuenta de la necesidad de acompañamiento y orientación a grupos relacionados con la movilidad forzada y la necesidad de fortalecer la capacidad institucional de respuesta para la adecuada integración (sociocultural, educativa, laboral, etc.) de estas personas.

Centros educativos como elemento fundamental en situaciones de desastre y emergencia.

Para dar un sentido al elemento anterior, es importante recalcar que la condición de migración forzada es caracterizada como una situación de desastre por evento de origen antrópico -en este caso principalmente debido al conflicto armado Colombiano-, y que a pesar de las características de sostenimiento en el tiempo y agudización fluctuante que ha tenido este, la llegada de personas en condiciones de vulnerabilidad, puede ser considerada (a pesar de no ser masiva) como una crisis particular que atañe, y lastima, a cada familia o persona que se encuentra viviendo esta condición.

Esta aclaración es importante pues, por un lado se considera crisis, particularmente con jóvenes pues “Las redes sociales y los sistemas de apoyo que normalmente protegen a los niños, niñas y adolescentes pueden desintegrarse”, o en casos como el mencionado, ya están desintegrados. Y porque justamente los conflictos armados tienen consecuencias tremendas sobre la educación de los niños, niñas y adolescentes, que muchas veces deben dejar de asistir a la escuela por inseguridad, falta de personal docente o ataques contra escuelas y maestros y maestras (UNICEF, 2013).

Pero por otro lado la educación en situaciones de emergencia y desastre no sólo es importante como derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes, sino también como forma de protección, recuperación psicológica e integración social, pues la educación les ofrece la capacidad de emancipación (UNICEF, 2013), haciendo especialmente énfasis en los últimos tres puntos.

En ese mismo sentido resaltamos que la escolaridad regular es uno de los medios más importantes para restaurar un sentido de normalidad en la vida de niños, niñas y adolescentes de comunidades desestabilizadas -en este caso de personas desplazadas de su sitio de nacimiento-, y contribuye significativamente a superar la angustia psicológica y otras formas de aflicción que puedan haber experimentado (UNICEF, 2013).

Se recalca igualmente la necesidad de que un programa de educación en situaciones de emergencia y desastre debe contar con una perspectiva de desarrollo a largo plazo y no limitarse a una serie de medidas provisionales. Se deben diseñar medidas iniciales simples para contribuir a la reconstrucción final del [proceso] educativo (UNICEF, 2013).

Y es acá justamente donde el trabajo desde la educación experiencial tiene algunos aportes que dar para dicho fortalecimiento.

El complejo hilo entre la educación formal, la educación experiencial y los centros educativos con alta incidencia de jóvenes en condición migratoria y migración forzada.

Retomemos la premisa: “Se debe prever el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación básica [y secundaria], que pudo haber sido afectado por

la emergencia o desastre [en este caso la migración o migración forzada]. [Y para esto] Se pueden usar estrategias formales y no formales para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los adolescentes (UNICEF, 2013).

Malabares, música, baile, trabajo con ejercicios lúdicos, Yincanas, fotografía, deportes, teatro, pintura, compadrazgo² y muchas otras herramientas, sirven como elementos que permiten el acercamiento a los grupos juveniles, y facilitan espacios de reflexión ya que las situaciones con las características de desastre o migratorias suelen crear necesidades adicionales y urgentes de aprendizaje que deben tenerse en cuenta en las actividades educativas (UNICEF, 2013).

En ese sentido, los instrumentos y materiales que se pueden acceder desde la lógica de la educación experiencial son múltiples, variopintos y, en muchos casos, sencillos pues finalmente la importancia de estos métodos radica no en el método en sí, si no en el vínculo que permite con las personas, para que, a partir de este elemento se permita la construcción crítica.

Así, la importancia radica en dos elementos importantes, primero por la lógica temática (A) que se construye para el trabajo de recuperación y que puede pasar por elementos de autoanálisis como la recuperación de la memoria histórica, la estereotipia, el vínculo, la grupalidad, etc. Hasta elementos relacionados con temas que atañen a la juventud como drogas, sexualidad segura, mecanismos de apoyo, seguridad alimentaria, etc. Compartiendo la idea de Álvarez (1995) bajo el sentido de que “no es cuestión de aferrarse a contenidos ni descartarlos de plano. Los contenidos deben servir como caminos o instrumentos que permitan pensar y plantearse retos y preguntas. Aquí interesa el proceso y no solo las respuestas concretas”.

Por otro lado y como segundo elemento está la pericia del equipo facilitador (B) del proceso que debe estar siempre atento a los momentos grupales e individuales, las características del grupo y sus integrantes de manera tal que permitan la reflexión y ante todo el fortalecimiento del espacio grupal como lugar de crecimiento, contención y educación³. Bajo esta lógica se da razón a un sentido ético, particularmente importante si trabajamos con los jóvenes en situación de emigración como sus compañeros y compañeras del sector de acogida y es que “la formación del estudiante (...) no tiene como finalidad darle solamente contenidos culturales o científicos; tampoco pretende prepararlo para que se adapte a normas o patrones establecidos, sino más bien para que aprenda a construir su

2 Esto hace referencia a una propuesta metodológica nacida en el seno de Buenaventura (Colombia) con el trabajo realizado por el grupo “Mariposas de alas nuevas” (Premio Mundial Nasen 2014) a la cual llaman “Comadrazgo”, formula bajo la cual contactan a otras mujeres víctimas de violencia basada en género y a través del trabajo no formal apoyan, informan y acompañan los procesos de denuncia y recuperación.

3 El compromiso de la educadora [o educador] con la conciencia crítica del educando [o educanda] cuya “promoción” desde la ingenuidad no se hace automáticamente (Freire, 2004).

propia vida junto a otros dentro de un marco de respeto hacia la heterogeneidad y la diversidad de la vida humana” (Álvarez, 1995).

Aquí es claro que el objeto de la educación no es que los alumnos repliquen y comprueben verdades conocidas de las cuales son informados; más bien es motivarlos a visualizar una “realidad [su realidad actual y la del sector de acogida] (...) y un conocimiento cultural que siempre se está haciendo, que siempre está en construcción” a través de un aprendizaje experiencial (Álvarez, 1995).

Así, una propuesta de educación experiencial tanto dentro como fuera del sector educativo⁴ establecería espacios y tiempo para el trabajo con los y las jóvenes, el desarrollo de actividades acordes a sus intereses y posibilidades, y la búsqueda de la integración de estos en otros grupos que pertenezcan a la comunidad, con el claro objetivo de permitir un análisis de las circunstancias de cada joven y potenciar sus capacidades.

Bajo la idea de que los momentos experienciales (talleres, clases, exploraciones) son situaciones abiertas donde los sujetos se relacionan con el objeto a estudiar y crecen en proceso, es un espacio de intercambio de experiencias, ideas e información, es lugar para pensar y sentir, enfrentándose a la realidad. (Álvarez, 1995).

Cabe resaltar que estos espacios tienden a ser complementarios a la educación formal (Ariza, 2010) y buscan la consolidación de los y las jóvenes justamente dentro de la institución (y por la importancia de esta en la dinámica comunitaria), dentro del sector de acogida pues como formula Weber (1986) “... los establecimientos educacionales, complementan la función socializadora iniciada en el grupo familiar (...) Sin embargo, esta tarea es mucho más difícil de lo que pudiera suponerse. La creciente complejidad de la sociedad” .

Ahora bien, es siempre importante tomar en cuenta que este abordaje no deja por fuera la necesidad del acompañamiento y el trabajo tanto con padres de familia, como con los docentes del centro pues las condiciones del mismo, la formación particular y el conocimiento acerca del tema de migración, no necesariamente aportan al proceso de acompañamiento de los y las jóvenes.

Empezando por la premisa de que las respuestas educativas ante situaciones de emergencia y desastres deben, siempre que sea posible, ser conducidas por las autoridades locales existentes (UNICEF, 2013). Pero agregando que, cuando existen necesidades claras de apoyo a las instituciones que suponen deben tener la batuta de trabajo, debe ser esto una prioridad, como forma de apoyar y sostener capacidades instaladas en el sector de acogida.

⁴ Bajo esta línea el trabajo “fuera del espacio educativo” implica necesariamente el contacto con jóvenes que se ven excluidos y la necesidad de impulsar su inclusión.

Bajo las mismas líneas es posible entonces sostener encuentros con los y las profesoras, de manera que la instrumentalización y el acompañamiento a las intervenciones propias de su quehacer, se enmarquen y permitan un crecimiento personal y profesional, generando un reconocimiento de la importancia de la reflexión (interna y externa) sobre la práctica particular de la enseñanza, intercambiando ideas y saberes con otros docentes y replanteándose siempre mi posición como actor importante en la comunidad, retomando las palabras de Freire (2004):

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores [y profesoras] es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.

Claramente enfocado a la relación, condición y posibilidades de los y las jóvenes dentro del marco de la migración y la migración forzada.

Este elemento empata justo con la necesidad de apoyar lo que se considera en Educación Popular “pensamientos acertados”, es decir, la capacidad reflexiva frente a los elementos de la vida cotidiana. En esa línea el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano (Freire, 1970).

Y, claro está, con la ampliación de los conocimientos pedagógicos, que les permita a los y las docentes promover a su vez espacios educativos experienciales, críticos de formación pedagógica acorde a las condiciones de la dinámica de la institución y que fortalezca la vinculación de jóvenes con altas vulnerabilidades sociales.

Conclusiones

Los y las jóvenes con alta vulnerabilidad por su condición de migración y migración forzada deben necesariamente ser sujetos prioritarios en los centros educativos y otros espacios comunitarios, de manera que su adecuada atención permita la vinculación con el sector de acogida por un lado, y por otro una posibilidad de sanar la herida psicosocial que generalmente implica sus condiciones, propiciando el encuentro entre ellos y ellas, con jóvenes del sector y con equipos docentes u actores comunitarios, bajo el marco de la reflexión y el apoyo para comprender las implicación de su situación. Esto en la línea de una pedagogía reflexiva que permita cumplir con una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica: propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico (Freire, 2004).

Sin embargo, esta posibilidad no es del todo viable si no hay una estructuración y un acompañamiento tanto a las personas jóvenes como a los docentes y otros actores, y es aquí donde el marco de la Educación Experiencial puede dar una posibilidad enorme, pues su versatilidad, su capacidad crítica y su implícita reflexión, apoya el constante crecimiento a través de herramientas sencillas y manejables por los centros educativos o comunitarios.

Así se supone la necesidad de la implementación de formación y apoyo a centros y espacios con necesidades de apoyo a jóvenes en situación de migración y migración forzada de manera que, el crecimiento crítico sea una constante construida desde el centro educativo o grupo comunal con los y las jóvenes, los docentes y todos los actores inmersos dentro del universo educacional.

Referencias bibliográficas

- ACNUR (2013). Tendencias Globales. Tablas Completas. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014, de <http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas/>
- Albornoz, M. (2014). Reflexiones Educativas de Antonio Gramsci. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014, de *Mayeutica Educativa*: http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/gramsci_y_la_educacion/
- Álvarez, P. (1995). Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*(8).
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*(10), 89-102.
- Builes, J. (2002). El abordaje de la Educación Experiencial. Chía: Universidad de la Sabana.
- Cacheiro González, M. L. (2012). Aprendizaje experiencial : hacia una formación integral del educador social. *Red Iberoamericana de Pedagogía (Colombia)*, 9-25.
- Canales, A. I. (2006). Panorama actual de las migraciones en America Latina. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Girola, L. (1999). Talcott Parsons hoy: el individualismo institucionalizado y las asociaciones. *Revista Sociológica. Perspectivas contemporaneas de la teoria Social*, 14(40).
- Luckner, J. y. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning* (2° ed.). USA: Kendall/Hunt.

- Martínez, J. (2003). Mapa migratorio de America Latina y el Caribe, Las mujeres y el género. Santiago: Proyecto Regional de Población CELADE UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) .
- O. I.M. (2002). Las Migraciones en America Latina y el Caribe. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014, de Comision Economica para America Latina y el Caribe: http://www.cepal.org/mujer/reuniones/mesa38/oim_migraciones.pdf
- O. I.M. (2012). Panorama Migratorio de America del sur 2012. Buenos Aires: OIM.
- O. I.M. (2013). Informe sobre las migraciones mundiales. Ginebra: OIM.
- Ouvíña, H. (2013). Educación Popular y disputa Hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014, de OSERA Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe: http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ouvi%C3%B1a.pdf
- Sandoval, E. R. (2007). Migración y Desarrollo en America Latina: “Circulo vicioso o Circulo virtuoso”. Pensamiento Iberoamericano, 20-34.
- Terrén, E. (1996). Las Aulas Desencantadas: Max Weber y la Educación. Política Y Sociedad, 133-148.
- UNICEF. (2013). Educación en situaciones de emergencia y desastres:Guía de preparativos para el sector educación. Amsterdam: UNICEF.
- Weber, L. F. (1886). Reflexiones sobre la sociología de la educación. Revista de Sociología Universidad de Chile.

Los planes de igualdad en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz (España)

Maria Teresa Vizcarra

e-mail: mariate.bizkarra@gmail.com

**Pilar Aristizabal, Amaia Alvarez-Uria, Beatriz Garay,
Ainhoa Gómez Pintado, Gema Lasart, Haritz Mendiguren
Alaitz Tresserras, Ana Isabel Ugalde , Eduardo Zelaieta , Ana Zuazagoitia**

Universidad del País Vasco, España

Introducción

La Comunidad Autónoma del País Vasco (en el estado Español), ha sido una de las primeras administraciones públicas pioneras en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Así, en 1988, se crea Emakunde (acrónimo de mujer e institución en vasco), tras crearse la secretaría de la mujer del estado en 1983. Emakunde se convierte en la primera institución autonómica implicada en realizar una intervención global y multisectorial ante los fenómenos de la desigualdad de las mujeres, incidiendo en la participación sociopolítica, educación, trabajo, cultura, medios de comunicación, salud, violencia, ya que dispone de estructuras administrativas y tiene potestad para adoptar medidas que garanticen los derechos que por ley les son reconocidos a las mujeres. Así, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en su VI plan estratégico para la igualdad de oportunidades de 2013, ha establecido una serie de compromisos y logros en materia de prevención de la violencia y el sexismo, entre ellos, la formación del profesorado, que se plantea en tres ejes principales: “la concienciación del profesorado en torno a la coeducación, la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la violencia de género”. Las entidades locales de la Comunidad Autónoma Vasca, llevadas por las iniciativas generadas por

Emakunde fueron creando sus propias direcciones de igualdad, siendo en este caso, el departamento de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, quién ha financiado el presente estudio de investigación.

La violencia de género

Se refiere fundamentalmente a la violencia doméstica, cuando debería referirse a toda violencia simbólica contra las mujeres. La violencia de género mantiene las diferencias entre los sexos y realiza un ejercicio de poder que impone una dependencia permanente hacia los hombres (Osborne, 2009; Bosch y Ferrer, 2002). El movimiento feminista en la década de los 60 se rebeló contra este tipo de violencia (Bourke, 2009). Sin embargo, las instituciones no tomaron conciencia de las graves consecuencias de la violencia de género y del número de víctimas producidas hasta la década de los 90. Se habla de violencia sexual, cuando los actos violentos tienen contenido sexual y cuando no se desean, ni hay acuerdo entre las personas implicadas (Bourke, 2009; Larrauri, 2007). Dentro de esta violencia que se utiliza para dominar a las mujeres, estarían todas las formas de violencia, la violencia simbólica, el acoso que se da en la publicidad, las violaciones; los malos tratos; el abuso y el acoso sexual ... (Osborne, 2009; Bosch eta Ferrer, 2002).

La violencia simbólica, se asume de manera muy natural e inconsciente, siendo difícil ser consciente de ella. Pierre Bourdieu (2000), afirma que nos educamos en la violencia simbólica por encima de los esquemas de la voluntad, y a través de mecanismos de percepción que se encuentran fuera de la conciencia. Si hay algo que la escuela debe trabajar o evitar, es esta violencia simbólica, es decir, la que penetra en el aula de modo natural a través de los roles, disfrazados de estereotipos. Y si el profesorado no recibe formación en materia de género, si no se ejercita la mirada de la maestra y el maestro, continuaremos transmitiendo los roles y la asimetría de género de generación en generación.

La mujer a lo largo de la historia ha sido un objeto al que mirar, pero como persona continúa siendo invisible. El discurso masculino ha sido el que ha definido qué es y quién es una mujer y lo que esto significa. Así, la subjetividad de la mujer es un vacío, que se basa en la ausencia o la negación (Lasarte, 2013). Para abordar la asimetría de género, será necesario sensibilizar a toda la comunidad educativa, integrar la pedagogía de la coeducación en el curriculum, formar al profesorado en torno al género y, por último, adaptar los materiales didácticos que se utilizan en las aulas.

La identidad y la diversidad de relaciones sexo-genéricas

Según afirma la organización Amnesty International, la orientación sexual y la identidad de género son características inherentes a la condición humana, tanto que vivirlas en libertad y sin miedo, no son sino derechos humanos en sentido estricto.

La antropóloga norteamericana Gayle Rubin acuñó en 1975 el concepto sexo/género para referirse a la parte de la vida social donde se fragua la opresión de las mujeres, y las minorías sexuales. Rubin (1986) añadió que los modos de vivir y desarrollar la sexualidad se aprenden y construyen socialmente. A partir de las diferencias biológicas, se fraguan redes sociales construidas según las relaciones de poder, donde el género actúa de regulador de la sociedad, organizando en la cotidianidad las relaciones entre hombres y mujeres.

Se cuentan por millones en el mundo los hombres y mujeres condenadas a sufrir cárcel, asesinatos, torturas, violencia o cualquier tipo de discriminación si contravienen las normas adoptadas para la identidad de género (violaciones “correctivas”, pérdida de la custodia de sus hijos e hijas, palizas policiales, bullying escolar...). Es necesario, por tanto, hacer visible la diversidad en las escuelas y en las comunidades de aprendizaje, para que los alumnos y alumnas sepan que existen otras opciones y manifestaciones, además de las establecidas. Y que todas deben ser valoradas positivamente, para prevenir la discriminación y la violencia.

La coeducación: definición, evolución y difusión

La escuela debe ayudar a luchar contra la discriminación, la violencia y la opresión que se ejerce contra las mujeres, es la intervención educativa que supera la escuela mixta. La escuela mixta en España (Arenas, 2006) supuso la integración de chicas y chicos en un modelo escolar masculino, sin tener en cuenta si el modelo era adecuado para todas y todos. El modelo coeducativo, hoy día es una utopía, está basado en el reconocimiento de las competencias y de la individualidad de los chicos y chicas. Es decir, tiene como objetivo educar a todas las personas en la igualdad, sin discriminación; de manera que no se construyan relaciones dominantes según el sistema sexo/género y se eduque en la igualdad, partiendo de la diferencia. Para conseguirlo, deben destruirse los estereotipos y los prejuicios, valorando las diferencias y las características personales de cada persona.

La escuela, junto con otros promotores sociales, participa en la construcción identitaria (Herranz, 2006) y es, precisamente en ella, donde se establecen las bases de la construcción de género, uno de los pilares de la identidad. Al fijarse

las categorías masculina y femenina a cada una de ellas se les asigna distintas y jerarquizadas maneras de socializarse y de ubicarse socialmente.

En el estado español, en la década de 1970 las chicas y chicos, que hasta entonces habían estudiado separados, empiezan a hacerlo juntos. La Escuela Mixta fue un intento de democratizar la educación y aquello trajo consecuencias muy beneficiosas para las mujeres, tales como, que chicas y chicos tuvieran igualdad de oportunidades para ingresar en todos los niveles del sistema educativo; el reconocimiento social del derecho al acceso al conocimiento de las mujeres; la participación de las mujeres en la gestión del sistema educativo, al crear métodos pedagógicos innovadores y llevar a cabo experiencias educativas innovadoras e inclusivas; o la evolución positiva que ha habido en la concienciación de los hombres a la hora de compartir tareas con las mujeres, tanto en el ámbito privado como en el público (Urruzola, et al, 2002). Sin embargo, no todo lo que se realizó erradicó los estereotipos y la asimetría en el poder.

En diferentes investigaciones, se han analizado los roles que mantenían las escuelas y para detectar los mecanismos de transmisión del sexismo, se han estudiado los libros de texto, el uso del espacio, el uso de los juguetes, el lenguaje, la orientación, la organización escolar... (Aristizabal, 2010). Sin embargo, no se ha analizado tanto, el androcentrismo que se transmite en las asignaturas; por ejemplo, en historia, filosofía, ciencias... Y no se han tenido en cuenta que a los roles que se les atribuyen a las mujeres, se les da un valor menor en la sociedad que a los roles de los hombres (Ugarte, 2005; Arenas, 2006; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009).

El objetivo de la coeducación es admitir que, al margen de los estereotipos que limitan la formación de la personalidad, los valores tomados como femeninos y masculinos tienen el mismo nivel para el desarrollo de la persona (Aristizabal, 2010).

El modelo educativo de la Escuela Coeducativa debería servir para que las chicas encuentren los modos de vida, los aspectos positivos de los comportamientos y de los valores, desarrollados por las mujeres a lo largo de la historia. Se deben proponer comportamientos éticos, tanto desde los modelos que se dan para las mujeres como de los que se dan para los hombres, intentando que estos sean entendidos como valores de la persona. Para impulsar la coeducación y la paridad se han puesto en marcha muchas experiencias, así como, proyectos de distintas instituciones.

Para realizar esta investigación, se han revisado: el estudio diagnóstico comenzado en Navarra, el VI Plan de Igualdad diseñado por Emakunde, el programa piloto Coeducativo que ha puesto en marcha el Gobierno Vasco, el acuerdo adoptado por las Escuelas Municipales en torno a la coeducación; y, por último, el Plan de Igualdad diseñado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en referencia a la Coeducación.

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer el estado de la Coeducación en los centros escolares no universitarios del municipio de Vitoria-Gasteiz, y es el departamento de Educación del ayuntamiento de esta ciudad quién sustenta la investigación. Es necesario conocer qué se ha hecho y sobre todo qué queda por hacer después de tantos años de difusión y promulgación de las políticas de Igualdad, así como, observar en qué manera han ejercido su influencia en este ámbito. Se deseaba conocer si los proyectos que se desarrollan son compartidos con familias, y estudiantes, cómo se realizaba la difusión, cuál es la realidad de las escuelas, la preparación que tiene el profesorado, las actitudes y sensibilidades que hay en torno al tema, Se deseaban conocer las necesidades de las familias, del alumnado, qué pasos se han dado hacia adelante y qué pasos han supuesto un paso atrás. Es importante conocer cómo se producen las relaciones entre chicas y chicos, sus actitudes y sus discursos, cómo se están utilizando las redes sociales.

Con los datos que hemos obtenido de las direcciones de los centros y del profesorado se quería conocer el estado de la coeducación en los centros. Con los grupos de discusión se quería comprender la realidad escolar vista desde las opiniones aportadas por los equipos directivos, profesorado, familias y escolares.

Método

Se ha utilizado una metodología de investigación fundamentalmente cualitativa, ya que el solo conocimiento puede llegar a ser estéril, se quiso comprender qué es lo que estaba pasando en los centros. El conocimiento de los procesos y de los significados era, pues, imprescindible, para que los diferentes agentes sociales y educativos, dieran el salto hacia la transformación, ya que solo desde el verdadero conocimiento pueden llegar a darse los cambios escolares y los cambios sociales (Habermas, 1994).

Participantes e instrumentos utilizados

Se enviaron dos cuestionarios diferenciados, uno para el profesorado y otro, para las direcciones de los centros de Educación Infantil (0-6 años), Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), Bachillerato y formación profesional (hasta 20 años), haciendo un total de 60 centros. Se enviaron 2785 cuestionarios a profesorado y 189 a equipos directivos. Se recogieron cuestionarios de 30 centros, y respondieron 49 personas de equipos directivos y 421 profesoras y profesores.

Se organizaron 2 grupos de discusión con profesorado y equipos directivos, 2 con familias y 3 con alumnado. En esta investigación se han conjugado metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa, la parte cualitativa toma mayor presencia en los grupos de discusión y en las preguntas de respuesta abierta de los cuestionarios.

Fases de la investigación

El proceso investigador ha durado aproximadamente un año, y se ha desarrollado durante el curso 2013-14. En diciembre de 2013, se prepararon las encuestas y los cuestionarios, Entre enero y febrero de 2014, se recogieron y se procesaron los datos recogidos de los centros y se cotejaron y compararon con los datos recogidos de otras fuentes. En marzo de 2014 se recoge la información de los grupos de discusión.

Para realizar el análisis de la información cualitativa, se han establecido categorías organizadas en un sistema categorial organizado jerárquicamente, cuyas categorías han sido introducidas en la plataforma NVivo8, donde tras subir toda la información, se fueron sacando sumarios por categorías, de cara a facilitar la interpretación de cada una de las categorías. Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el programa SPSS 20.0.

Nos hemos servido del sistema categorial para realizar el análisis y para organizar el informe interpretativo, Los datos han sido organizados en 5 dimensiones: políticas de igualdad de oportunidades; ¿qué es la coeducación? Modelo coeducativo de escuela; interacciones y representaciones o expresiones de roles de género; la utilización del espacio.

Resultados y conclusiones

a) Políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Al analizar la difusión de las políticas de igualdad y prevención de violencia, se pudo observar que la mitad de los centros (49%) cuentan con un responsable en Coeducación y prevención de violencia, pero el 70% del profesorado dice lo contrario. En opinión de los equipos directivos estas personas responsables cuentan con una formación específica. Parece que existen faltas de comunicación en torno a la información respecto a las políticas en Coeducación, entre los equipos directivos y el profesorado. Los puentes establecidos entre los diferentes agentes, indispensables para la difusión de la Coeducación, son insuficientes.

Los programas puestos en marcha son conocidos entre el profesorado, sin embargo se puede ver que no generan el suficiente eco. Se percibe una falta de

continuidad en estos programas que parece que se desarrollan en función de “modas”, siendo los programas rápidamente sustituidos por otros nuevos, o por otras necesidades educativas que consideran más urgentes. Se solicita coordinación entre las instituciones a la hora de difundir políticas e iniciativas de este tipo.

b) La difusión de las políticas coeducativas. El rol del centro educativo

Cuando se hace mención a los programas que se conocen en los centros educativos, es evidente que por lo general se conocen estos programas; y así, más de la mitad de los directivos (55%) conocen las campañas; sin embargo y basándose en los datos, entre el profesorado el conocimiento es menor (27%). Además se menciona que en los centros aunque los programas sean conocidos, en muchos casos no se aplican. El profesorado más joven y el que lleva poco tiempo trabajando reconoce no conocer los programas de igualdad. Perciben una falta de formación práctica más profunda, que les ayude a detectar las discriminaciones imperceptibles del día a día.

Y así, consideran que el centro educativo debe jugar un papel fundamental como responsable de la coeducación, se consideran las sesiones de tutoría como el espacio más apropiado para trabajar estos temas.

Muestran la necesidad de integrar la Coeducación en el Currículum, y así lo expresan el 72,2% de las direcciones y el 49,2% del profesorado. Pero quienes atienden a estas iniciativas son la personas más sensibilizadas con el tema, y no tanto, a planteamientos estratégicos del centro. Las familias consideran que trabajar la coeducación es una tarea del centro educativo, y además que estas temáticas se dejan de lado en la medida que los contenidos van tomando peso. Las familias demandan formación sobre los modelos que traen los libros. Y apoyan la necesidad de poder traer personas expertas a los centros educativos. Consideran imprescindible el cuidado del lenguaje. Tanto el alumnado como las familias demandan formación para analizar cuál pudiera ser el nuevo rol masculino. Se comenta que el trabajo de la coeducación ha quedado obsoleto y habría que adaptarlo a los tiempos actuales, introduciéndolo en las hábitos de los jóvenes. Así, se debería poder realizar la formación mediante las redes sociales.

El último programa del Gobierno Vasco. El alumnado conoce el último Proyecto del Gobierno Vasco y también algunos otros – concretamente el referido a los malos tratos – pero en general el alumnado no tiene un alto conocimiento sobre las políticas de igualdad.

c) La Coeducación

Son las ideas que tiene el profesorado sobre el concepto de coeducación que, solamente en un 20%, el profesorado era capaz de dar una definición completa de lo que significaba este término. En las definiciones dadas sobre coeducación podemos ver una escala, representada a través de un que va desde el nivel más bajo “desconocimiento” de lo que es coeducación hasta la “perspectiva de género”.

Necesidades y dificultades de los centros educativos: Se propone buscar medidas para detener el acoso en las redes sociales, el bullying homofóbico, así como, actividades para orientar las relaciones en la juventud, la prevención de la violencia de género, el análisis de los estereotipos y el uso del lenguaje sexista. Reivindican que las instituciones deberían implicarse en la formación de todos los agentes educativos, profesorado, familias y estudiantes. De esta forma, se trabajaría en la adquisición de recursos contra “el terrorismo familiar” que menciona Osborne (2009). Se propone revisar los libros de texto que recogen discriminaciones y estereotipos, y trabajar la identificación del sexismo en la sociedad con los estudiantes, entrenar la mirada.

Proyectos Coeducativos: las actividades que se realizan en torno al 8 de marzo, día Internacional de la Mujer Trabajadora, son las más exitosas, ya que la mayoría de los centros se realizan actividades de sensibilización. Son más escasa las actividades relacionadas con la diversidad afectivo sexual y la educación inclusiva. Se han dado pasos en la utilización de un lenguaje no sexista.

Modelo de escuela coeducadora: En los grupos de discusión del profesorado, se vio cierta sensibilidad para identificar las diferencias de género. En los cuestionarios, el 75% del profesorado así lo afirma. El 25% del profesorado ponen en cuestión su concienciación afirmando tienen bastantes carencias, tales como, falta de información y formación, falta de reflexión personal, y dificultades para discernir qué es una actitud sexista. El profesorado pide formación práctica, basada en el análisis de los casos que se dan en las aulas, y piden formación para entender la coeducación, para evitar la violencia, para superar e identificar los estereotipos y las discriminaciones, para ser capaces de utilizarlos en entornos interculturales. Todos los colectivos creen que las escuelas están lejos del modelo coeducativo ideal.

Lenguaje, materiales didácticos y formación del profesorado: Sobre la importancia de la utilización no sexista del lenguaje, se afirma que no hay suficiente conciencia y, que hay actitudes contrapuestas. La implicación de todo el profesorado y el trabajo en equipo con las familias son indispensables. Sin embargo, la mayor parte del profesorado utiliza en el castellano el masculino genérico. En general se repiten los estereotipos sexistas en los materiales didácticos,

pero para trabajar la prevención de la violencia es muy importante tener material didáctico. Se debe visualizar el trabajo científico y académico hecho por mujeres. El profesorado habla del protagonismo “negativo” de los chicos, que deseando conseguir notoriedad, “dan la nota” a través de la violencia. La palabra segregación (educación segregada) causa miedo entre los participantes.

Las manifestaciones de rol de género en las interacciones de la juventud: los códigos relacionales entre chicos y chicas siguen siendo sexistas, principalmente en secundaria. Los roles femenino y masculino se aprenden, la responsabilidad es muy grande. El profesorado muestra una clara frustración, ante las situaciones estereotipadas, pues los resultados son escasos, ya que la influencia de la sociedad y, sobre todo, de la televisión son enormes. Las familias han mostrado su preocupación, porque la población infantil y juvenil consume de modo homologado contenidos sexistas (y violentos), sin la ayuda de una mirada crítica de las personas adultas.

A la hora de gestionar la agresividad, el profesorado reconoce que no sabe cómo actuar, ya que comportamientos diferentes reclaman respuestas diferentes, y en la escuela existe la inercia de dar respuestas integrales. Se observa que los valores femeninos se van debilitando en favor de los valores masculinos: las chicas se están masculinizando, mientras que los chicos no optan por comportamientos femeninos, la igualdad se está entendiendo de forma errónea. En las primeras relaciones, el ideal de amor romántico transmitido por los medios de comunicación fomenta actitudes inadecuadas (aceptar el control, y las agresiones,...). Se ha extendido la imagen estereotipada de las mujeres en las redes sociales, y junto a ello el ciberbullying. Nadie sabe cuál ha de ser el papel del profesorado ante dichas situaciones. Ante esto, el alumnado ha subrayado que el profesorado no tiene formación en torno al acoso digital. Las niñas y niños que rompen las normas de género pueden recibir algún tipo de castigo (simbólico), por tener comportamientos socialmente no aceptados. Dicha cuestión crea cierta alarma entre las familias.

El uso del espacio: destacan que hoy en día el patio es de los chicos, siendo el balón y las porterías los que toman protagonismo en dicho espacio; mientras, las chicas dedican este tiempo a hablar por las esquinas del patio. Afirman que, de todas maneras, las chicas no muestran la necesidad de un espacio más amplio; de hecho tienen muy integrado que el espacio que les corresponde es otro. En algunos colegios se analiza el espacio para que el fútbol no sea un deporte hegemónico, y para facilitar otras actividades. En la escuela, por lo general, no se promueve que las niñas y los niños jueguen juntos, y si comparten el juego, normalmente es porque en el centro escolar existe una planificación al respecto. El alumnado afirma que es necesario impulsar los grupos mixtos, y que se mezclen en los

juegos y en los deportes como lo hacen en el resto de las actividades de la vida. Se dice de las chicas que son más pasivas, tal y como lo reflejan los estereotipos de género, y que ante las burlas de los chicos, las chicas normalmente adoptan un comportamiento pasivo para que las dejen en paz, o bien, actúan según los valores masculinos, copiando el patrón masculino o actuando con intrepidez.

d) Nuevos retos a los que enfrentarse

Se ve una gran necesidad de programas de formación para el profesorado. Estos programas deben plantearse con una nueva orientación, donde, a parte de profundizar en la conceptualización y en la sensibilización hacia la temática, también se impulsen estrategias que ayuden a identificar situaciones de discriminación y comportamientos sexistas. Se ve la necesidad de trabajar la mirada sexista en lo cotidiano.

Se propone organizar talleres para la juventud, de manera que puedan tener la oportunidad de hacer una reflexión profunda sobre sus actitudes y relaciones; y así mismo, realizar el seguimiento de estos talleres mediante herramientas de investigación.

Se debe realizar una revisión crítica de los textos y del material didáctico desde la perspectiva de género. Se necesitaría la ayuda de asesorías externas, para que no recaiga esta responsabilidad sobre el centro y una vez más, sobre el ya atareado profesorado.

Se solicita que las cuestiones de género reciban un tratamiento transversal desde todas las asignaturas y en todos los espacios del centro escolar.

Referencias bibliográficas

- 4/2005 Ley, de 18 de febrero, sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2005/03/0500982a.pdf>
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia (Glosario). In I. Castillo, eta I. Retolaza (coord.). *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak (Ejercicios de género. Sujetos del feminismo)*. Donostia: Edo.
- Amnesty international. Derechos humanos y diversidad afectivo-sexual <https://www.es.amnesty.org/uploads/media/msx-educadores.pdf> y <http://www.edualter.org/material/amnistia/educadores.pdf>
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona: Graó.
- Aristizabal, P. (2010). Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua (La igualdad entre mujeres y hombres en la formación del profesorado: el caso de la Escuela de Magisterio de

- Vitoria). Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Aristizabal, P., y Vizcarra, M. (2013). Eztatbaida taldeetan jasotzen den informazioa tratatzeko zailtasunak: NVIVO8, analisisirako tresna lagungarria (Las dificultades en tratar la información recogida de los grupos de discusión y Nvivo 8, como instrumento de ayuda en el análisis). *Tantak*, 25 (2). 97-117.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. In J. Corsí (ed.). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención (192-208)*. Buenos Aires: Paidós.
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Feminismos, Cátedra.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourke, J. (2009): *Los violadores. Historia del estupro de 1860 a nuestros días*. Barcelona: Crítica.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Haurreskolak Partzuergoa. Emakumeen eta Gizonen berdintasunari buzruzko diagnostikoa. http://www.haurreskolak.biz/Diagnostikoa_laburra_100224.pdf
- Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Guía del Plan para la prevención de la violencia de género y de la coeducación en el sistema educativo del Gobierno Vasco, 2013) http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjuntos/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetza_plana_e.pdf
- III Plan Vasco de Formación profesional 2011-2013. (Gobierno Vasco). <http://www.parlamento.euskadi.net/irud/09/00/024235.pdf>
- III plan para la igualdad de mujeres y hombres en Vitoria-Gasteiz (2014-2015) <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/32/54/53254.pdf>
- Larrauri, E. (2007). *Criminología crítica*. Madrid: Trotta.
- Moreno, M.A. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y recursos de Aviles-Occidente .
- NBE-aren dok.: 1994ko otsailaren 23a, A/RES/48/104. 1. art. <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Granada: Bellaterra ediciones.

- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo, *Nueva antropología*, 30 (VIII), México <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>
- Salas, B. (2003). El modelo coeducativo de la pentacidad. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 7, 147-153.
- Sau, Sánchez V. (1990). *Diccionario ideológico feminista. Volumen I. La mirada esférica*. Barcelona: Icaria.
- Ugarte, B. (2005). Hezkidetza, detaile sutilen indarra. (La coeducación, la fuerza de los detalles sutiles). *HikHasi*, 96, 20-26.
- Urruzola, M. J., Agirre, N., Dugau, A., y Barea, M. (2002). Emakumea hezkuntzan. Gehiengoa bai, baina zertan? (Las mujeres en la educación. Mayoría, si pero en qué?). *Hik Hasi*, 64, 8-17.
- VI-227-2014. IV Plan de Igualdad entre mujeres y hombre en la Comunidad Autónoma Vasca (Emakunde, 2014) http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/u72_iv_plan/eu_emakunde/adjuntos/VIPlan_final_eu.pdf
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas en el deporte escolar*. Bilbao: Emakunde y UPV/EHU.

Lo complejo de la realidad obliga a afrontar los retos de la educación inclusiva desde una perspectiva interdisciplinaria. Así, con este libro, que se titula Educación Inclusiva: Realidad y Desafíos, se pretende enriquecer los debates y las reflexiones en torno al tema aludido. Para lo cual se han compendiado veinticuatro trabajos de investigadores y profesionales de distintas ramas de las ciencias de la educación y de procedencia geopolítica diversa que, de un modo u otro, han abordado cuestiones relativas a la condición, situación y posibles trayectorias de la educación inclusiva, las alternativas pedagógicas y curriculares vigentes y el valor de la persona en el proceso educativo, asuntos que vertebran y dan sentido y unidad a la obra que aquí se presenta. Más precisamente, los propósitos de ésta son: ahondar en el pasado, escrutar el presente y aventurar algunas líneas de futuro de la educación inclusiva; dar a conocer y reflexionar rigurosa y críticamente sobre la actual pedagogía, la formación inicial y permanente del profesorado, las buenas prácticas de aula y de organización de centros, el papel y las posibilidades de las familias y el entorno en la inclusión educativa; y explorar el alcance de la educación inclusiva como derecho fundamental, especialmente del que a colectivos que han sido y siguen siendo excluidos por el sistema o directamente olvidados por el mismo.

