

¿APRENDER JUNTOS O APRENDER SEPARADOS?: RELATOS DE VIDA SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDER DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD(ES) EN MEDELLÍN (ANTIOQUIA, COLOMBIA)¹

Paola Andrea Arango Mira²

Alexander Yarza de los Ríos³

Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Colombia.

Fecha de Recepción Octubre 10, 2013

Fecha de Aprobación Noviembre 10, 2013

RESUMEN

En los procesos de reformas educativas en Colombia, en el marco de la educación inclusiva, en tanto metarrelato macro político, se viene deslegitimando y criticando a la educación especializada como alternativa educativa para niños, niñas y jóvenes con discapacidad(es). Esta investigación problematiza las ideas naturalizadas sobre el aprender juntos y el aprender separados en dos instituciones educativas (común-oficial y especializada-privada) de Medellín, desde una aproximación biográfico-narrativo sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad(es), a partir de las voces de las madres, maestros y aprendices. Se presentará el análisis de la experiencia de aprender, mostrando los sentidos y argumentos otorgados por los narradores: siempre aprendiendo, el aprendizaje permanente de los contenidos académicos y formativos, la reciprocidad en la relación pedagógica y en el aprendizaje, aprendiendo juntos de manera cooperativa y colaborativa, y la diferencia contextual sobre el aprendizaje (desde las teorías explícitas).

Palabras clave: Educación especial. Educación inclusiva. Investigación biográfica narrativa. Niños con discapacidad.

TO LEARN TOGETHER OR ALONE? LEARNING EXPERIENCES LIFE STORIES FROM DISABLE BOYS AND GIRLS FROM MEDELLIN, ANTIOQUIA, COLOMBIA.

ABSTRACT

In the process of educational reform in Colombia, in the context of inclusive education, as an macropolitical meta-narrative, it comes to delegitimizing and criticizing the special education, like in alternative education for children and youth with disabilities. This research problematizes the naturalized ideas about learn together and alone in two schools in Medellin (one public school and one private school) from a biographical-narrative approach, on the learning experiences of children with disabilities, from the voices of mothers, teachers and learners from micropolitical narrative. The analysis will be presented from the learning experience, showing the senses and arguments provided by the narrators: always learning, lifelong learning of academic and training subjects, reciprocity in the pedagogical relationship and learning, cooperative and collaborative learning, and contextual difference on learning (from explicit theories).

Keywords: Special education. Inclusive education. Narrative biographical research. Children with disabilities.

¹ Investigación CODI, 2009-2012, financiada por la Universidad de Antioquia y titulada: Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008, cuyos investigadores son: Alexander Yarza de los Ríos, Myriam Ramírez, Lina Franco y Nancy Vásquez, con los estudiantes en formación Paola Arango y Henry Rojas.

² Licenciada en Educación especial de la Universidad de Antioquia. paohola.88@gmail.com

³ Licenciado en Educación Especial. Magíster en Educación. Director del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial. Investigador del Grupo Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, yacosume@gmail.com

EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: LAS CONTIENDAS POR EL APRENDIZAJE

Los *grandes relatos* sobre y de la educación especial, que se concretan en las leyes o el discurso educativo oficial, en las investigaciones (de corte paradigmático) o en los libros extranjeros que circulan en las universidades y en las instituciones educativas, la mayoría de las veces prescinden de las vidas concretas y los relatos menores (micro-relatos) cotidianos de las personas. Y, las investigaciones biográfico-narrativas que se vienen adelantando desde el Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial, de la Universidad de Antioquia (Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2011; Franco, Vásquez, Yarza & Ramírez, 2011), muestran la importancia político-pedagógica de visibilizar las voces y experiencias de los actores situados que viven en su cotidianidad los procesos de reforma y cambio de la educación a personas con discapacidad/excepcionalidad.

A partir de un trabajo previo de la investigación, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, de la Universidad de Antioquia, titulado: Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín-Antioquia, 1980-2008; el equipo investigativo se ha acercado a una historia de la educación especial que nunca antes había sido contada y que se está entretejiendo con las voces y experiencias de las maestras que hicieron parte de esa historia. De esta manera, se continuó fortaleciendo el interés por visibilizar y ponerle cuidado a las voces de aquellos que aún no han sido escuchados y que tienen experiencias y narraciones para contar sobre la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, sobre sí mismo y sobre otros, mostrando otros modos de entendimiento, racionalidad y sentidos sobre la “educación especial” en el presente. Por tanto, surgió la idea de seguir profundizando en las vidas de diferentes actores, aquellos sentires y sentidos que le atribuyen a su experiencia y, de este modo, llegar a comprender y problematizar una realidad situada y contextualizada que se vive todos los días

con los niños en situación de discapacidad en las instituciones educativas de Medellín.

Históricamente, en la construcción del saber pedagógico y en las diferentes reflexiones de la pedagogía que van desde Juan Amós Comenio hasta nuestros días (Zuluaga, 2007; Sáenz & Zuluaga, 2004), se ha problematizado la instrucción y la educación, encontrando en estos conceptos finalidades educativas diferentes, puesto que el concepto de educar significa *formar* e instruir significa *impartir conocimientos* (Zuluaga, 1994, p. 63). Las tensiones entre formación e instrucción se siguen presentando actualmente en la pedagogía y, para este caso, muy específicamente en el campo de la educación especial, en cuanto a la pertinencia e importancia de los aprendizajes y los contenidos/saberes que deben adquirir las personas en situación de discapacidad en las instituciones de educación escolarizada: “inclusivas” (aprender juntos) o “especiales” (aprender separados).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha liderado reformas a la educación de los sujetos con discapacidad/excepcionalidad, materializadas con normativas como el Decreto 2082 de 1996 (sobre integración educativa) y con prácticas de integración escolar. Posteriormente, con las políticas de educación inclusiva (Decreto 366 de 2009) que poco a poco han venido transformando la escuela, la figura de educador especial y el aprendiz, así como los *aprendizajes*, atendiendo a un marco de reformas nacionales conectadas con lo global e internacional.

El MEN construyó la *Guía 34 de Educación inclusiva con calidad: “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, guía y herramienta* (2008), la cual presenta dos cuestionarios que evalúan las cuatro áreas de gestión escolar, con miras al mejoramiento y cualificación de la participación y las condiciones de aprendizaje (MEN, 2008, p. 23). En la Guía se enuncian las siguientes concepciones para el aprendizaje: aprendizaje cooperativo, colaborativo y significativo, las cuales intentan ser transversales a toda la propuesta de transformación hacia una institución con enfoque inclusivo, es decir que la

construcción del conocimiento escolar solo se dará bajo estas concepciones prescriptas en el instrumento evaluativo, sin reconocer o explicitar otras formas de comprensión o explicación del aprendizaje y el aprender de los estudiantes (que coexisten en las instituciones y en los agentes educativos que allí interactúan), así como su relación con los métodos y estrategias de enseñanza, instrucción y/o formación de los maestros.

Según la concepción de aprendizaje que aparece en la textualidad de la Guía 34 del MEN y las macro políticas/discursos de educación inclusiva, se presenta otra idea de aprendizaje sintetizada en la expresión *aprender juntos*, implicando atender a un modelo curricular, métodos y estrategias de enseñanza pretensiosamente igualitarios para todos, que dirigen las áreas, contenidos y competencias que se deben aprender, las cuales han quedado claramente especificados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en los lineamientos y estándares curriculares nacionales. En este sentido, esta idea de aprender juntos estaría tendiendo, aparentemente, a una única forma de aprender, apoyada en la enseñanza de ciertos contenidos académicos en una misma institución educativo - escolar y en una misma aula, lo cual favorece el control, la jerarquización y homogenización del sujeto y del conocimiento, al mismo tiempo que produce nuevas experiencias de discriminación y exclusión de las diferencias y de los diferentes (Yarza, 2010, p. 203). De igual forma, consideramos que el aprender juntos en una sola escuela genera una tensión entre instrucción y formación, quedando el proceso de aprendizaje situado en un *umbral instruccionalista*, lo cual limita la formabilidad y condiciona los sentidos del aprender en la escuela de los aprendices con discapacidad.

Pareciera, entonces, que los discursos de la educación inclusiva redujeran y limitaran el asunto de aprender juntos a una sola forma de institucionalización, deslegitimando aquellos espacios formativos en donde se da el desarrollo de habilidades y destrezas a partir de la interacción con otros sujetos en otros contextos (por ejemplo, como los museos; Yarza, 2010), que en el caso

de las personas con discapacidad pudieran ser experiencias tan importantes para la vida como los aprendizajes de la escuela.

La educación inclusiva con calidad surge, en parte, de los diferentes análisis, reflexiones y críticas que se le han realizado a la “educación especial” (Echeita & Domínguez, 2011; Echeita, Parrilla & Carbonell, 2011). En síntesis, en tanto la educación especializada favorece el “aprender separados” –afirman– es una educación segregadora, reduccionista, centrada en los déficits, que etiqueta a los sujetos generando estigmas sociales, en última instancia: limita el aprendizaje y las sociabilidades, brindando una educación de baja calidad, generando desventajas, desigualdad y exclusión (Echeita, et al, 2011, p. 40). Las críticas a la educación especializada terminan desvalorizando los conocimientos que enseñan, las experiencias que se dan entorno al aprendizaje, las relaciones con el otro, el reconocimiento de la diferencia y la formación en la educación especializada.

Si bien éstas críticas a la educación especializada (entendida como servicio y espacialidad), tienen argumentos legitimados en investigaciones y reflexiones, es importante reconocer la labor de la educación y el educador especial en la sociedad actual, pues aunque en su enseñanza no siempre son prioritarios los contenidos propios del currículo que se enseñan en la escuela (instrucción), debemos mirar con detenimiento (desde las voces de los actores) la afirmación contundente sobre la limitación y reducción del aprendizaje, en tanto la educación especializada todavía viene trabajando precisamente por educar y formar a las personas con discapacidad (Vg. Schewe, 2011; Yarza, 2011a).

De acuerdo a la problemática anterior, se considera necesario hacer un estudio entorno al aprendizaje en las instituciones de educación formal con enfoque inclusivo y en las instituciones de educación especializada, complementando aquellas ideas prescriptas sobre el aprendizaje desde la textualidad de la reforma actual y que visibilice, atienda y escuche las voces de aquellos sujetos que hacen parte del acto educativo para problematizar la idea del aprender juntos y el aprender separados, desde la reflexión

pedagógica sobre la instrucción y la formación; además se estaría redimensionando el acercamiento al aprendizaje en el campo de la educación especial (Yarza, 2011a), en tanto se descentra la “mirada psicopedagógica” y se pone el acento en las notaciones y perspectivas de sentido que le otorgan los actores educativos a la experiencia de aprender en unos contextos de escolarización específicos, con lo cual se visibilizan los *micro-relatos sobre el aprender* que no siempre son fieles y reproducen a los *metarrelatos macropolíticos sobre el aprendizaje* en la educación inclusiva. Con todo lo anterior, le estamos dando la palabra al sujeto que aprende (sin marcos conceptuales rígidos) y a aquellos que tienen una relación directa con su experiencia de aprender, para que se visibilice una polifonía que muestra la multiplicidad de sentidos y valoraciones atribuidos a la experiencia no prescrita del aprender de unos sujetos que son discriminados, silenciados y acallados a nombre de la inclusión y la educación.

RELATOS DE VIDA: UN MÉTODO PARA ACERCARSE A LA VIDA COTIDIANA DE LOS APRENDICES CON DISCAPACIDAD(ES)

El giro hermenéutico que se dio en los años sesenta en las ciencias sociales propició la indagación por la vida de los otros a partir “[...] de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 4). Es así como el enfoque biográfico-narrativo, a través de sus métodos, pretende dar la voz a quienes la tenían negada durante largo tiempo (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Hornillo & Sarasola, 2003), contribuyendo a *liberar* las voces e historias de personas que habitualmente han estado silenciadas. Además, el enfoque biográfico-narrativo se convierte en una herramienta apropiada para denunciar y explicar los procesos de opresión, discriminación y exclusión que sufren algunos colectivos, especialmente los que son etiquetados socialmente con discapacidad, deficiencia, etc. (Moriña, 2010).

Se pretende, entonces, escuchar las voces de aquellos sujetos de la educación (padres, madres, maestros, aprendices) y encontrar en sus relatos las formas

como han vivenciado y dotado de sentido la experiencia de aprender de niños con discapacidad(es). De esta manera, las narraciones sobre la experiencia de aprender dejan de ser sólo un objeto de investigación y pasan a ser una forma de expresión, comprensión y conocimiento de una parte de la vida del otro, al mismo tiempo que se vuelve un motivo de reflexión y de aprendizaje de y con el otro que se narra.

En la investigación, se construyeron 27 relatos de vida sobre la experiencia de aprender de los estudiantes con discapacidad(es), a partir de las narraciones de maestros y madres y aprendices con discapacidad(es), en la Fundación Lupines. Institución de educación especializada, para la atención a personas con discapacidad desde los 0 y 16 años aproximadamente, que cuenta con un programa llamado Aula Lupines, el cual ofrece atención educativa a los aprendices en edad escolar y en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera (Institución de educación formal oficial que viene adelantando procesos de inclusión educativa, de la ciudad de Medellín-Colombia.

Para la selección de las instituciones participantes se retomaron las bases de datos de Bienestar Social de Medellín y de los Centros de práctica de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Con esta información, se realizó una identificación de aquellas instituciones en las cuales únicamente se había realizado la primera de tres modalidades de práctica de la Licenciatura (contexto, docencia y proyecto pedagógico), además se tuvieron en cuenta otros criterios: 1. Institución oficial y privada de educación especializada; 2. La institución estatal debe tener niños con discapacidad incluidos en la primaria y en la institución de educación especializada debe existir un programa equivalente a la primaria en la educación regular; 3. En ambas instituciones deben estar matriculados niños con diferentes discapacidades.

Para la construcción de los relatos de vida, se pasó por una fase de contextualización y caracterización institucional y de los estudiantes para identificar quienes serían los posibles narradores y para sa-

ber cómo diseñar la técnica de construcción de los relatos con los estudiantes de acuerdo a sus características individuales. En este proceso se encontraron un total de 67 estudiantes con discapacidad en la institución de educación inclusiva y en la institución de educación especializada privada encontramos a 9 estudiantes con discapacidad. Para la identificación de los estudiantes, aplicamos unos criterios de selección y según esos criterios y a partir de diferentes ejercicios de observación participante, actividades y revisión de los diagnósticos u hojas de vida, se realizó la elección final de los estudiantes narradores.

En la Institución Educativa Ramón Munera Lopera: una niña de siete años, del grado primero, con microcefalia; un niño de 10 años, del grado primero, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, con un coeficiente intelectual limítrofe y dificultades comportamentales; un niño de segundo grado, con 11 años de edad y con diagnóstico de retraso mental; un niño de tercer grado, de 11 años y con diagnóstico de retraso mental; una niña de cuarto grado, con 11 años y con un diagnóstico de Síndrome de morquio e hipoacusia. En la Fundación Lupines son: una niña de 10 años, del grupo de transición, con diagnóstico de retardo global en el desarrollo motriz; un niño de grupo de transición de 6 años, con autismo; un niño de segundo, con 7 años y con síndrome de Down; un niño de segundo, de 11 años con discapacidad motora y un estudiante de 16 años de grado segundo/tercero, con síndrome de Down.

RESULTADOS: SENTIDOS Y ARGUMENTOS SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDER

En primer lugar, se presentan los sentidos otorgados a la experiencia de aprender, desde las voces de los narradores, sin la necesidad de tener conocimiento o formación en teorías, conceptos y discursos que a veces predisponen y limitan el aprendizaje y la experiencia de aprender, sino que construyeron esos sentidos a partir de las vivencias que fueron significativas para los actores en el día a día de la cotidianidad escolar.

Los sentidos de la experiencia de aprender fueron organizados basados en dos criterios. El primero es de acuerdo a las categorías que con mayor frecuencia aparecieron en el proceso de análisis y el segundo tiene que ver con los sentidos otorgados a la experiencia de aprender de manera individual o por actor y, de manera colectiva, entre actores e instituciones, lo cual permitió pensar en una *polifonía de sentidos* sobre el aprender.

Siempre aprendiendo...

El aprendizaje no es una acción que se restringe únicamente a las aulas de clase, por tanto los procesos de enseñanza- aprendizaje van más allá de la escuela y reconocen al sujeto desde un contexto social, cultural y económico que inciden en la construcción del conocimiento. En este sentido, las experiencias vividas por los estudiantes siempre pueden ser una situación de aprendizaje que complementan los contenidos que se aprenden en la escuela y trascienden los procesos formativos de los niños que habitan las instituciones educativas tanto de educación formal con enfoque inclusivo, como de educación especializada; además, considerar las experiencias y los sentidos atribuidos a estas experiencias como situaciones de aprendizaje permite romper con enfoques verticales y autoritarios y partir de la realidad de los sujetos que hacen parte del acto educativo (Ortega, Peñuela y López, 2009), contemplando así otras alternativas. En palabras de una narradora (Profesora 8, I.E. Ramón Munera Lopera):

"Yo pienso que todos los seres humanos no pasan incólumes ningún día de la vida. Cualquier ser humano independiente de su condición psíquica, física, cognitiva todos los días aprende algo, así sea para ese día o para esa semana y no es la excepción, yo pienso que cada día aprende algo que le sirve"

En los relatos de maestros, maestras y madres, aparece una "verdad pedagógica" que cada vez más se convierte en sentido común de nuestro tiempo: se aprende y enseña a lo largo de toda la vida. Y en los niños y niñas con discapacidad, ésta

verdad también orienta los sentidos otorgados a la experiencia de aprender.

De igual modo, las potencialidades de aprender son más frecuentes y consistentes en los narradores que la percepción que se tiene de las limitaciones individuales o contextuales. En tanto, se aprende todos los días, en cualquier lugar, mediante muchas maneras, sobre muchas cosas y con muchas personas diferentes, siempre se está en un proceso permanente de aprender.

“...ellos están aprendiendo juntos, aprendiendo juntos con nosotras, aprendiendo juntos entre ellos, aprendiendo juntos con los otros chicos, ellos lo viven, lo experimentan, lo vuelven significativo, lo aplican a sus vidas. Entonces yo siento que acá es otro mundo, como te decía, y acá hay un aprendizaje real de eso que se supone que todo el mundo tiene que aprender.” (Profesora 1. Lupines)

Aprendizaje permanente de los contenidos académicos y formativos

Entre las críticas realizadas a la educación especializada, desde los discursos de la educación inclusiva, se señala la ausencia de contenidos escolares comunes a todos los alumnos y ciudadanos, los cuales –dicen- no hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación especializada, ante lo que se insiste en que aporta a la mala calidad de la educación de las personas con discapacidad y en la reducción del aprendizaje, porque lo que allí se enseña tiene que ver exclusivamente con procesos de socialización.

En el análisis de los relatos de vida, se encontró que no existen aprendizajes propios de una institución u otra, sino que por el contrario en ambas alternativas educativas coexisten dos tipos de conocimiento: académicos y formativos, y se hace tanto énfasis en unos como en los otros. Quizá la diferencia radica en el valor que se le dan a los aprendizajes para la vida en las instituciones de educación especializada, y en los tiempos que se disponen para el aprendizaje en cada una de estas alternativas educativas, ya que

en la educación especializada los límites del tiempo están dados por las necesidades de los estudiantes y no por un calendario escolar que determina en cuanto tiempo se deben enseñar y aprender cuales contenidos. En palabras de los narradores, queda planteado contundentemente:

“- Ahora cuéntanos, a ti qué no te gusta? S. (intérprete): Me corcharon. No tengo nada qué decir. Nada.” (Estudiante S.S. Lupines).

“Nosotros hacemos sumas, hay veces con los dedos, o cogemos una hojita, la arrancamos y hacemos la cuenta, cuanto es, no más, hay veces que a uno le toca hacerle caso a los profesores y hacer de todo, pero uno tampoco tiene que ser sirviente de ellos, ser sirvientes con ellos.” (Estudiante L. Ramón Múnera Lopera)

“Muchas veces si no pasamos a la otra materia no la pasamos hasta que ellos no obtengan el aprendizaje” (Profesora 15. Lupines)

Esta relativización de la crítica a la educación especializada, pone en duda el reduccionismo temático y el aislamiento de los saberes comunes a la escuela. Los niños y niñas en la educación especializada también se acercan de múltiples maneras y mediante una heterogeneidad de métodos a los saberes de la lectura, la escritura y la matemática, pero también a las ciencias naturales, a las ciencias sociales, entre otros. Por tanto, la escuela común no es el único espacio para aprender los saberes escolarizados.

“Estábamos en una exposición de los elementos de la naturaleza y los ciclos del agua, igual era entre los cuatro estudiantes, pero cada uno tenía su papel específico dentro de la exposición, y es el hecho de que por ejemplo él respeta mucho los turnos, él da su conocimiento claro y le demuestra a las demás personas que está seguro de lo que sabe y lo dice.” (Profesora 15. Lupines)

Reciprocidad en la relación pedagógica y en el aprendizaje

Aparece con gran frecuencia alusiones a la relación pedagógica, al hablar de las relaciones complejas

que se establecen entre el maestro, el aprendiz y la familia, distinguiendo el vínculo entre maestro-aprendiz, aprendiz-aprendiz, familia-maestro y la familia-aprendiz. Dichas relaciones pedagógicas se encuentran mediadas por los contenidos formativos y académicos. En esas relaciones pedagógicas que se entablan en las instituciones, se entretienen reflexiones sobre las interacciones de los sujetos con el mundo que los rodea y desde allí se da la construcción del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje es bidireccional e interactivo, es decir aprende tanto el estudiante de su profesor, como el profesor del estudiante y de la relación con la familia y el estudiante de su relación con sus pares. Por tanto, enseñar no es transmitir conocimientos, ni contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado (Ortega, 2008, 62), puesto que las relaciones no se reducen a enseñante-aprendiz, porque siempre el maestro tiene algo que aprender de sus estudiantes y los estudiantes permanentemente enseñan con sus experiencias de aprendizaje.

"[...] con él tuve mucho que aprender, porque igual era llegar al grupo donde había un niño que poco hablaba, que siempre era... buscaba cómo relacionarse con los otros a partir de patadas, de la brusquedad, que por más que uno trataba de explicarle algo, de acercarse a él, la memoria a corto y largo plazo estaba como afectada, entonces era como ver que se podía hacer con él para poder que él recuperara ese poquito de información que uno le iba brindando" (Profesor 6. Ramón Múnera Lopera)

Más allá de lo que se encuentra escrito en los documentos del Ministerio de Educación Nacional, se aprecia la valoración de la heterogeneidad de relaciones pedagógicas constructivas en ambas instituciones. Tanto maestros, madres y niños valoran la presencia del otro, el trabajo con el otro, el efecto formador de la relación e interacción con los demás.

"...cogíamos letras de las canciones, sacábamos frases y él empezaba a caer en cuenta de sus

errores, entonces yo no era la que entraba a corregirlo, sino que era uno de sus pares, entonces empezábamos con el apoyo de S, conciencia fonológica, entonces las fichitas de las letras y D empezaba a decirle como sonaba, se las tiraba, cómo suenan, le hacía dos veces el paquete y luego le empezaba a preguntar, yo no me metía en la clase, yo solamente observaba, entonces D le lanzaba una letra y S intentaba hacer el sonido y si lo hacía mal D lo corregía, le decía: "no", entonces S se movía la cara o hacía hasta lo imposible para hacer algo bien y que su amigo, quien estaba más vinculado emocionalmente con él en ese momento lo felicitara, para él eso era grandioso." (Profesora 4. Lupines)

Aprendiendo juntos de manera cooperativa y colaborativa

El Ministerio de Educación Nacional en la Guía 34, propone el aprendizaje cooperativo y colaborativo como conceptos fundamentales para aprender juntos en una institución de educación formal con enfoque inclusivo, deslegitimando esas otras formas de aprender juntos en otras instituciones educativas.

De acuerdo a lo encontrado en el análisis de los datos narrativos, tanto en la institución de educación formal con enfoque inclusivo como en la institución de educación especializada se aprende juntos, juntos con los profesores, juntos con los estudiantes y juntos con otros profesionales, pues aprender juntos no supone únicamente estar todos en una institución sin discriminar diferencias, aprender juntos de manera cooperativa y colaborativa también significa jalonar procesos, reconocer cuanto sabe el otro y respetar sus construcciones y trabajar para potenciar las capacidades y transformar los entornos.

Aprender juntos de manera cooperativa y colaborativa implica además incorporar a los estudiantes como agentes activos del aprendizaje y no como pasivos receptores de procesos de enseñanza (Grzona, 1998, p. 67), acciones que ambas instituciones

están en capacidad de hacer, lo cual se visualizó a través de las narraciones.

"Él se ha contagiado tanto con la forma que él ha aprendido que cuando hay uno de sus compañeros que tiene una dificultad, él se sienta a ayudarlo con los mismos patrones que nosotros le ayudamos a él" (Profesora 3. Lupines)

"Mmm. Fono, fisio, y todo, y yo ayudo a S y los miércoles yo no vengo acá, solo D va a ayudar a S" (Estudiante J.D. Lupines)

A partir de lo anterior, se evidencia la interactividad, reciprocidad y cooperación como cualidades de las experiencias de aprender en las instituciones en donde se escolarizan y forman los niños con discapacidad(es) en nuestra sociedad. Contrario a lo que plantean las críticas a la educación especializada, no existe –desde este contexto– una sobre-determinación de lo deficitario ni de lo clínico, más bien aparece la pedagogía operando en su expresión más contemporánea, es decir, desde el constructivismo y aprendizaje permanente, significativo, cooperativo (propio de las ciencias cognitivas en educación).

Sentidos del aprendizaje por instituciones: el contexto marca la diferencia

En el análisis de la información se pudieron identificar tanto teorías implícitas como teorías explícitas del aprendizaje en los narradores. Cuando se habla de *teorías explícitas* se hace alusión a la presencia en los relatos de vida de componentes formales sobre el aprendizaje que son reconocidos conscientemente por los narradores, específicamente maestros, maestras y madres. De otro lado, las *teorías implícitas* en este documento hacen referencia a componentes o aspectos tácitos sobre el aprendizaje que pueden inferirse en las narraciones. En todo caso, se quiere poner relieve en algunos elementos referidos a estas teorías explícitas o implícitas, sin desarrollar conceptualmente los posibles efectos de su presencia en los relatos, aunque si se muestra con transparencia la articulación con los demás sentidos otorgados a la experiencia de aprender.

En la Fundación Lupines hacen alusiones al Método Glendoman, como una teoría explícita del aprendizaje, mediante el cual los maestros con pequeñas unidades de información representadas en fichas con amplias imágenes y acompañado de la información oral, estimulan la percepción visual y auditiva de los estudiantes facilitando así el aprendizaje.

"En el método glendoman todos los niños trabajan lectura global y matemáticas para darle nociones como bases, y él empezó a trabajar eso. La diferencia es que empezamos a trabajarle partiendo de los vínculos emocionales que él tenía, entonces le trabajamos categorías de palabras con todo lo que más le emocionaba, trabajábamos categorías de palabras de su familia y todos los nombres se los aprendió, al principio era reconocimiento fotográfico, aquí dice esto, aproximadamente 15 palabras más o menos, cuando él tenía tres años o cuatro y trabajamos los animales que para él era la locura y así empezamos a vincular todo lo que hacía parte de su entorno, de su cotidianidad y se grabó todas esas palabras, el asunto es que aquí entonces él grabó el código." (Profesora 3. Lupines)

Por otro lado, en la Fundación poder vivir lo que se enseña y lo que se aprende es una estrategia que permite verdaderamente instaurar en los estudiantes el aprendizaje como experiencia significativa que posteriormente se puede volver experiencias para la vida más allá de la escuela misma.

"Bueno, yo pienso que es igual con S y con todos los chicos. Es vivenciar mucho lo que están aprendiendo, lo que van a aprender, pues sí: hacerlo muy significativo." (Profesora 2. Lupines)

Por su parte, en la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera una maestra hace alusión a la *investigación matemática* en el aula como estrategia para incrementar los niveles de motivación en los estudiantes y para generar mayor interés por el aprendizaje.

"...nosotros trabajamos una metodología, investigación de la matemáticas en el aula y yo pienso que eso fue lo que logro atrapar a L. Entonces, él empezó muy entusiasmado, muy contento a investigar, muy buenas habilidades para la matemática, uno ve cómo esos procesos de interpretación, de comprensión." (Profesora 5. Ramón Múnera Lopera).

Solamente para una madre de esta institución, la discapacidad es comprendida como una predisposición negativa para el aprendizaje, entendiendo la discapacidad como una *enfermedad* donde se centra la mirada en el déficit, lo cual no permite el adecuado aprendizaje.

"...A él el estudio le puede servir más adelante, pero si él se me va curando como poco a poco de la enfermedad que él tiene" (Madre 12. Ramón Múnera Lopera).

Argumentos del aprender juntos y del aprender separados

Entre los argumentos encontrados sobre el aprender juntos y el aprender separados, se identifica que una de las maestras encuentra positiva la idea de aprender juntos en la escuela oficial, en tanto se puede realizar una propuesta inclusiva desde el aula escuchando las voces de los niños, "intentando interpretar y conocer sus mundos". Según sus planteamientos, la investigación matemática en el aula es una alternativa que permite aprender un contenido curricular a la vez que se puede aprender con el otro y del otro, lo cual podría entenderse como una estrategia en la educación inclusiva en el aula.

"Uno puede trabajar una propuesta inclusiva como los niños. ¿Qué hago yo? No, yo me meto como en el mundo de ellos y trato como de interpretarlos y sobre todo como el respeto por la diferencia de estos niños." (Profesora 5. Ramón Múnera Lopera).

Por otro lado, una madre sostiene que la idea de aprender juntos puede favorecer los aprendizajes de su hija, por lo menos en los procesos de so-

cialización, pues para ella que su hija esté en una institución de educación especializada no es una alternativa, en tanto no se le estarán brindando las posibilidades necesarias y ello no permite un adecuado proceso de aprendizaje. Estas ideas de la madre están marcadas por una mirada centrada en lo clínico-asistencial, donde la educación especializada pareciera que limitara las capacidades de aprender en la medida que allí habitan niños con diferentes discapacidades que no permiten el avance de otros (mirada centrada en el déficit y el aislamiento), lo cual se encuentra en contravía de los sentidos atribuidos por los demás narradores.

"No, a mí no me gustan los niños especiales, porque, a mí no me gustan, porque V va a ver esos otros niños así especiales, peores que ella, entonces ella aquí está compartiendo con los otros niños que son normales, aunque hay unos que no son tan especiales, pero ella está aquí compartiendo con esos niños, entonces mejor me gusta que ella vea como que el comportamiento de los niños aquí no con niños especiales, porque como le digo yo, el problema de ella no es que es tan grave..." (Madre 11. Ramón Múnera Lopera).

En cuanto a lo que se refiere a los argumentos del aprender separados, se puede afirmar que la socialización rebasa la idea de estar en el mismo lugar, ya que ésta debe permitir el aprendizaje de habilidades sociales que permitan la adecuada participación social. De acuerdo a lo anterior, la escuela común no dispone de las herramientas, del tiempo, ni de las personas que contribuyan a tal finalidad.

"Pues yo digo que eso no está muy enfocado en las necesidades de ellos. Si hay momentos en los que ellos si necesitan de lo social, pero para la educación si necesitan de los profesionales, se podría decir así, porque igual nosotros no estamos capacitados para trabajar con ellos, según el Ministerio tenemos que medir una competencia general sin medir las diferencias, entonces es como capacitarnos nosotros para poder trabajar con ellos." (Profesor 6. Ramón Múnera Lopera).

En la misma línea de ideas, profesores y maestras valoran los atributos y cualidades de la escuela especializada, puesto que permite prestar mayor atención a los procesos de los estudiantes por la modalidad de *educación personalizada*, la cual entre otras cosas permite visibilizar en menor tiempo los avances de los niños en términos de aprendizajes, tanto académicos como formativos.

Por otro lado, están los tiempos dispuestos para el aprendizaje, los que no están limitados por un plan de estudio, un calendario escolar o por unos contenidos que se deben aprender (en su versión actual de estándares); los tiempos de aprendizaje en la educación especializada son aquellos que el estudiante requiera para adquirir los logros propuestos por la maestra, la familia y el estudiante, de acuerdo a las capacidades, intereses y experiencias de cada estudiante. Este punto es de gran valor para los padres y los estudiantes, porque a la vez que los chicos aprenden están viviendo y disfrutando cada situación de aprendizaje.

Para el caso de la escuela de educación especializada, la relación pedagógica maestro-aprendiz se convierte en un modo de conocimiento del otro y, de esta manera, mediar con mayor facilidad en los procesos de construcción y apropiación del aprendizaje de los contenidos académicos y formativos. La relación estrecha y cercana del maestro con el aprendiz, permite un mayor conocimiento y como consecuencia de ello es posible pensar en otras formas posibles de preparar las clases para facilitar a los estudiantes el acceso al conocimiento.

"Me ha parecido que es de las instituciones más adecuadas de la ciudad por los logros del niño, yo veo como ha progresado, se le da un trato como persona, como un ser capaz de lograr todos el aprendizaje" (Madre 18. Lupines)

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se pudiera pensar en la escuela especializada como una alternativa educativa en la cual se pueda aprender juntos de una manera cooperativa, colaborativa y significativa, así como lo propone el Ministerio de

Educación Nacional en su política de educación inclusiva, aportando a la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad a la vez que se reconocen las diferencias, estilos de aprendizaje y las necesidades individuales de estos grupos poblacionales, a la vez que se legitiman y se respetan otras formas de funcionamiento institucional que también pueden aportar a la calidad educativa de las personas con discapacidad.

Pensándolo de esta manera, entonces es posible plantear, una vez más, en la coexistencia de estas dos alternativas educativas como dos maneras diferentes de reflexionar y dotar de sentido las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad que no se contraponen, sino que por el contrario se pueden complementar desde sus formas particulares de existencia y así enriquecer, fortalecer, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación de las personas con discapacidad, en la perspectiva de su inclusión social y de la felicidad o realización personal.

"Yo pienso que ambas cosas son válidas, pero serían válidas como en un punto de encuentro y es que si las instituciones y los educadores de aulas regulares donde todos con todos tuvieran la posibilidad o la capacitación de cómo intervenir con ellos estaría bien" (Madre 3. Lupines).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: NARRACIONES, DISCAPACIDAD(ES) Y APRENDIZAJE(S)

Con esta investigación se pudieron visibilizar algunas de las implicaciones relacionadas con la forma de comprender la diversidad de aprendizajes en las narraciones de los niños con discapacidad; en ese sentido, los relatos de la experiencia permitieron re-significar el acto educativo y la educación especializada, contribuyendo a las permanentes reflexiones en torno al aprendizaje que se da en la formación de maestros y en las instituciones, las cuales pueden ir más allá de las prescripciones teórico-normativas intentando acercarse a la vida diaria de los sujetos.

Las narraciones de sí y sobre los otros permitieron la reflexión y autorreflexión de los colectivos participantes en la investigación (madres, maestros, estudiantes e investigadores); de esta manera, la comprensión de la experiencia de aprender posibilita pensar y pensarse como sujeto que enseña y aprende, cambiar prácticas educativas concretas y los sentires hacia el otro, más allá de la forma de nombrarlo (el problema del etiquetamiento).

La discusión y conclusiones a partir de los hallazgos, se ubican a contracorriente de los planteamientos de connotados investigadores, como Echeita y Domínguez Gutiérrez (2011), Escudero y Martínez (2011), Echeita y Ainscow (2011) o Escudero (2012), quienes plantean el argumento de la educación inclusiva, sistematizando un conjunto de críticas a la educación especializada. Al mismo tiempo, los hallazgos de esta investigación se ubican en la misma dirección de lo encontrado en otras investigaciones biográfico narrativas en educación y discapacidad (Moriña Díez, 2010; Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2011; Manjarrés Carrizalez, 2012).

A partir de los relatos y experiencias, se desnaturaliza y relativiza esa absoluta distinción/oposición entre el “aprender juntos” (como inclusión en una sola escuela) y el “aprender separados” (como segregación en una escuela especializada o en espacios segregados), desde una mirada más dinámica, experiencial, compleja y contextual. Los maestros, maestras y madres, incluso los relatos y voces de los niños y niñas, no sienten ni viven que el aprender separados implique exclusión, como una situación negativa, perjudicial o victimizadora de la educación (como dicen Echeita & Domínguez, 2011).

El aprendizaje separado “no atropella” las diferencias de aprendizaje, al contrario, se erige sobre la diferenciación del aprender. En esta dirección, el aprendizaje cooperativo, colaborativo y significativo no existe ni orienta solamente las prácticas educativas y pedagógicas de la institución educativa oficial, desde la educación inclusiva con calidad (tal como se prescribe en el metarrelato de la macro política del MEN). También aparece fuertemente, incluso

con mayores posibilidades de su potencia y efectos en el otro aprendiz, en la institución educativa especializada. En esta dirección, esta opción para trabajar o abordar el aprendizaje, desde la psicología cognitiva y socio cognitiva, no se instalaría únicamente en la escuela oficial. De hecho, aparece en los maestros de ambas instituciones en tanto teoría implícita del aprendizaje.

En la educación especializada se enseñan tanto contenidos académicos como formativos, desde unas relaciones ético-pedagógicas (en la vía planteada por Max Van Manen, 1998) y unas teorías implícitas y explícitas del aprendizaje vivencial, cooperativo, significativo, que se distancian – práctica y teóricamente- de una mirada técnica, reduccionista y simplificadora sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación. La presencia de las “materias” o “áreas curriculares”, muestran que el currículo habita otras instituciones desde lo común de los saberes escolares, mediado fuertemente por una finalidad formativa, en donde la organización escolar incide contundentemente sobre el aprender, el enseñar y el formar.

La relación pedagógica descrita por Van Manen (1998) habla de tres aspectos fundamentales que evidenciamos en los relatos de vida de las maestras de educación especializada, a propósito de la experiencia de aprender de los niños y niñas con discapacidad: 1. Relación in loco parentis; 2. Es bidireccional; 3. Tiene una cualidad personal. A partir de lo anterior, vemos operando o materializado uno de los objetos de la pedagogía en una institución de educación especializada (desde la perspectiva pedagógica de Araceli De Tezanos, 2006).

Las relaciones pedagógicas en la educación especializada evidencian el vínculo entre el saber, el aprendiz y el maestro (Merieu, 2009), lo cual muestra que ésta modalidad de construcción de saber pedagógico-didáctico no es restrictiva de la escuela común, situación que también se ha venido señalando desde la perspectiva de las otras educaciones (Castillo & Rojas, 2005; Castillo, 2008). Con lo anterior, se aprecia que en la educación especializada se construye un saber pedagógico-didáctico

que pone acento en lo formativo sin desconocer lo instructivo, tejiendo vínculos con la familia o, incluso, con la comunidad (como en el caso de las otras educaciones).

La individualización, personalización y diferenciación de la enseñanza es más posible en espacios de educación especializada que en los espacios de educación común oficial, ratificándose su efectividad para promover el aprendizaje en los niños con discapacidad(es). Lo cual insiste en la importancia de repensar los procesos de masificación y de enseñanza simultánea por cobertura en las instituciones oficiales que coexisten con la macro política de educación inclusiva (Yarza, 2011b).

Los niños con discapacidad(es) son entendidos como aprendices permanentes, en tanto el aprendizaje es permanente (Sabán Vera, 2010). Esta perspectiva sobre el aprendizaje se conecta con la reflexión sobre la importancia de los saberes de la vida y para la vida (Perrenoud, 2012) y con la posibilidad de articulación o colaboración entre distintas instituciones y espacios socio-educativos para favorecer la educación de los sujetos con discapacidad(es). La pregunta por la formabilidad (Runge Peña & Garcés, 2011) o los umbrales de formabilidad (Yarza, 2013), adquiere una presencia vital y central en los relatos sobre las experiencias de aprender en una institución de educación especializada, desestabilizando la idea que viene reiterando que allí existe un saber y una práctica centrada en el “déficit” y no en la potencialidad.

Pedagógicamente, concluimos que se “debe hacer sitio al que llega” (Meirieu, 2007; Yarza, 2013). En lugar de cerrar espacios educativos, se deben abrir una multiplicidad de alternativas y posibilidades educativas, que sean hospitalarias, acogedoras y no estandarizantes ni homogeneizadoras del ser humano. La educación inclusiva tendría que tener la potencia de transitar a las inclusiones educativas y formativas (sin desconexión de las exclusiones educativas, sociales, culturales), en donde las relaciones pedagógicas, el aprendizaje y la formación, tengan el lugar central que es dado en

la vida cotidiana de madres, maestras, maestros, niños y niñas con discapacidad.

En esta dirección, garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad(es) implica el reconocimiento de una multiplicidad de alternativas educativas y formativas que exigen un nuevo modo de entender la articulación y colaboración entre saberes, prácticas, programas u oferta escolar y educativa existente en la actualidad. El Estado es el principal garante del derecho a la educación, pero las familias vienen asumiendo los costos de la educación o los “efectos negativos” de no contar con los recursos mínimos para brindar una mejor educación que movilice los aprendizajes de sus niños. Por tanto, la construcción de una política pública de educación inclusiva debe atender a la micro política escolar, desde las experiencias y narraciones, para abrir su horizonte de lo pensable, lo posible y lo deseable, sin desconocer las limitaciones y barreras estructurales e interactivas que existen en las escuelas comunes y que deberían desmontarse para construir otra educación para todos.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. Domingo, J. & Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid. Ed. La muralla.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006) La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7, No 4. Dirección de la URL <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>.
- Castillo Guzmán, E. (2008) “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, Núm. 52, 16-26.
- Castillo Guzmán, E. & Rojas, A (2005) *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y sus imaginarios*. Cooperativa editorial del magisterio.

- Echeita, G & Ainscow, M. (2011). La educación como derecho. *Congreso iberoamericano sobre síndrome de Down*. España
- Echeita, G & Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *AULA revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*. N. 17. Pp.25-35.
- Echeita, G; Parrilla, A & Carbonell, F. (2011) "La educación especial a debate". En: *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1, no. 1, p. 35-53. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>.
- Escudero, J (2012) "La educación inclusiva, una cuestión de derecho". En: *Educatio XXI*, n° 30 (2), p. 90-109.
- Escudero, J & Martínez, B. (2011). "Educación inclusiva y cambio escolar". En: *Revista iberoamericana de educación*. No 55, p 85-105. Dirección URL del artículo: <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>.
- Franco, L; Vásquez, N; Yarza, L & Ramírez, M. (2011). Educación especial como campo de saber e investigación biográfico-narrativa. *Memorias de simposio de narrativas en educación, subjetividad y formación*. Medellín, Colombia.
- Grzona, M. A. (1998) La necesidad de la teoría crítica en la educación especial. *Alternativas: espacio pedagógico (San Luis, Argentina)*, Vol. 03, No. 13, pp. 61-69.
- Hornillo, E. & Sarasola, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*. No. 3, p 373-381.
- Manjarres CarrizaleZ, D (2012) Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños con discapacidad. *Revista Horizontes pedagógicos*. Vol. 14, No 1, 97-118.
- Meirieu, F. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2009) *Aprender sí: pero ¿cómo?* España: Octaedro.
- Moriña Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*. No 353, 667-690.
- Ortega, P, Peñuela, D & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: GRAO.
- República de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá, ed. el trébol.
- República de Colombia. (1996). Decreto 2082: "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales". Bogotá.
- República de Colombia. (2008). *Educación inclusiva con calidad: "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*, guía y herramienta. Medellín Colombia.
- República de Colombia. (2009). Decreto 366: "Por medio del cual se reglamenta la del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva." Bogotá.
- Runge Peña, A & Garcés Gómez, J. F. (2011) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*. Vol. 9 Num. 2, p. 13-25.
- Sabán Vera, C. (2010). "Educación permanente" y "aprendizaje permanente": dos modelos teóricos-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de educación*. No. 52 p. 203-230. Dirección URL del artículo: <http://www.rieoei.org/rie52a10.pdf>.
- Saenz, J & Zuluaga, O. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y sociedad*. Vol. 08, No. 17, 9-26.
- Schewe, L. (2011) "La Educación Especial desde una perspectiva sociocomunitaria. Una experiencia sobre la relocalización en la escuela especial n° 45" *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1, No. 2. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3948>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Yarza De los Ríos, A; Ramírez, M; Franco, L & Vásquez, N. (2011). "Contrahistorias" de la educación especial en Medellín (Colombia): historias de vida y reformas educativas. *Memorias del simposio de narrativas en educación, subjetividad y formación*. Medellín, Colombia.

- Yarza De los Ríos, A. (2010). Pedagogía, saber y alteridad: notas para dejar de pensar en la inclusión. *Salidos de contexto o contextos sin salida*. Medellín: Corporación ser especial.
- (2011a) Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber?. *Revista Brasileira Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.34-41. Dirección URL del artículo: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articulos/rios.htm>
- (2011b) Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial. Pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES: de la Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1 (1) 3-21 Dirección URL: <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3582>
- (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. *Revista contextos de educación*. No. 14 p. 36-43. Dirección de Dirección: Calle 93 16-43 - Bogotá URL del artículo: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/04-yarza.pdf>.
- Zuluaga, O. (1994). Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico? *Pedagogía e historia*. Bogotá. Ed. Anthopos.
- Zuluaga, O. (2007). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, No. 47, p 99-118.