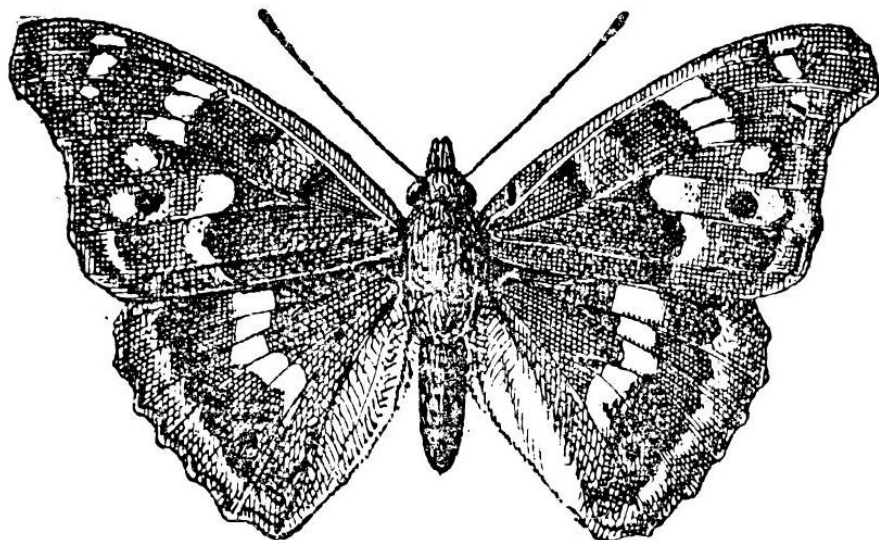


Visibilizar las (dis)capacidades

*Experiencias cotidianas de trabajo
con población diversa*

Luis Javier Hernández-Carmona (*Coord.*)



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA





UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Visibilizar las (dis)capacidades

*Experiencias cotidianas de trabajo
con población diversa*

Luis Javier Hernández-Carmona (Coord.)



Luis Javier Hernández-Carmona (Coord.),
Visibilizar las (dis)capacidades: Experiencias cotidianas de trabajo con población diversa. -1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Arkho Ediciones, 2020. (15.24 x 22.86 cm)

ISBN: 979-8675049615

Primera edición, 2020

Distribución Mundial

Arkho Ediciones - www.arkhoediciones.com

Comentarios: info@arkhoediciones.com

Teléfono de contacto: +54-11-6642-6798

Editores: Agustina Issa & Fernando Proto Gutierrez

Este libro fue dictaminado positivamente por tres revisores externos y cuenta con el aval del Fondo de Publicaciones del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL) de la Universidad de los Andes (Venezuela), Red de Pensamiento Decolonial, Revista FAIA, Red CoPaLa y el Fondo Editorial “Mario Bri-ceño-Iragorry”

co-Edición Internacional



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA



Revista
CoPaLa
Construyendo Paz Latinoamericana



FONDO DE PUBLICACIONES



Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares de Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella con fines comerciales. Arkho Ediciones 2019 - Todos los Derechos Reservados.

Registro Editorial: RL-2017-23569986-APN-DNDA#MJ.

Índice

Prólogo	5
Prefacio	7
Discapacidades en perspectiva intercultural crítica decolonial en Nuestra América	16
La exclusión socioespacial: brechas del derecho a la ciudad en torno a la (dis)capacidad	38
“Quiero ser un científico”. Sueños en las realidades de la(s) ruralidad(es).	66
La elaboración del proyecto educativo institucional para la atención de la discapacidad intelectual	80
Atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el Departamento del Tolima	100
De la educación inclusiva a la inclusión por el saber	127
Estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con capacidades diferenciales de aprendizaje – CDA	145
Cerrando brechas, aproximando culturas: La tecnología inclusiva como herramienta para el bilingüismo en sordos y oyentes	188
Lazarillo Digital: Una apuesta de innovación social para la autonomía de la persona invidente	218
Reeducación auditiva con apoyo de nuevas tecnologías en problemas de audición y lenguaje	245

Prólogo

La escritura como proceso de pensamiento, imaginación y acción; es un tejido constante. Este texto recoge escritura en tejidos para una urdimbre que recorre la atención educativa, los grupos poblacionales con necesidad educativa especial y construye lectura en proyectos educativos que aproximan la inclusión en perspectiva intercultural.

Este engranaje propuesto, en una combinación teórica especial, que complementa las profundas reflexiones de los autores en perspectiva ontológica a priori, funda experiencia educativa y se sustenta en la discapacidad, la ciudadanía, la cultura, las políticas y la innovación social para un manejo sistemático del conocimiento, la información y la acción educativo-pedagógica.

Esta experiencia, teoría y práctica es vehículo singular de la problemática educativa y la atención a grupos poblacionales con necesidad educativa especial. El texto nos permite dilucidar aspectos del mundo de la vida, las acciones cotidianas, y las vivencias propias del sentido común, introducidas en lo instituido y lo instituyente, como lo plantea Corneius Castoriadis, en el mundo de las acciones, relaciones, interrelaciones, sentidos y significados que se desenvuelven en aulas, la comunidad y en las experiencias de las instituciones educativas; hechos que permiten integrar y comprender la complejidad de relaciones y proyectar acciones pedagógicas de transformación.

Las prácticas de aula, como acciones que buscan procesos de enseñanza y formación, tienen especial interés en la investigación que, por esencia, es el espacio que brinda tránsitos en tiempo presente para la socialización y humanización cultural con actualización científica.

Son innumerables las situaciones que los autores describen en los hallazgos con elementos pedagógicos planteados dentro de dichas prácticas, con el fin de justificar las apuestas teóricas, las escuelas, los modelos y tesis educativas. Buscan experimentar las vivencias del entorno y comprenderlas en diferentes contextos con una mirada pluridimensional y de carácter humano.

Los autores en el texto se lanzan a la aventura de debatir, argumentar, refutar, aprender y reaprender planteamientos teóricos, pedagógicos, educativos y epistemológicos de acción compleja en la educación, la diversidad, la interculturalidad, las políticas y los proyectos educativos institucionales para la atención educativa en perspectiva intercultural y crítica. Los argumentos desde la realidad en la dimensión de desarrollo humano y social.

Observar, entender, comprender, socializar, debatir, construir y transformar es el hilado escritural que, de manera sistemática, propende por elevar los planos de la reflexión académica. Estos trazos pisadas y senderos son puestos en escena y posibilitan paisajear la educación inclusiva, la discapacidad, las capacidades diferenciales del aprendizaje, la innovación social y las tecnologías para la gestión de conocimiento en actualidad con tensiones, matices y tendencias.

Invito a la lectura serena y en alta exigencia académica de desarrollo humano y a la vez desplegar interés en preguntarnos, implicarnos y proyectarnos en la gesta política y educativa que potencien otras lógicas de conocimiento y pensamiento con palabra y participación ciudadana.

Estas apuestas son acontecimientos y hechos investigativos que expresan actos de voluntad, cohesión y dinámica propia de los autores con entera responsabilidad y sentido ético que impregna lógica de actuación educativa y pública.

Luis Hernando Amador Pineda

Director Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas

Instituto de Educación a Distancia

Universidad del Tolima

Mayo de 2020

Prefacio

Las caducas etiquetas frente a la periferia subversora

Imprescindible el conocimiento que genera dialécticas para enfrentar las etiquetas de los falsarios paradigmas de los discursos del poder, tal cual ha ocurrido con la denominación de *discapacidad* para establecer minusvalías, exclusiones y desplazamientos articulados por criterios fundamentados en la dicotomía normal/anormal y la creación de barreras infranqueables entre los individuos de una sociedad. De allí la pertinencia y vinculación de este libro con las posibilidades para dialogar desde diferentes aristas sobre este aspecto bajo la recurrencia de diversos enfoques teórico-metodológicos para señalar diversos caminos que apuntan hacia un destino común: *re-Significar* el término en función del orden simbólico del sujeto, y con él, toda la recurrencia discursiva.

Orden simbólico porque representa la confluencia de argumentaciones que giran en torno al sujeto y todas las confluencias inherentes a su configuración de precepto argumental con autonómica figuración enunciativa, que al mismo tiempo, implica una liberación de las ataduras tradicionales para proponer acercamientos desde la subjetividad trascendente frente a los racionalismos objetivistas, desde abajo, para impulsar la movilidad sígnica-referencial de componentes históricamente excluidos y que transitan desde la periferia subversora para propiciar cambios y transformaciones en los centros del poder establecidos.

Ahora bien, para iniciar el recorrido propuesto, asumamos la discapacidad envuelta dentro de las perspectivas enunciativas para darnos cuenta, que por una parte, la convencionalidad la ha llevado a convertirse en instrumento de seccionamiento social y consiguiente

ubicación en las esferas de la carencia y hasta de las aberraciones de una anomalía con profundos vestigios de carga para la sociedad. Situación no asumida como consecuencia de una serie de factores en los cuales el Estado y sus instituciones tienen la mayor responsabilidad, pues han alentado toda una serie de políticas excluyentes, que indudablemente se hacen palpables en los aparatos educativos, condiciones socioeconómicas, oportunidades culturales y todas aquellos escenarios alentadores de las diferencias, exclusiones y reclusiones de sectores de la población por sus particulares características físicas, económicas, sociales, religiosas y culturales.

Por otra parte, la discapacidad y su funcionabilidad dialéctica, ofrece la oportunidad de incidir alrededor de su valoración como isotopía o eje temático para interrogar a partir de diversos planos argumentativos las dinámicas sociohistóricas. Tal es el caso de la *narrativa de la democracia popular* latinoamericana a manera de sistema idóneo para incorporar lo excluido sin las usuales etiquetas devenidas de las concepciones del poder económico-político, por naturaleza seccionador de los estratos sociales para consolidar sus objetivos de sumisión y beneficio a todos los niveles y sentidos. Sobre esta base, tal y como lo plantean Sandoval Forero y Capera Figueroa, hay que verla situada en una *ciudadanía emergente* que permita “la oportunidad de articular el senti-pensar de los sujetos y sus demandas en el marco de la autonomía para la integridad del ser humano”. Alejarla de las simples estadísticas o planificaciones oficialistas, para convertirla en acción humana encaminada a resarcir una deuda histórica con la humanidad.

Sí, con la humanidad, el humano ser que consuetudinariamente ha sido desplazado frente a las opulencias racionalistas, por siempre devenidas en mercantilismo dominante, cercenador de la identidad colectiva a través del establecimiento de estancos, límites y fronteras, e indudablemente instaurar la *discapacidad argumental* para limitar los horizontes y así poder penetrar de manera más efectiva y eficaz los sectores más vulnerables, y por consiguiente, más numerosos de la población mundial a partir del *pluralismo epistemo-*

lógico como alternativa de la acción subalterna-subversora de etiquetas y variables establecidas en torno a la discapacidad.

Por ello es de imperiosa voluntad la *inclusión socioespacial* a manera de “categoría de estudio y su relación con la construcción del derecho a la ciudad” tal cual es planteado por Arena, Delgado y García al reflexionar sobre el derecho de los discapacitados a habitar los espacios cotidianos de los escenarios de la ciudad moderna a través de la resignificación autonómica de los derechos a vivir dentro de esos espacios. Habitar en el sentido heideggeriano de proveer identidad, ser reconocido mediante la dialéctica proveniente de los cambios y transformaciones que cada vez deben ser más incluyentes y garantes de oportunidades de realización. Pues la ciudad debe ser el escenario para la confluencia y abandonar las dimensiones de megalópolis donde la artificialidad implica la creación de estados de profunda vacilación, confusión y dudas sobre el sujeto y su vinculación trascendente.

Al respecto se hace recurrente el orden simbólico al permitir detallar variables alrededor de la discapacidad y su funcionabilidad de unidad de análisis para incorporar el sentir/pensar a manera de vehículo inclusivo de identidades tan sincréticas como coherentes que posibiliten la reconfiguración del hombre tanto desde la satisfacción de sus necesidades materiales como subjetivas, bajo perspectivas de la integración a sus espacios cotidianos. A la habitabilidad de sus entornos sin que ninguna diferencia o limitación física, social, económica, cultural o de cualquier índole influya para su incorporación y goce de los más elementales derechos humanos, o beneficios fundamentales que debe garantizar el Estado. Alejada de la materialidad y el vértigo, la ciudad debe ser rescatada para la *redignificación* de sus habitantes potenciados por las relaciones intersubjetivas ante la opacidad de la dinámica discursiva y sus angustiantes apocamientos frente a la exclusión y marginalización impuesta por los sectores de la ‘normalidad’.

A la par de la ciudad y sus connotaciones de espacio de la significación, surge *la ruralidad* a manera de locación enunciativa que encierra propuestas encarnadas por los deseos de penetrar las

barreras que impiden lograr lo propuesto. Así, Lelia Schewe apela al “enfoque biográfico narrativo, con la intención de visibilizar las vidas y los sueños que emergen y resisten, en contextos que han sido poco vinculados a las discapacidades en las investigaciones científicas”, para anteponer alternativas válidas frente a los sesgos históricos que han imperado sobre las discapacidades. Entre ellas, la Capacidad de ensoñación como nudo cardinal de la acción humana fundamentada desde lo patémico-afectivo que hace colidir no sólo los anhelos científicos, sino la posibilidad de resarcir las carencias corporales mediante la invención tecnológica o la verdadera ciencia al servicio del hombre.

En justa y enriquecedora junción, ruralidad a manera de periferia subversora y los deseos por superar las limitaciones físicas, configuran una propuesta que toca muy dentro para ir más allá de su simple planteo teórico-metodológico y encontramos con la realidad matizada por la sensibilidad ductora que acude para señalar el camino argumental en medio de las experiencias cotidianas. Figurado dentro de una contra-narrativa frente a la convencionalizada por los discursos del poder, el insumo biográfico subvierte la acción discursiva al incorporar las visiones de una ciudad amable, solidaria y posibilitante de oportunidades a todos aquellos que así lo requieren por su condición física.

De la misma manera las dialécticas argumentales deben transformarse en acción a través de proyectos y ejecutorias viables, pertinentes y coadyuvantes de estrategias para fortalecer los criterios emancipadores de la discapacidad y sus orientaciones hacia la exclusión y los seccionamientos sociales. Y que mejor escenario que el educativo para articular medios eficaces para lograr la tan ansiada supresión de brechas y obstáculos y se abran novedosas perspectivas de realización a través de “una escuela taller que brinda una oferta educativa emparentada con el ámbito laboral, artístico y académico destinado a personas con discapacidad intelectual en un momento de re-organización institucional”, tal y como lo desarrolla Natalia Montoya al incorporar a este libro las experiencias en una institución de educación especial de la provincia de Jujuy, Jujuy-Argentina durante

el ciclo lectivo 2019, desde las fundamentaciones del *aprendizaje recíproco* y la visión de una educación integral para apuntar hacia horizontes correspondidos con la Educación Sexual y la formación de la conducta en el espacio escolar, e incorporación de “la experiencia artística vivenciada en las performances visuales, auditivas o sonoras trabajadas en las aulas y en los eventos escolares.”

Asumida desde esas perspectivas la escuela se colectiviza para permitir las inclusiones de manera equitativa en medio de las diversidades y sincretismos propios de las habilidades y capacidades humanas a complementarse a través del protagonismo mutuo en la acción pedagógica para propender hacia la interacción creativa por medio del arte, la danza, la música y la expresión corporal. Sin que ello subyugue la formación individual, sino más bien, conduzca al fortalecimiento de la conciencia y reafirmación del sujeto consustanciado consigo mismo y el otro en un educación para la vida enmarcada dentro de la dinámica laboral y la consiguiente conversión en agentes de cambio social.

Sobre esta misma línea temática del ámbito educativo, Rodríguez y Currea asumen la variable discapacidad/talento excepcional para reflexionar específicamente sobre la atención del estudiante en el Departamento del Tolima en Colombia. A propósito de su intención investigativa identifican “las debilidades y fortalezas en la formulación de los documentos administrativos y técnicos que formalizaron la oferta e implementación de dichos programas”, transversalizadas con diversas categorías donde destacan, entre otras: la educación inclusiva, diversidad, permanencia, alteridad, otredad y diferencia, para reflexionar en torno al tema planteado, singularmente propuesto desde la intención de minimizar las barreras en torno al aprendizaje e inclusión social.

De este modo los planteamientos orientan a la inclusión soportada en la diversidad como mecanismo de integración que tome en cuenta las necesidades individuales frente a las imposiciones formales de los aparatos educativos y sus consabidas políticas excluyentes. Por consiguiente, lo inclusivo en la educación, repercutirá en todos los demás ámbitos de la sociedad para su transformación equi-

tativa, en la cual las fronteras sean puntos de encuentro para edificar mancomunadamente sin estancos, limitaciones o exclusiones. Desde donde, la práctica pedagógica debe conducir a la unicidad simbólica, de la que surgirá, la unicidad humana y su configuración en *sujeto plural* o fuerza motriz para impulsar la configuración de verdaderos proyectos inclusivos.

Bajo esta óptica, Mayorga, Méndez y Buenaventura asumen el mismo carril de la educación inclusiva al postular dentro de ella la inclusión del saber, “para con ello establecer que el encuentro del sujeto con la educación y la enseñanza es un encuentro de subjetividades”, y de esta forma, demostrar que “el deseo (inconsciente) es lo que posibilita el sentido de la educación y a su vez orienta a la reflexión alrededor de la ética como responsabilidad individual de su acción que posibilita el modo de existir en el mundo y hace existir al otro”. Para ello centran su atención en la experiencia clínica institucional y privada en personas con síndrome Asperger, “articulada al contexto de la educación en especial cuando se realiza en el ámbito superior”.

Así el principio subjetivo enraíza una serie de articulaciones argumentales para interrogar lo explícitamente determinado en el discurso, lo implícitamente articulado más allá de él, y lo simbolizado por la visión trascendente de la educación, para de esta forma, indagar más allá de la norma o la simple visión del educador como imagen paterna detentadora de la enseñanza enciclopédica o el emblema de lo moral. Sosteniendo los principios básicos de la socialización-alienación y no de la liberación del individuo, más aún, en el caso del Asperger, que requiere de la disposición de una serie de estrategias y mecanismos para situarlo dentro de “una dimensión ética a tener en cuenta en el lazo social y por supuesto en la enseñanza”.

Tal y como lo plantea Ruiz Lozano la educación inclusiva requiere de estrategias para el fortalecimiento de políticas y prácticas educativas, centrándose en la de niños con capacidades diferenciales de aprendizaje (CDA), con la finalidad de generar una praxis pedagógica “guiados por la reflexión y el pensamiento crítico-participativo, y tener en cuenta los cambios y reformas educativas en

el currículo, la formación, las prácticas pedagógicas, y las políticas de inclusión en el ámbito nacional e internacional.”

Para lograr su cometido plantea la ética y la resignificación de la dialéctica pedagógica a manera de potenciación de los aprendizajes, entendida ésta desde la perspectiva de aprovechar al máximo las capacidades e inferencia del protagonismo como punto central de apuntalamiento del proceso educativo no solo mediante lo conceptual, sino también lo afectivo. Y de este modo, procurar una educación para todos a través de la resignificación de los proyectos educativos institucionales (PEI) que posibilitan la proyección más allá de la educación y propendan hacia integración cultural con profundo respeto y reconocimiento al otro, y he allí, la configuración ética como valor fundamental en la *alfabetización de los valores*.

Con el fortalecimiento de la educación inclusiva, surgen los planteamientos de Castiblanco y Montes para destacar dentro de esa perspectiva, “la tecnología basada en inteligencia artificial [quien] se convierte en una esperanza para acercar el Castellano a las personas Sordas mediante el bilingüismo” y de esta forma superar las limitaciones y niveles de *extranjería* del sordo frente al idioma utilizado por la mayoría, pero erguido como una decisoria barrera para su inclusión en el aprendizaje, pues no favorece la independencia ni autonomía en los procesos comunicativos.

Ante tales circunstancias surge el planteamiento de alternativas para la comprensión de los significantes del castellano por parte de los sordos a través de la creación de una aplicación móvil para facilitar esa comprensión en diferentes ámbitos y ambientes, “mejorando el proceso de inclusión de las personas con discapacidad auditiva. Así mismo, el aplicativo contribuirá al aprendizaje de la LSC en personas oyentes, lo que aportará positivamente al proceso de inclusión.” Donde se trata de la creación de escenarios cotidianos favorables a una real inclusión que involucre todos los aspectos de la vida, la interacción social e imaginarios socioculturales, con el fin de subsanar las brechas lingüísticas y el cese de la exclusión por medio de ese aspecto.

Sobre esta intención inclusiva surge la idea de *lazarillo digital* desarrollada por Porras, Quezada y Carrillo con el objetivo de “implementar el prototipo de un sistema de exploración visual basado en la Inteligencia Artificial (IA) como estrategia de inclusión social para la población invidente de Ibagué”, y con ello, “una herramienta que facilita la interacción y el uso de los espacios públicos y privados a partir del desplazamiento en la ciudad y la realización de actividades que posibiliten a los sujetos en situación de discapacidad visual mejorar la forma en que experimentan el mundo que les rodea”.

Esta propuesta, representa un acercamiento a la discapacidad visual desde la autonomía e integración del invidente a los espacios de su cotidianidad, e indudablemente, a la adquisición de una autonomía determinante para su integración a los diversos órdenes de la vida, pues, podrá habitar esos espacios minimizando las limitaciones y restricciones. Pero además, la tecnología adquiere una visión diferente a la del simple entretenimiento, para convertirse en un medio consustanciado con la población más vulnerable o tradicionalmente excluida por sus condiciones físicas o cognitiva. En palabras de los autores: *Un proceso de apropiación tecnológica desde abajo*.

Impelida por la importancia de las tecnologías en el área educacional, cierra esta publicación el aporte de Mirna Martínez Solís, a través del cual, enfatiza la reeducación auditiva con apoyo de nuevas tecnologías en problemas de audición y lenguaje, para “apoyar a la población de estudio al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística con ayuda de equipo tecnológico”, y así, potenciar “el desarrollo cognitivo, social y afectivo, así como la autonomía”, destacando el enfoque socio-antropológico que aporta un enfoque transformador de la diversidad.

De allí que las visiones convencionalmente centradas específicamente sobre las limitaciones y carencias del sujeto, abren paso a las condiciones de la vida material de la sociedad para hacer más amplio el abanico de causalidades y lograr mayor amplitud de criterios al manejar las incidencias para vencer las “barreras para el aprendizaje y la participación”. Aunado a lo anterior, la incorpora-

ción del respeto a esta población desde los estamentos de los derechos humanos, que vinculados a un trabajo creativo, fortalece no sólo a quien recibe los beneficios, sino también a los docentes y comunidad en general. Siempre apuntando hacia la amplitud e inclusión por medio de recursos tecnológicos innovadores.

El recorrido por esta matizada y enriquecedora travesía argumental llena de fe y optimismo al encontrarnos con una serie de trabajos que muestran la otra cara de la moneda en cuanto *discapacidad* para alentarnos y orientarnos sobre un tema maltratado en todos los sentidos, ideologizado perversamente en las etiquetas de la exclusión. Pero que en este libro, bajo dos variables fundamentales y fundacionales de nuevos caminos argumentales: *Sensibilizar* y *Resignificar*, rescata el sentido académico dispuesto desde la periferia subversora cuando es encauzada por un sentido de justicia y equidad, mediante el cual, deja ver las grietas y profundas debilidades de sistemas educativos siempre dispuestos hacia las grandes mayorías, etiquetadas por una ‘normalidad’ alienadora.

De esta forma, el conjunto de lecturas aquí condensado en un sólido bloque argumental, devela la existencia de una discapacidad hasta el momento no enunciada pero sí inferida: la *discapacidad argumental* devenida de una *incapacidad afectivo-subjetiva* para reconocerse en el otro y establecer mecanismos dialógicos que derrumben los falsos paradigmas construidos por la ceguera política y los intereses mercantilistas.

Luis Javier Hernández-Carmona¹

¹ Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Universidad de Los Andes-Venezuela. Editor-Jefe Fondo “Mario Briceño-Iragorry” (ULA-Venezuela). Editor Principal Fondo Publicaciones ULA-LISYL.

Discapacidades en perspectiva intercultural crítica decolonial en Nuestra América²

Eduardo Andrés Sandoval Forero³

José Javier Capera Figueroa⁴

La falta de oportunidades, redes, medios y escenarios que permitan la construcción del tejido sociocultural desde abajo, al interior de los grupos oprimidos de nuestros tiempos, se constituye en un acto de violación directa sobre los derechos humanos y políticos que posee la ciudadanía en la esfera pública. Tal como sucede, frente a la difícil realidad que coexiste el ciudadano que presenta algún escenario/circunstancia de discapacidad, lo cual genera una situación de limitación por parte de la incapacidad del Estado en garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de su condición humana. Por ende, la finalidad del presente artículo, consiste en complejizar

² Este artículo de investigación hace parte del proyecto denominado “*visibilizando las (dis)capacidades: experiencias cotidianas de trabajo con población diversa*” a cargo de la Red Constructores de Paz Latinoamericana - Revista CoPaLa (México/Colombia), El Fondo Publicaciones LISYL (Venezuela) y la Revista FAIA (Argentina). Se agradece la corrección y revisión de estilo de la literata Indira Enríquez.

³ Doctor en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Estudios Latinoamericanos, Universidad Autónoma del Estado de México, y Antropólogo Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel III. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Fundador y Coordinador Académico de la Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en México. Investigador-Profesor del CIEAP, Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: **forerosandoval@gmail.com**

⁴ Politólogo de la Universidad del Tolima. Maestro en sociología política del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, y doctorante en Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana (México). Analista político y columnista del periódico el Nuevo Día (Colombia) y Rebelión.org (España). Correo: **caperafigueroa@gmail.com** - <http://josecaperafigueroa.blogspot.mx/>

el debate epistémico de la discapacidad desde la narrativa intercultural crítica decolonial, al ser un campo que permite articular las demandas/reivindicaciones de los grupos discapacitados con respecto a los procesos comunitarios que rompen con la vía moderna – institucional de la política estatal y social en este campo de la sociedad civil.

Palabras claves: Discapacidad, Latinoamérica, Ciudadanía, Popular, Subalternidad.

Abstract

The lack of opportunities, networks, means and scenarios that allow the construction of the socio-cultural fabric from below, within the oppressed groups of our times, constitutes an act of direct violation of the human and political rights that citizens possess in the public sphere.

As it happens, in the face of the difficult reality of the citizen who presents a disability scenario / circumstance, which generates a situation of limitation on the part of the State's inability to guarantee the necessary conditions for the development of its human condition. Therefore, the purpose of this article is to make complex the epistemic debate of disability from the decolonial intercultural critical narrative, as it is a field that allows the articulation of the demands of disabled groups with respect to community processes that break with the modern institutional path of state and social policy in this field of civil society.

Keywords: Disability, Latin America, Citizenship, Popular, Subalternity

Introducción

Las sociedades modernas se disputan su existencia en medio de una lógica del desarrollo en función del capital privado y la dinámica transnacional del capitalismo, o la oportunidad de generar formas alternativas de re-existencia que posibilitan escenarios de convivencia y

medios de pacificación enfocados a superar los dilemas de los conflictos, las problemáticas y las dificultades que constituyen los procesos socio-políticos al interior de la esfera pública en donde se incorpora temáticas orientadas a politizar los procesos de movilización, resistencia y participación política desde abajo.

La violencia estatal al ser una dinámica política de los grupos tradicionales, anquilosados en el poder hegemónico funcional a los intereses del sistema mundo –capitalista, se convierten en los hacedores de las prácticas de exclusión socioculturales e “inclusión” mercantil que conciben temas como la pobreza, la discapacidad, el analfabetismo, la precariedad laboral, la miseria y el desplazamiento entre otros, como situaciones que permiten la posibilidad de captar, corporativizar y manipular recursos económicos en el ámbito nacional e internacional, lo cual conlleva a la creación de una especie de burbuja especulativa orientada a la mercantilización de los temas sociales.

La histórica visión que se tiene sobre el discurso de la discapacidad, que pone al sujeto en un plano de deficiencia, limitación y exclusión por carecer o tener débiles condiciones materiales, físicas, mentales o espirituales entre otras, esto implica una dimensión de negación sobre las condiciones necesarias que permitan el desarrollo integral de la ciudadanía, a partir de la incapacidad institucional que no logra concretar programas sociales que incidan de forma radical en los grupos de abajo, por el contrario, se convierte en un esquema propio de la lógica neoliberal de los derechos humanos y la privatización de los espacios de la deliberación pública y societal (Márquez-Fernández, 2008).

Así pues, la condición del sujeto discapacitado se enfrenta a una lógica de exclusión radical en el ámbito socio-cultural y político-burocrático, al no tener las mínimas garantías para la materialización de sus derechos que conlleven a una vida digna en cualquier escenario público-privado. De esta forma, se convierte en un aspecto que ha marcado la discusión del fenómeno de las discapacidades, consiste en la apertura al interior de las ciencias sociales y humanidades desde una perspectiva crítica que va más allá del enfoque natural y/o

biologicista. Lo que indica, un campo emergente que cuestiona los modelos de política social tradicionales/privados, debido a que son funcionales a la pauperización de la condición humana y la mercantilización de las necesidades de los grupos oprimidos en nuestros tiempos.

Los acontecimientos políticos que presenciamos en plena globalización (neoliberal), hacen que el Estado pierda su capacidad de movilización de recursos para los grupos vulnerables, se constituya en un ente generador de exclusiones internas/externas que posibilitan un contexto de conflicto, violencia y desplazamiento en los diferentes grupos sociales. Tal como sucede con las organizaciones, colectivos o gremios que reivindican la discusión de las discapacidades como un campo que requiere el apoyo inmediato, urgente y necesario para el libre desarrollo de la dignidad/personalidad del sujeto y la posibilidad de garantizar una coexistencia plena en cualquier espacio público – democrático en donde los poderes populares son coherentes con la praxis de resistencia de los grupos subalternos (Márquez-Fernández, 2018).

La compleja situación que presencia del modelo social de la discapacidad en el siglo XXI, se identifica con una des-conexión con las demandas populares que implica la construcción de una democracia desde abajo, aquí toma sentido la crítica política hacia los esquemas institucionales propios de la caracterización de dicha población sumergida en la modernidad/colonial, puesto que son asumidos bajo el rol de ser ciudadanos de segunda categoría, producto de las faltas de condiciones materiales e in-materiales necesarias para el desarrollo de una línea de propuestas que apuestan por la resolución de los conflictos y problemáticas del sujeto discapacitado.

Por ende, la discapacidad no sólo expresa una visión técnica y normativa sobre las causas que originan la dificultad de condiciones socio-culturales del ser humano, igualmente, incorpora aspectos religiosos, políticos, físicos, ideológicos e identitarios que ponen al sujeto en una situación de desigualdad en el plano de las posibilidades y oportunidades que contribuyan al desarrollo de su personalidad. Un elemento que influye en los modelos que se han diseñado en el ámbi-

to de las discapacidades, resulta ser el tipo de valoración y afirmación que se impone sobre dicha población, al ser categorizados como ciudadanos precarios de su propia condición humana (Capera, 2019). El sentido político de impulsar programas, proyectos y herramientas que sirvan como medios para mejorar la situación de discapacidad del sujeto en la sociedad moderna, suele ser con el tiempo canales inoperantes, puesto que no contemplan los cambios temporales y espaciales que interpelan la propia vida del ciudadano en dicha condición física. Al mismo tiempo, se instituye en un campo que rompe con la noción biologicista, dándole oportunidad a la narrativa de una construcción social que responda a las deficiencias que contienen las sociedades en su misma estructura y desarrollo como un espacio para la condición humana e integral propia del buen vivir en comunidad.

Una muestra de esta situación, consiste en que *“las personas con discapacidad se vieron severamente afectadas por el capitalismo neoliberal debido a los recortes presupuestarios: los hospitales y las escuelas públicas quedaron en muchos casos imposibilitadas de brindar la atención y las herramientas de accesibilidad necesarias, y las obras sociales no cubren la totalidad del tratamiento o el costo de los insumos (prótesis, sillas de rueda, audífonos, implantes)”* (Valencia, 2014:23)

La apuesta de superar desde adentro la dimensión institucional de las disparidades desde el marco de la dinámica económica-política propia del sistema mundo-capitalista, implica complejizar el debate de la discapacidad desde la narrativa de la democracia popular en Latinoamérica, al ser un campo que admite articular las demandas/reivindicaciones de los grupos con algún grado de discapacidad, teniendo como base los procesos socio-culturales que van más allá de la lógica política-burocrática del Estado neoliberal (Bottomore, 1993).

Discapacidades socioculturales y ciudadanía emergente

El debate epistémico sobre los estudios de discapacidad en Latinoamérica, se ha visto asociado a un campo predominante del positivismo clásico como es la mirada biológica/física de las personas con

algún tipo de deficiencia humana. Parte de esta lógica, tiene que ver con la oportunidad de superar el paradigma tradicional de este campo de investigación en la región, dándole apertura a epistemes emergentes que tengan la oportunidad articular el senti-pensar de los sujetos y sus demandas en el marco de la autonomía para la integridad del ser humano.

El imaginario socio-cultural de gran parte de Latinoamericana, al ser Estados con una débil capacidad de movilización de recursos e intervención profunda de los problemas, permite que las discapacidades se constituyan en un escenario de desconocimiento e indiferencia por parte de los grupos dominantes. A su vez, simboliza una perspectiva social que apuesta por la prestación de un servicio integral con respecto a las condiciones reales de existencia el sujeto (Escobar, 2014).

De esta forma, la incorporación de modelos institucionales manifestados en políticas sociales que sirvan como instrumento para la modernización de los gobiernos, implica un campo emergente que cuestiona desde abajo las dinámicas o estructuras basada en la burocratización de los temas de discapacidad y la re-victimización como un acto que afecta la integridad de los ciudadanos en sus situaciones cotidianas de existencia. La falta de estructuras político-administrativas al servicio de las necesidades reales de las poblaciones vulnerables, devela la incapacidad de los grupos hegemónicos al no garantizar los medios y espacios adecuados para el sujeto discapacitado.

El enfoque de la discapacidad desde los derechos humanos, se convirtió en la perspectiva dominante que marcó la discusión teórico – conceptual sobre las imposibilidades del sujeto en su desarrollo integral, siendo un escenario vinculado a la eficiencia, eficacia y calidad humana de la ciudadanía con la democracia, es decir, un discurso ideológicamente liberal que establece la falta de oportunidades, herramientas y condiciones físicas como un problema de índole público, el cual pasa a ser con el paso del tiempo un tema de interés privado y mercantil al servicio del gran capital transnacional (Alonso, J & Ramírez, J, 1997).

Por tal motivo, la creación de políticas públicas en materia de prevención, auxilio y desarrollo de la población con discapacidad, pasó a ser un campo de interés público al servicio de la racionalidad moderna – instrumental de los grupos hegemónicos. Lo que implicó, la configuración de estructuras cerradas y tradicionales de la política, las cuales se apoderaron de la narrativa de la discapacidad para constituir redes, medios y gremios que se convirtieron en dispositivos de dominación por parte de los actores políticos dominantes.

La importancia de superar el ámbito normativo – procedimental de la democracia liberal, que asume la discapacidad como un tema de interés económico, propicio para la creación de medios de institucionalización de lo público que está al servicio de los intereses privados de los grandes capitales transnacionales. Resultó ser una forma de aplicabilidad e instrumentalización de los DDHH como un escenario para la canalización de recursos monetarios.

Tal como sucede en materia del derecho al trabajo en condiciones dignas para el sujeto en discapacidad, el cual este inmerso en un *“ámbito laboral en donde el porcentaje de desocupación de las personas con discapacidad supera ampliamente a la media de la población. Según un informe de la OIT para 2005, el índice de empleo de personas con discapacidad era de 38% frente al 78% del resto de la población. Esto se ha venido incrementando tras la crisis económica de 2008, y en la actualidad se calcula que del 60% de la población con discapacidad que están en edad de trabajar, el índice de desempleo se encuentra entre el 80 y 100% por encima del promedio”* (Valencia, 2014:23).

La discusión de elevar el status socio-económico de las personas con alguna discapacidad, a ciudadanos iguales/participativos, representa una forma de equilibrar los poderes en medio de un tipo de democracia desigual. Sin embargo, la exigencia de un derecho humano producto de una necesidad psicofísica- social sólo refleja las incongruencias que existen al interior de los sistemas políticos en América Latina. La apuesta de superar los escollos burocráticos y normativos de la discapacidad se instituye en una esfera de la complejidad de hacer la política desde el sujeto (Alonso, 2010).

En fuerte mercado de la salud que ve la enfermedad como un ingreso rentable y necesario para la manutención de las grandes corporaciones. Pone a la discapacidad como un tema de interés corporativos al servicio de los grandes capitales que promueven incentivar medios para la normalización de la condiciones y dificultades del sujeto más no la oportunidad de constituir medios, redes y escenarios dignos que responde a las condiciones universales de dicha población.

En efecto, la crítica epistémica a la noción estatutaria de la discapacidad dista de la perspectiva de reconocer cualquier deficiencia del ser humano como una construcción social, al interior de una serie de enunciados discursos que se instituyen en las diferencias culturales que traen consigo la condición humana en materia de igualdad, equidad y respeto hacia la población con discapacidad. Siendo de gran relevancia re-pensar otras formas de concebir al Estado, que contemple narrativas como *“debatir el sentido de la democracia desde otra mirada de la Política, que permita revalorar las prácticas de subversión en alianza con normas de derecho más humanistas y emancipadoras; profundizar en las crisis del Estado hegemónico y lograr alternativas cuya efectividad permita la deconstrucción del poder centralizado y favorezca la crítica ideológica de la que se requiere para develar los enmascaramientos del discurso político”* (Márquez-Fernández, 2018:22).

La visión histórica que ha tenido gran parte de la sociedad con respecto al sujeto discapacitado, radica en asumirlo como una persona con alguna enfermedad y que no tiene las condiciones necesarias para un libre desarrollo o adaptación a los lineamientos/requerimientos de los grupúsculos modernos- coloniales. El sentido de negación hacia la diferencia, genera formas de exclusión internas o externas que son legitimadoras de canales/medios de dominación, explotación y desprecio hacia la condición diferencial de hombres/mujeres (Dunn, 2014).

Los debates emergentes producidos la primera década del siglo XXI, pone entre dicho estos paradigmas tradicionales de corte coloniales, que establecían a la discapacidad como la ausencia de las capacidades del desarrollo humano. Por el contrario, aparecen formas alternas

de teorizar las dificultades/limitaciones del sujeto para darle otro resignificación, a partir del sentipensar y la lucha por el respeto a la otredad, a través de los canales coparticipativos y de convergencia socio-cultural producto de la praxis ético – política en defensa de la dignidad y la vida en los territorios.

La discrepancia de actores y colectivos populares de identidad discapacitada, se instituye en una apuesta a modo de ruptura con las lógicas tradicionales de hacer política vertical enfocada a la creación y aplicación de programas funcionales a los intereses del mercado, y en contravía del sentir, las necesidades y emociones del sujeto que coexisten en la comunidad en medio de las múltiples dificultades que limitan su desarrollo integral humano y sociocultural en la esfera pública.

Por tal motivo, la discusión en el plano político subalterno tiene que ver la posibilidad de *“replantear el sentido genuino de una democracia subjetiva y sub-alterna, donde los roles de la política se hacen emergentes de acuerdo con la movilidad de los sujetos en sus praxis particulares y colectivas. Y de ese modo se reorganizan permanentemente correlaciones de vida y co-existencia mucho más en común para todos aquellos que en su pluralidad y diferencia obtengan garantías para aplicar derechos humanos en igualdad de condiciones”* (Márquez-Fernández, 2018:21).

Parte de estas diferencias permitió dar un giro epistemológico en el campo de investigación de la discapacidad, en donde se logra interactuar con las necesidades y demandas reales de los colectivos marginados de la lógica privada propia de la instrumentalización de las diferencias psicosociales, morales y físicas de los sujetos. Al mismo tiempo, lograr poner en el escenario académico – popular otras corrientes epistémicas que divergen de los enfoques naturalistas/positivistas, para darle cabida a las narrativas propias de la teoría fundamentada, el interaccionismo simbólico y la construcción socio-cultural desde los actores en su contexto inmediato en la sociedad (Castells, 2014).

La emergencia del paradigma sociocultural de la discapacidad

La posibilidad de reconocer la discapacidad como un tema de gran interés para las ciencias sociales en Latinoamérica, permite generar discusiones de gran nivel que contribuyen a fortalecer y/o complementar los estudios clínicos, biológicos, psicológicos y médicos sobre la discapacidad. A su vez, aparece toda una serie de discusiones teórico – metodológica que incorporan la dimensión de la intersubjetividad, las emociones, los deseos y el senti-pensar de los sujetos en el marco de la denuncia por cuestionar los modelos sociales hechos políticas públicas, las cuales son funcionales a los requerimientos de la modernidad – capitalista que objetivizan al sujeto discapacitado.

La propuesta de legitimar los estudios sociales como un espacio epistémico coherente con el análisis crítico de la situaciones y experiencias del sujeto discapacitado, simboliza dar un giro que consiga posicionar al investigador como un colaborador y participante en acción de las luchas y re-existencias de los colectivos, aquellos que interpelan las formas de dominación de los de arriba, resultado de la imposición de esquemas y modelos verticales fabricantes de una mayor desigualdad sistémica al interior de los tejidos culturales en las comunidades (Fornet-Betancourt, 2016).

Por ende, el campo jurídico sólo se convierte en un medio de legalidad de las instituciones que desconoce el fondo de las situaciones y la esencia real de las comunidades que enfrentan la indolencia de los gobiernos de turno y las forma de gobernar neoliberal. La necesidad de lograr articular de forma horizontal programas contruidos desde abajo, a partir del principio ético de la reciprocidad y la justicia social, implica un amplio sentido de la autonomía del sujeto discapacitado que consigue explorar y desarrollar otras habilidades en medio de la falta de condiciones materiales por parte de las instituciones encargadas de dicho tema de interés social y público.

La crítica a los conceptos tradicionales y lineales del tema de la discapacidad como la falta de una capacidad o habilidad del ser humano, alcanzó a ser un campo de arduo debate para las corrientes alternativas que ponen en duda las aproximaciones y definiciones

elaboradas por las organizaciones internacionales que desconocen las circunstancias/necesidades de las comunidades y las particularidades de los sujetos. Del mismo modo, la in-capacidad del Estado que no logra cimentar las bases adecuadas para las demandas del ciudadano que evidencia alguna discapacidad, lo cual implica la falta real de los derechos, las condiciones materiales, las libertades humanas y el desarrollo integral de las comunidades al interior de la sociedad civil (Papacchini, 2003).

De esta forma, la crítica que realiza la ciudadanía en el ámbito político denota una postura contraria a la visión restringida de la democracia, dado que no existen las mínimas condiciones y canales para canalizar las luchas y problemas de los grupos subalternos. Un aspecto que demuestra la condición precaria y de pauperización en la que coexisten las personas con discapacidad, al momento de no lograr tener una serie real y efectiva de soluciones ante sus múltiples circunstancias que imposibilitan un desarrollo integral como sujeto en la esfera pública.

Por tal motivo, la apuesta del ciudadano discapacitado recae en la posibilidad de movilizar el poder político desde la praxis ética de los de abajo, siendo un aspecto en donde *“la distancia entre estas democracias de clases hegemónicas y el pueblo, es grave en su aislamiento y separación de los auténticos intereses de convivencia y bienes comunes de sus miembros, debido a que los procesos de participación y de cooperación resultan sesgados por la estructura central del poder del Estado y de mediación a la economía política que le confiere su sostenibilidad. Luego, considerar que las tensiones entre formas nuevas o renovadas de democracia en perspectiva neoliberal y la insurgencia de la movilidad social que se le opone y hace resistencia en permanentes escenarios de compulsión y violencia, represión y subordinación, puedan desaparecer es poco probable y se haga presente una esfera de interacción que resuelva pacíficamente por medio de los derechos humanos las contradicciones internas y externas del binomio economía capitalista y Estado social de bienestar”* (Márquez-Fernández, 2018:32-33).

El potencial epistémico que implica apostarle a la construcción sociocultural de los dilemas del ciudadano discapacitado, refleja la iniciativa de superar el modelo medicalizado, tradicional y caritativo de la discapacidad humana, puesto que conlleva a una condición mercantil e instrumental de cosificación del sujeto producto de sus condiciones psicosociales y naturales. Igualmente, alcanza a impulsar los procesos de movilización y resistencia comunitaria que sirvan como insumo para visibilizar las luchas desde debajo de esta serie de situaciones frente a la racionalidad privada y colonizadora del Estado – capitalista.

Siendo un factor que motivaría la noción de reclamar los derechos en el marco de las garantías institucionales de cualquier democracia. Aunque, existen múltiples dificultades que se interponen a los procesos de larga duración producto de las luchas desde debajo de lo colectivos y grupos que reclaman el derecho a la vida digna en medio de su condición de discapacidad, lo que significa, romper con el imaginario negativo y de desprecio cultural que existen sobre el sujeto discapacitado producto de su integridad humana (Sandoval, 2014).

La tarea de romper con el velo colonialista del poder político hegemónico, que no ve más allá de los sentires, luchas y necesidades de los colectivos, sino que representa como un pensamiento que motiva las re-existencia por la vida y la defensa de las condiciones materiales e in-materiales que conlleven al ejercicio de los derechos/deberes de la ciudadanía ante los gobiernos neoliberales que ejercen un poder político –colonizador desde arriba. La corresponsabilidad estatal de poner en la agenda pública temas trascendentales como resulta ser la discapacidad en el marco de aspectos como: el diagnóstico, la investigación y la proyección social en diálogo abierto y colaborativo con las comunidades.

La compleja realidad que viene sucediendo en Latinoamérica, al no conseguir cimentar un modelo de política social que tenga presente las circunstancias reales de los sujetos y las necesidades de las comunidades, devela las incongruencias del Estado capitalista incipiente y la sociedad neoliberalizada que resulta ser apática ante el dolor y

sufrimiento de los grupos oprimidos en su distintas situaciones temporales y espaciales en los territorios (Valencia, 2014).

Por consiguiente, la discapacidad no se asume como un tema de interés público que adquiera relevancia, y pueda asociar y movilizar actores institucionales, por el contrario, refleja ser un campo de poco interés y gran in-diferencia societal el cual no logra situar debates y polemizar la esfera pública sin caer en la retórica de los grupos hegemónicos y la sociedad neoliberalizada. Las grietas que han generado los actores subalternos discapacitados, consiste en generar una pluralidad epistémica, teórica y metodológica que logra interconectarse con las aristas de la ciencia política, la sociología, la antropología social y la administración pública como campos conceptuales emergentes y críticos de los estudios tradicionales en el ámbito de las discapacidades en la región (Borton, 2008).

Logrando así reconocer que la relación Estado, ciudadanía e instituciones, responde a *“las fuerzas sociopolíticas alternativas que hacen vida en los espacios institucionalizados por el Estado van a requerir que las normas que entran en correlación entre Estado y ciudadanía no sean únicamente de obediencia positiva y objetiva; o sea, es insuficiente que el sistema de represión las valide como universales y necesarias. Ese principio teórico y abstracto de la norma incide en la sostenibilidad de éstas para garantizar la cohesión social y evitar aquellas fracturas que pongan en riesgo el statu quo”* (Márquez-Fernández, 2018:30).

La amplitud de razones orientadas a cuestionar los modelos institucionales de la discapacidad radica en visibilizar los déficits que trae consigo ese tipo de métodos y metodologías funcionales al interés del capital privado, y re-productoras de una lógica de explotación y cosificación del sujeto. De acuerdo, a la lógica expuesta por la línea socio-cultural de la discapacidad esta puede ser reconocida como un tema de interés para el diálogo inter-epistémico y metodológico, ya que alcanza a poner en jaque los métodos tradicionales y positivistas para darle interés y relevancia a las necesidades y luchas acordes a la condición inter-subjetiva, discursiva, narrativa y de sentires que trae consigo las comunidades discapacitadas (Casanova, 1995).

La otra perspectiva que logra cuestionar los modelos institucionales y de medicalización de la discapacidad, ya que toma distancia frente al mismo a las corrientes epistémicas modernas coloniales, son cuatro en particular:

1. los estudios de discapacidad no sólo deben remitirse al ámbito de las ciencias clínicas, biológicas y medicas del ser humano, dado la importancia del pluralismo epistemológico que enmarca la capacidad de articular teorías, métodos, metodologías y enfoques con las ciencias sociales y humanidades desde una dimensión crítica y un sentido ético – político orientados a las luchas de los grupos subalternos que apuestan por incidir en las transformaciones de los problemas que característicos de las sociedades modernas.

2. la puesta en el escenario público de la discapacidad, al ser un tema no relevante para las instituciones modernas – coloniales, dándole sentido a explorar formas de discusión, crítica y auto-crítica que merece ir más allá de la visión de la salud pública, comunitaria y popular que afecta a diversos sectores socio-culturales de un país.

3. El proceso de innovar teorías, enfoques y paradigmas desde la experiencia de re-existencia de los sujetos discapacidades y su lucha al interior de los colectivos/movimientos que cuestionan la dinámica de sumisión que ejercen las instituciones al servicio de los grupos hegemónicos en las regiones.

4. Por último, la relevancia en la dinámica de los estudios sociales que asumen el campo de la investigación en el área de la discapacidad, logrando articular una ecología de saberes entre psicología social y la crítica política de la ciudadanía a la democracia en su versión procedimental y privada de lo político/público. Parte de esta situación, expone un panorama que pone entre dicho la autonomía del sujeto y la capacidad de cohesión político- burocrático del Estado moderno- capitalista.

La importancia de impulsar investigaciones sobre las discapacidades, simboliza una apertura a temáticas que puedan comunicarse de forma horizontal con las metodologías alternativas y horizontales, aquellas que le dan mayor coherencia y espacio a la inter-subjetividad del sujeto y su sentipensar desde las comunidades. Lo que implica, rom-

per con los modelos tradicionales de investigar la enfermedad para darle importancia a las luchas y formas de organización de los movimientos populares y sociales que existen en materia de sujetos y colectivos en discapacidad en la región.

De esta manera, la visibilización de las discapacidades socio-culturales tienen que ver con la posibilidad de concebir una democracia popular que tenga la estructura de canalizar las demandas de los grupos de abajo y sus reivindicaciones autonómicas que apelan a la justicia, la verdad y la dignidad del sujeto. Aquí la disputa contra las formas tradicionales del poder colonial, el cual se caracteriza por la negación de las libertades y la imposición de un modelo de control político- administrativo funcional a los requerimientos de capital transnacional y capitalista (Borton, 2008).

De este modo, el sentido de la democracia popular en materia del reconocimiento y visibilización de las discapacidades, tiene que ver con la oportunidad de cuestionar los esquemas tradicionales y darle valor a los diálogos, sentires y manifestaciones que movilizan las luchas de los actores subalternos que ponen en tela de juicio las formas tradicionales de limitar al sujeto discapacitado desde la visión biológica o médica. Por otro parte, la apertura de epistemes críticas resultado de la praxis del sujeto y su acción de colaborar y re-existir desde las comunidades afectadas por la violencia sistémica del Estado.

Uno de los contextos más complejos en materia de violación, discriminación y repudio frente a personas con discapacidad, resulta ser sociedades como la mexicana y la colombiana, las cuales no cuentan con una cultura e imaginario popular y de estratificación social, frente al respeto a la diferencia y solidaridad orgánica que requiere el sujeto discapacitado. Por ende, es de gran relevancia el reconocimiento de un ambiente caracterizado por la desfragmentación social e indiferencia sistémica, que conlleva a que los actores discapacitados vivan experiencia de exclusión por sus diversas condiciones psicológicas, patológicas, físicas y sociales en las comunidades (Ocampo, 2013).

Un aspecto de gran relevancia en el campo de investigación de la discapacidad, resulta ser las formas de interacción y diálogo entre los grupos de personas con respecto a sus propias limitaciones de cualquier índole. Puesto que se convierten en ciudadanos de tercera categoría y representan en el argot popular: un peso para sus familiares y el Estado producto de las condiciones que limitan su “calidad” y “desarrollo humano”, parte de esto responde a una lógica de materialización e intervención publicitaria, mafiosa y clientelar de la colonialidad del saber y el poder capitalista sobre los esquemas que develan el sentipensar de los movimientos de discapacidades en la región.

La concepción de la discapacidad no solo consiste en la falta de oportunidades, la pérdida y dificultades para su propio desarrollo, asimismo la democracia popular permite la integración del sujeto con su comunidad, aunque la capacidad de interpelar las instituciones modernas- coloniales y darle un paso a la implementación real de los programas para las personas con dicha eventualidad y al mismo tiempo con su plena libertad, al ser el reflejo de situaciones que exigen una postura ética funcional a las necesidades de los de abajo. El debate político sobre los procesos tardíos en material del reconocimiento del derecho humano a la coexistencia social en condiciones dignas para las personas con discapacidades, se constituye en un escenario polémico, acerca de las formas, estructuras y redes institucionales del poder político desde arriba, ya que los movimientos de ciudadanos con algún grado, nivel o condición de diferencia socio-cultural y física reflejan la incapacidad generalizada de las instituciones que no tiene la voluntad y medios logísticos para canalizar las demandas reales de dicha población en su diario vivir.

En este sentido, es de gran importancia dar el salto hacia propuesta sub-alternas provenientes de los grupos desde abajo que apelan al reconocimiento de otras formas directas que van en contravía de las prácticas de dominación y exclusión re-producidas por el poder moderno- colonial de las instituciones que ponen en un plano de discriminación positiva o negativa al sujeto discapacitado, debido a su

“incapacidad” de moldearse a los lineamientos de la sociedad moderna- capitalista (Sandoval, 2014).

La disrupción de los procesos político – burocráticos auspiciados por los grupos hegemónicos en el campo de las discapacidades, develan la falta de sensibilidad y sentido ético – político por los actores víctimas de las faltas de medios adecuados por parte del Estado, y las incapacidades de gestión en el marco de la movilidad y desarrollo humano integral para este sector de la sociedad civil. A su vez, simboliza una parte del imaginario socio-cultural que refleja el sentir negativo, la indiferencia societal y sistémica por parte de los actores tradicionales anquilosados en el poder político moderno- colonialista.

Parte de esta situación, refleja un escenario de exclusión e inoperancia estatal, al momento de no asumir una corresponsabilidad pública frente a la condición del sujeto discapacitado, debido a que impulsa una serie de debates que complejizan los esquemas de la democracia más allá del plano normativo, para dar el salto hacia una concepción sustantiva que implica cuestionar desde adentro y exigir las estructuras necesarias y de amplia calidad, cantidad y gama para la población que evidencia alguna problemática en donde los gobiernos son responsables directos de las faltas de condiciones que permitan la constitución del buen vivir de dicha población.

La esencia de la democracia popular contemporánea, radica en lograr garantizar los esquemas materiales e inmateriales necesarios para el desarrollo integral del sujeto, aquí toma relevancia las formas de organizaciones enfocadas en la denuncia y reivindicación de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales que poseen dichos ciudadanos, a su vez, se constituye en un antecedente que rompe con las formas tradicionales y normales propias de una sociedad resultado de la modernidad – colonialidad.

Dicha condición de re-pensar la política desde la crítica del sujeto oprimido, implica *“la exigencia por parte de la ciudadanía se activa en la medida en que el discurso político que se enuncia requiere orientar la significación del poder a formas de voluntad ciudadana que haga viable el cumplimiento de las normas de valor que se con-*

sagran democráticamente, toda vez que se afirma un reconocimiento de factum de cualquier acción que reclame su aplicación institucional, o reclamo de cualquier otra acción pública que demuestre el déficit de poder de la norma compartida para seguir optando por su cumplimiento” (Márquez-Fernández, 2018:26).

Otro aspecto de suma relevancia frente a la democracia de los poderes públicos y populares, consiste en la posibilidad de superar los dilemas burocráticos y dar el salto hacia los modelos que convergen a favor de una ciudadanía sustantiva de carácter subalterna, producto de la movilización y deliberación desde abajo que constituye dinámicas de democratización de los problemas de interés comunal, aquí toma sentido la disputa por la dialogicidad de los espacios públicos y la necesidad de configurar escenarios/situaciones y modelos que sean congruentes con el senti-pensar y las demandas sistémicas de los grupos en condición de discapacidad en Latinoamérica.

La fuerte lucha en el siglo XXI, ha permitido explorar otros canales de la investigación social sobre la reflexión de las discapacidades, que han situados discusiones provenientes de las ciencias sociales en diálogo con un esquema inter-disciplinar que va más allá de los modelos tradicionales de imponer un enfoque positivista que desconoce las situaciones, emociones y experiencias del sujeto como una relación enmarcada en las condiciones estructurales que requiere la población en discapacidad en sus territorios.

Por ende, la disputa por la pluralidad de los debates y necesidades sustanciales de la ciudadanía, responde a la disputa por la complejidad de los poderes populares que pueda ser utilizado para la superación de las estructuras monolíticas y mafiosas propias de los grupos hegemónicos, para así impulsar las des-colonización de la política desde el senti-acción de los grupos subalternos, aquellos que son coherentes con la praxis ético- política de los actores oprimidos, debido a que ponen en la esfera pública discusiones pertinentes con las situaciones de las comunidades y los sectores más vulnerables frente a la hidra del desarrollo moderno – capitalista, el cual es hacedor de múltiples formas de exclusión, pobreza y violencia con respecto al

reconocimiento legal y la legitimidad socio-cultural de esta población en la esfera pública/privada (Díaz, 2013).

Proponer discusiones y programas contruidos desde la riqueza de ideologías, sentires y pensamientos de los integrantes de dicha comunidad en el marco del diálogo abierto con sus familiares y la sociedad civil, se constituye en una propuesta alterna, en donde se rompe con la forma vertical de imponer una política pública, y opta por darle prioridad a la construcción horizontal y desde abajo en donde la comunidad se apropia desde su propia situación de los problemas u oportunidad que implica co-existir con la población discapacitada.

En donde es importante ampliar las discusiones y temas desde la participación de la ciudadanía víctima de la exclusión, la pobreza y la violencia estatal, para ellos es necesario que *“el rol del Estado sea la representación de lo más directamente posible de ese ejercicio público del poder por parte del pueblo que en todo momento es un actor y/o sujeto de emergencia para hacer valer su autonomía de cara a los poderes estatales con el interés e intención de llegar a revertir los correlatos de poder constituidos por otros nuevos”* (Márquez-Fernández, 2018:27-28).

Resulta de gran pertinencia, el fortalecimiento del campo de la investigación social-activa y participativa al interior de los grupos con discapacidad para así lograr explorar las formas de solidaridad e interacción desde el sentir y la necesidad de la otredad. Lo que implicaría, romper con la visión normativa e institucional para darle sentido a campo discursivo, el testimonio y la constitución de una dinámica inter-subjetiva que permite una relación desde la otredad, a partir de su propia condición, limitación y oportunidades como ciudadano únicos e importantes en la configuración de un Estado – nación de carácter popular (Sandoval, 2016).

En definitivas, la discapacidad se convierte en un tema de interés epistémico para los futuros debates, localizado en las narrativas por descolonizar y lograr aportar elementos para la transformación de los conflictos y las violencias en el marco de la construcción de paces desde abajo, lo que sería una muestra de establecer un diálogo inter-

subjetivo con los movimientos, colectivos, grupos y asociaciones orientadas a la reivindicación de los derechos, deberes y condiciones materiales e inmateriales para la población discapacitada en Latinoamérica.

A modo de conclusión

El tema de investigación de la discapacidad en los últimos tiempos, se ha convertido en un campo emergente que requiere seguir explorando áreas de las ciencias sociales y las humanidades desde una perspectiva crítica y en diálogo con la experiencia de los sujetos desde sus respectivos escenarios socio-culturales en las comunidades. Siendo un aspecto de gran importancia, que tiene en cuenta la pluralidad de enfoques, métodos y metodologías para el estudio de las discapacidades en Latinoamérica.

La discapacidad no solamente debe ser analizada desde el ámbito biológico, sino que es importante integrar otros saberes desde una perspectiva auto-crítica y dialógica, que sean un vínculo para los procesos inter/transdisciplinarios que logren superar los enfoques positivistas y puedan reconocer miradas desde la dimensión socio-cultural del sujeto y las comunidades en sus territorios.

Por tal motivo, la iniciativa de proponer investigaciones críticas desde el sujeto que incorporen reflexiones, vivencias, testimonios, narrativas e imaginarios de la población discapacitada, responde a un paradigma distintos del tradicional siendo un denotando de una corriente alternativa, que apela a la diversidad y la pluralidad teórico-conceptual para la investigación social desde abajo.

La oportunidad de explorar dicho campo en programas de formación profesional, académica, comunitaria y populares mediante la articulación de redes, proyectos y espacios en diálogo con los grupos sociales y los actores que pertenecen a la comunidad en discapacidad, sirve como un antecedente para alcanzar elementos, experiencias y motivos para sumar argumentos en torno a las dificultades que viven en la actualidad dichos ciudadanos en medio de una sociedad neoliberalizada y un Estado capitalista.

En últimas, la discapacidad en diálogo con la democracia popular se configura en un campo epistémico de relevancia para las ciencias sociales en su tarea de cuestionar los esquemas dominantes y darle sentido a la deliberación y praxis ético-política de los grupos subalternos. Asimismo, la oportunidad de superar desde adentro y abajo las vicisitudes que deben padecer las personas que se enfrentan al olvido/indiferencia institucional y la incapacidad del gobierno para construir redes, medios y modelos de política social acordes a las necesidades reales y no a la burocratización del tema como un aspecto de interés económicos sino bajo los principios de los poderes populares al servicio de las luchas contra-hegemónicas al interior de las comunidades y los territorios en re-existencia Latinoamericana.

Bibliografía

- Alonso, J & Ramírez, J. (1997). La democracia de los de abajo en México. México: La Jornada ediciones.
- Alonso, J. (2010). Un sujeto a la zaga de sujetos de movimientos: pistas de indagaciones para la construcción de una teoría crítica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(49), 35-52.
- Borton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. México: Ediciones Morata.
- Bottomore, T. (1993). *Political sociology*. London: Hutchinson.
- Capera, J. (2019). Álvaro B. Márquez-Fernández y la democracia subalterna en Nuestra América. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 189-196.
- Casanova, P. (1995). La democracia de los de abajo y los movimientos sociales. *Nueva Sociedad* Nro.136, 37-40.
- Castells, M. (2014). El espacio y los movimientos sociales en red. *Ciencia*, 59-64.
- Díaz, Z. (2013). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 69-79.
- Dunn, J. (2014). *Libertad para el pueblo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.

- Fornet-Betancourt, R. (2016). Overview of Intercultural Philosophy. *Entretextos- Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 12-31.
- Márquez-Fernández, Á. (23 de julio de 2008). Crisis de la episteme política del Estado moderno en América Latina. Obtenido de IX Corredor de las Ideas. Enseñanzas de la independencia para posdesafíos globales de hoy. Repensando el cambio para nuestra América: http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/alvaro_marquez.pdf
- Márquez-Fernández, Á. (2018). Democracia sub-alterna y estado hegemónico. *Crítica política desde américa latina/ diálogo abierto con Álvaro B. Márquez-Fernández*. Buenos Aires: El Pregonero- Elaleph.com S.R.L.
- Márquez-Fernández, Á. (2018). La alternativa de una paz democrática. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 23, 1-4.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55-68.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Sandoval, E. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. *Raximhai - UAIM*, 115-133.
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Valencia, L. (15 de enero de 2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. Obtenido de *Rebelión*: <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>

La exclusión socioespacial: brechas del derecho a la ciudad en torno a la (dis)capacidad

Andrea del Pilar Arena⁵

Jorge Enrique Rojas Delgado⁶

Gloria Esperanza Castellanos García ⁷

Resumen

El presente capítulo plantea la posibilidad de hacer un análisis reflexivo y crítico de la experiencia cotidiana del sujeto en situación de discapacidad física y sensorial a partir del análisis de la exclusión socioespacial como categoría de estudio y su relación con la construcción del derecho a la ciudad. De acuerdo con lo expuesto, se rea-

⁵ Psicóloga. Especialista en Gerencia de Servicios de Salud y Magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Investigadora en temas de discapacidad, diversidad funcional, capacidades diversas de aprendizaje, inclusión social, accesibilidad y participación, vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y líder del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición. Email: andrea.arenas@unad.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7920-0424>

⁶ Sociólogo. Especialista en Teoría de Sistemas Sociales Aplicado a la Complejidad Sociocultural. Candidato a Magister en Dirección Pública y Liderazgo Institucional. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia - CEAD Ibagué. Investigador en temas de gobernabilidad y gobernanza, derecho a la ciudad, participación ciudadana y planeación territorial. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición. Email: enrique.rojas@unad.edu.co Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1203-6150>

⁷ Psicóloga. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos y Desarrollo Organizacional y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Investigadora en temas de familia, tecnología y comunicación familiar, inclusión social, accesibilidad y participación, vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y líder del Semillero de Investigación Integralidad Sociofamiliar. Email: gloria.castellanos@unad.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0775-4959>

liza la descripción de las vivencias de dos grupos poblacionales: jóvenes y adultos con discapacidad visual, auditiva y física. El proceso se gesta desde un enfoque mixto de tipo descriptivo no experimental, a partir del diseño y aplicación de técnicas e instrumentos tales como la entrevista y el grupo focal. Así pues, el tema abordado se constituye en un desafío que apela a la urgente necesidad de redignificar el rol de las personas en situación de discapacidad en torno a la dimensión espacial, la accesibilidad y el desarrollo de la autonomía a partir de los nuevos itinerarios de la ciudad moderna.

Palabras clave:

Derecho a la ciudad, experiencia cotidiana, situación de discapacidad, exclusión socioespacial.

Introducción

Una mirada a la ciudad moderna desde la (dis)capacidad

Los puntos clave de la urbanística consisten en las cuatro funciones: habitar, trabajar, descansar en tiempo libre y circular.

Carta de Atenas

La UNESCO y ONU-Hábitat, definen como “Ciudades inclusivas” aquellas en las cuales todos los ciudadanos pueden ejercer sus derechos, porque en ellas se fomenta “(...) el desarrollo y la igualdad de todos los habitantes, sin distinciones de clase, sexo, raza, etnia o religión, para que participen lo más plenamente posible de las oportunidades que las ciudades ofrecen” (Colin, 2009). De modo que la ciudad como espacio ideal de realización humana que permite tejer relaciones materiales e inmateriales, gestar intersubjetividades y (re)producir la cultura, también es el lugar propicio para el ejercicio de los derechos ciudadanos, donde cotidianamente las personas pueden ser, estar, permanecer y trascender, confiriéndole a la ciudad una dimensión emocional y existencial que le imprime unos referentes de identidad, valores comunes y destinos colectivos, dotándola de un “sentido de lugar”.

Justamente, la ciudad moderna busca trascender la dimensión físico espacial y funcional para darle paso a una relación simbólica con el

territorio, en donde se agencian intereses y posiciones divergentes, se entretejen las relaciones sociales y se construyen vínculos que ponen de manifiesto los valores, creencias, prácticas y expectativas que promueven la elaboración de unas identidades a partir de un espacio de convivencia dignificante y compartido con los otros. En consecuencia, “el espacio urbano se presenta como el medio a través del cual los habitantes tienen la posibilidad de formar su identidad y memoria, ya que en él se satisfacen necesidades personales y sociales, y se establece una identificación espacial y una conexión psicológica” (Silva, 2006) con el territorio.

Sin embargo, la experiencia cotidiana de los ciudadanos con relación al espacio físico evidencia un malestar constante dados los conflictos y tensiones vitales como la segregación espacial y la exclusión social de la población en situación de discapacidad a causa de las aparentes diferencias que “aluden a percepciones, códigos y sensibilidades compartidas por un nosotros, que separan y marginan al otro, para de esta manera justificar su sometimiento y dependencia, negando como indica Margulis el derecho a ser diferente” (Arenas, Castellanos y Rojas, 2018).

Por tal razón, en la actualidad ha cobrado vigencia la reivindicación del derecho a la ciudad, como un concepto acuñado por Lefebvre hace poco más de cincuenta años a través del cual se hace alusión a uno de los derechos fundamentales del ser humano y que no es otro que el de poder construir, (re)producir y experimentar la ciudad como un proyecto no individual, sino común, integrando las miradas y las experiencias de todas las personas que viven en ella; derecho que pareciera negado para las personas en situación de discapacidad, pese al reconocimiento de que todos los sujetos deben contar “con un medio en el que puedan desarrollar sus vidas de la manera más autónoma posible, potenciando el despliegue de sus capacidades y reduciendo al mínimo posible las limitaciones, de tal forma, que apelando a esta perspectiva un territorio inadecuado se convierte en un factor de discapacidad” (Robert, 2016).

Este panorama exige además repensar la sustentabilidad y viabilidad del diseño actual de las ciudades colombianas, las cuales tienen que

concertar las presiones tanto globales como locales del mercado sobre las demandas y aspiraciones sociales, de modo que no se imponga una dimensión en desmedro de la otra, además de tener la necesidad de redimensionar el ámbito de lo público, redignificar el ejercicio político y resignificar la relación entre los lugares y las personas que lo habitan. Y es que hablar de derecho a la ciudad para las personas en situación de discapacidad, implica además de tener en cuenta los colectivos heterogéneos que la habitan, considerar las restricciones y barreras del entorno, la dificultad para desarrollar una vida autónoma e independiente, las incipientes condiciones para una efectiva igualdad de oportunidades y los históricos señalamientos que rotulan e impiden la plena inclusión social de las personas en situación de discapacidad, toda vez que la ciudad se constituye en un escenario esencial en donde los ciudadanos se incorporan a la vida en comunidad como sujetos activos de cambio.

La discapacidad es entonces concebida como un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del organismo humano, los determinantes sociales y las orientaciones culturales de la sociedad en la que vive el sujeto discapacitado, siendo la ciudad el telón de fondo en el que se tejen dichas interacciones y cuyos aspectos físicos, sociales y económicos impactan su calidad de vida. “Los aspectos físicos posibilitan que la persona pueda desplazarse de un lugar a otro, lo cual es fundamental para realizar actividades tales como estudiar, trabajar, acceder a servicios de salud, recreación entre otros. Los aspectos sociales son aquellos que permiten que todos los ciudadanos compartan los mismos lugares, facilitando la interacción y la participación en la comunidad. Y los aspectos económicos tienen en cuenta a las personas con discapacidad en el diseño de oportunidades laborales y en la adecuación de espacios y productos de consumo” (López, 2015).

Sin embargo, la problemática descrita se hace invisible en un mundo en el que la mayoría se caracteriza por tener una percepción visual y auditiva ajustada a los estándares de normalidad, así como un desarrollo motor óptimo a tal punto que el sujeto en situación de discapacidad es signado por una concepción lapidaria en donde la imposibi-

lidad de ver, escuchar y movilizarse lo ha destinado al estigma social, negándole además la accesibilidad, participación e inclusión en un entorno marcado por la dictadura del orden normatizado. “De este modo, se configura una relación sustractiva, pues en vez de aumentar las competencias del discapacitado para darse al mundo, las limita y confronta con los condicionantes del orden imperante” (Arenas, Castellanos y Rojas, 2018).

En consecuencia, el derecho a la ciudad para la población en situación de discapacidad sensorial y física está marcado por una profunda desigualdad social y una imperceptible exclusión espacial, a causa de las barreras físicas, comunicacionales y socioculturales que limitan su derecho a “usufructuar la ciudad entendida como ámbito integrador de espacios urbanos privados y públicos que condicionan la calidad de vida de cada persona” (Robert, 2016), razón por la cual, las líneas que aquí se presentan surgen como resultado del proyecto de investigación titulado “Haciendo visible lo invisible: Experiencias cotidianas del sujeto en situación de discapacidad física y sensorial en torno a la construcción del derecho a la ciudad para el desarrollo de una aplicación móvil de identificación de espacios accesibles en Ibagué - Tolima”, en un intento por evidenciar las brechas sociales y obstáculos espaciales desde aristas como la accesibilidad y la exclusión, las cuales inciden directamente en los procesos de autonomía del sujeto.

Referentes teóricos:

Semánticas emergentes del derecho a la ciudad en torno a la (dis)capacidad

“La ciudad no es una suma de cosas, ni una de éstas en particular. Tampoco es el conjunto de edificios y calles, ni siquiera de funciones. Es una reunión de hombres que mantienen relaciones diversas”

R. Ledrut (1974) *El espacio social de la ciudad*

Consideraciones iniciales del derecho a la ciudad

El siglo XX ha sido el escenario propicio del creciente proceso de urbanización a nivel planetario, siendo considerado por muchos especialistas como la época de consagración de las ciudades en la afirmación de los presupuestos modernos de planeación urbana, racionalización eficiente y economía escalar. De modo que cuando se busca realizar un primer acercamiento al concepto de ciudad, habitualmente suelen encontrarse variadas y disímiles definiciones que responden a distintos campos disciplinares en la apuesta por dar cuenta de su desarrollo, evolución, alcances y perspectivas. Aparece entonces, el primer rasgo característico de la noción de ciudad, siendo precisamente *su definición polisémica y compleja*.

Así que la ciudad aparece como realidad objetiva, estructura material y configuración espacial en donde aspectos cuantificables como la densidad poblacional, el área construida, los servicios dotacionales, etc., son determinantes a la hora de abordar el proyecto ideal de ciudad. Sin embargo, diferentes propuestas llevadas a cabo después de la segunda mitad del siglo XX intentan incorporar nuevas dimensiones en el análisis de la ciudad desde una perspectiva experiencial y simbólica inacabada que permite entender la relación emotiva y significativa que logra establecerse desde y más allá de sus componentes espacial, morfológico, funcional, institucional y legal.

En este sentido, confluyen dos realidades ajustadas de manera compleja, órdenes del decir (semánticas) que impregnan la vida urbana

de unos órdenes del hacer (pragmáticas) no solo de quienes diseñan, construyen y proyectan la ciudad, sino de aquellos que la viven, aprehenden y sueñan. Es así como la calle y la plaza, los parques y barrios, los monumentos y las edificaciones son objetos de un doble discurso.

El primero, como resultado de una apuesta urbanística y arquitectónica concebida desde el campo político y el place branding, la cual busca construir una percepción ideal en torno a la ciudad (tranquila, acogedora, incluyente, etc.) procurando posicionarla desde los atributos y ventajas comparativas, evocando un pasado e historia facundas, asignándole unos valores compartidos, dotándola de unos espacios cargados simbólicamente y confiriéndole una identidad sugerente que logre atraer la inversión, seducir a los turistas e influenciar las estructuras y dinámicas relacionales de los ciudadanos alrededor del espacio compartido cotidianamente.

Un segundo discurso es el de la sociedad urbana misma, de los habitantes que deambulan, experimentan, recorren, viven y padecen la ciudad, de quienes de manera desprevenida y ajetreada (re)producen lo urbano. Son ellos quienes tienen siempre la última palabra acerca de cómo y en qué sentido moverse físicamente en el seno de la rama propuesta por los diseñadores. Es la acción social lo que, como fuerza generativa que es, acaba por impregnar en términos de Manuel Delgado (1998) los espacios con sus cualidades y atributos.

Así es como la ciudad concreta responde a una apuesta permanente por materializar la ciudad-ideal, buscando delinear, proyectar, edificar y definir en el espacio cotidiano, las aspiraciones, sueños y anhelos de sus pobladores, a partir de lo cual se consolida un abordaje que pretende valorar los determinantes no solo físicos y estructurales, sino aquellos de carácter cultural y social que dotan a la ciudad de una fuerte carga simbólica en la construcción de lazos, sentidos y valores en relación íntima con el entorno, convirtiéndola en un patrimonio común a todos.

Las ciudades son, en términos de Capel (2002) artefactos complejos, admirables; lugares maravillosos para vivir, donde se pueden encontrar oportunidades de mejora social y libertad, pero también son frá-

giles, con peligros de ruptura y desorganización. La ciudad como creación colectiva y dinámica responde entonces, no solo a una representación ideal, una vocación material, un diseño paisajístico y una diversidad de usos, sino a una aspiración individual, una identidad colectiva, una representación social y una cultura urbana instalada en el tiempo y en el espacio, logrando mediar según Lefebvre en "la vida como drama y como goce" de sus habitantes.

Por tanto, comienza a elaborarse una imagen de ciudad provista de códigos, representaciones y modos de comportamiento que permiten construir un conjunto de expectativas recíprocas, saberes compartidos y prácticas rutinarias en el mundo de la vida del habitante urbano, entendiendo la ciudad en términos de LéviStrauss desde una dimensión que le confiere el atributo de "la cosa humana por excelencia". En consecuencia, la ciudad se asume como "espacio vivido basado en un conjunto de símbolos y valores que se van elaborando a través de impresiones y experiencias personales y colectivas. Comprenden las imágenes que los individuos y grupos se forman de la ciudad y de sus diferentes partes y atributos (calidad de vida, espacio social, seguridad, comercio, recreo, etc.) y es importante, ya que estas imágenes ejercen un gran control en la toma de decisiones espaciales"(Puyol, Estébanez y Méndez, 1988).

Promesas de la ciudad moderna

Las promesas de la ciudad moderna como ideal ilustrado (amable, segura y eficiente) están solamente al alcance de unos pocos, mostrando el fracaso de los diferentes modelos y poniendo en evidencia la otra cara de la moneda (ciudad furtiva, peligrosa, repulsiva y mezquina), incorporando de manera simultánea el rostro "anárquico y arcaico de signos y símbolos" (Harvey, 2013) que saturan y desbordan la ciudad en su aparente orden dispuesto como diseño funcional y estructura física consagrada por excelencia para "satisfacer las necesidades sociales, fisiológicas, de seguridad, de autoestima y autorrealización establecidas como intrínsecas dentro del desarrollo del ser social" (Maslow, Sthepen y Gary citados en Ayala, 2017).

Precisamente, temáticas como la marginalidad espacial, la exclusión social y el deterioro medioambiental, irrumpen en los debates políticos, las disertaciones académicas y las charlas cotidianas que propician los ciudadanos en relación con los límites, consecuencias y posibilidades del desarrollo y sostenibilidad de la ciudad. Libros como “La muerte de las ciudades” (1961) de la urbanista y activista política estadounidense Jane Jacobs, “Urbanismo y desigualdad social” (1977) del geógrafo y teórico social inglés David Harvey, “Ciudad global” (1991) de la socióloga holandesa Saskia Sassen, “La ciudad fragmentada” (2005) del arquitecto latinoamericano Juan Carlos Pergolis y “Pensar la ciudad en tiempos de crisis” (2016) del geógrafo español Horacio Capel, evidencian el progresivo interés de la ciudad como tema recurrente de análisis y la creciente preocupación por las patologías latentes que la rodean en un contexto irreversible de globalización, urbanización y comunicación.

Además, los “discursos sobre la sostenibilidad, la mezcla social, la competitividad y la gobernabilidad parecen retóricos, puesto que en las ciudades aumenta la desigualdad, son cada día más insostenibles y la gestión política aparece más opaca y más vinculada a intereses particulares” (Borja y Muxí, 2000). En consecuencia, la ciudad moderna discurre de ficción utópica a concreción radical que sucumbe ante el sentimiento cotidiano de un pesimismo desalentador y el carácter contingente del acontecer urbano, conjugando procesos insoslayables como el cambio climático, las migraciones forzadas, la fragmentación identitaria y la crisis de solidaridad.

Como resultado, “la ciudad ha dejado de ser morada o refugio, expresión del dominio del hombre técnico sobre el mundo, para convertirse en un recinto marcado por la segregación y plagado de miedos e incertidumbre” (Castro, 2009). Al mismo tiempo, se muestra como ciudad genérica que alberga emociones frágiles y movimientos iterativos, lugar privado siempre en custodia y espacio público atiborrado, zonas de resistencia y flujos de desesperanza, plazas vaciadas de sentido y vestigios de historia desmantelada.

La ciudad contemporánea se define como espacio de ausencias, deshabitado, regular y construido a partir de contenidos predominante-

mente racionalistas. El ser humano, por su parte, ha perdido el contenido de vida compartida en sus dimensiones políticas, públicas y cívicas. La ciudad que empezara siendo el inicio de la sociedad civil, liberada de las trabas atávicas de la tradición, termina su recorrido en una agonía de impracticables haceres y estares colectivos. Desconcierto caótico, segmentación urbana, libertad y desarraigo, globalidad y localidad, son algunas de las oposiciones terminológicas que encierran las claves sociológicas propuestas para comprender la vida en las ciudades contemporáneas (Díaz, 2012).

A propósito de la experiencia cotidiana de la discapacidad

“La discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo)”

Patricia Brogna

La discapacidad, es un hecho social que ha sido abordado desde diferentes disciplinas en los últimos años; su análisis y estudio no solo se ha enfocado en su clasificación, sino que ha adquirido importancia en el marco de los derechos humanos, trascendiendo al sujeto con discapacidad para dar cuenta de su entorno familiar y social. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad es concebida como “toda restricción o ausencia debido a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano” (2001).

Sin embargo, la noción de discapacidad ha evolucionado de un abordaje con implicaciones religiosas, pasando por un enfoque centrado en el componente orgánico y ajustado exclusivamente al sujeto desviado hasta una perspectiva que la aborda de manera relacional y compleja.

Precisamente, un modelo desde el cual se han dado explicaciones frente a la temática ha sido el médico-biológico, cuya premisa fundamental es considerar a la persona como (in)capacitada para ajustarse a la norma(1) y desempeñarse adecuadamente en el mundo,

asumiendo de este modo una postura estoica frente a la desgracia, infortunio o castigo. Justamente, el gran aporte al estudio de la discapacidad desde el modelo medicalista ha sido la clasificación de las múltiples patologías y la atención dispuesta a reducir, solventar y simular la deficiencia fisiológica.

Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado algunas perspectivas de análisis en torno al sujeto con discapacidad, buscando trascender el ámbito médico para instalarse desde una dimensión biopsicosocial que asume la discapacidad como un “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Guzmán, Toboso & Romañach, 2010). Esa sí como esta noción permite visibilizar las barreras socialmente construidas que restringen el acontecer diario de las personas con discapacidad. Entendiendo que,

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. (CIF/OMS)

De modo que el modelo biopsicosocial supera la apuesta restringida y sesgada del esquema médico, ya que trasciende el supuesto de que la discapacidad es un hecho natural y, por el contrario, lo problematiza desde categorías sociales y políticas como la exclusión, la ciudadanía y la participación (Zubiría, 2012).

Por su parte Padilla (2010), afirma que el modelo biopsicosocial se basa en la interacción de la persona en situación de discapacidad y su ambiente contextual. En este acoplamiento, el ser humano además

de su irreductible componente biológico, se encuentra atravesado por factores emocionales -afectivos-, psicológicos y sociales, reconociendo el carácter complejo de su autonomía y los siempre presentes condicionantes estructurales.

Es así como muchos lugares en las ciudades son en esencia sitios de exclusión, toda vez que han sido contruidos desde el esquema de la normalidad. Frente a esto, Narváez y Soto (2013) sostienen que la sociedad hace una construcción de un imaginario de discapacidad. Para el caso de la sociedad moderna occidental, este imaginario determina un adentro y un afuera: el que no tiene discapacidad está dentro del canon social y el que está afuera, vive la exclusión.

De acuerdo con lo anterior, se puede entender la discapacidad como un concepto construido social y culturalmente que sucumbe ante el orden establecido y como una realidad que se invisibiliza en la ciudad moderna concebida desde los parámetros y lineamientos normotípicos, en donde el sujeto con una condición diferente a los estándares ajustados a la norma(l) queda relegado y limitado en su acceso, movimiento y disfrute del espacio público que de una u otra manera condiciona sus formas de interactuar y relacionarse con los otros y su contexto. En ese sentido, el espacio público se muestra cotidianamente como un obstáculo que pone de manifiesto una exclusión latente (Olivera, 2006) y que refleja, más que una omisión en su diseño y adecuación, determinados parámetros culturales de ser y habitar la ciudad. Estas barreras son producto de una ausencia de empatía, en la medida en que las personas enmarcadas como normales desconocen lo que significa desafiar y padecer situaciones discapacitantes, así como resistir y confinarse del goce de la ciudad.

La ciudad como desafío: rutas de la exclusión socioespacial

En las últimas décadas la visibilización y difusión de investigaciones en torno a la discapacidad, sus discursos, teorías y desarrollos, junto con el creciente número de personas con algún tipo de “deficiencia” han motivado la reflexión de profesionales de distintas áreas del conocimiento frente a la necesidad de adaptación de los espacios urbanos y el diseño de las ciudades, que propicien entornos accesibles

que contribuyan a superar la exclusión socioespacial. Y es que en un mundo donde se privilegia la “normalidad”, los espacios públicos y privados han sido (y siguen siendo) diseñados por y para personas sin “discapacidad”, con barreras casi imperceptibles, que se constituyen, según palabras de Olivera (2006) en “obstáculos puntuales, a veces diminutos, de centímetros, que para personas con discapacidad pueden ser tan limitantes como elevadas murallas, que les impiden la igualdad de oportunidades, les discriminan y restringen sus actividades cotidianas, haciendo impracticables los espacios urbanos, perpetuando la exclusión socioespacial”.

En ese sentido, los obstáculos materiales evidenciados tanto en los espacios naturales como socialmente construidos, muchas veces terminan siendo exclusógenos (es decir, que provocan exclusión y conllevan causas, factores y consecuencias variadas) en la medida en que vetan o restringen el disfrute del territorio a determinados grupos poblacionales, los cuales pueden ver limitado su acontecer cotidiano solamente a los escenarios de su vida íntima o al entorno más próximo debido a las barreras físicas. Estas barreras crean una fricción entre el sujeto y el entorno que habita, percibiéndolo como hostil; aquí, la persona en situación de discapacidad no logra un ejercicio pleno de su ciudadanía, desarrolla vínculos sociales débiles y es estigmatizada por no participar de forma independiente en la sociedad con igualdad de condiciones.

Se hace entonces evidente la relación entre acceso, autonomía y exclusión/inclusión. Facilitar un entorno accesible significa entonces procurar una mayor autonomía personal, permitir una vida independiente y una ciudadanía plena, en donde la exclusión supere su tara semántica y el uso sintomático -repetido en textos, debates científicos y disertaciones académicas, medios de comunicación y programas políticos- al hacer referencia a los sujetos que han sido señalados como desviados, anormales y discapacitados (Venceslao y García, 2013) para instalarse como una realidad concluyente y una cuestión social urgente.

Así pues, hablar de exclusión socioespacial remite dos aristas; por un lado, la perpetuación de obstáculos en el diseño de los ambientes

construidos que disminuyen la accesibilidad y limitan la vivencia del entorno por parte de determinados grupos poblacionales; y por otro, los atributos que han reforzado la identidad del sujeto en situación de discapacidad como marginal o excluido, siendo precisamente su indicación como *aquel otro social* lo que hace que algunos sujetos sean portadores de calificativos de normalidad y a otros de estigmas. De modo que nombrar la exclusión es referirse a un “fenómeno poliédrico, dinámico, multifactorial, multidimensional, generalmente inferiorizante, degradante y hostil para quienes lo padecen, que tiende a romper los lazos y vínculos sociales, laborales, culturales e incluso afectivos, de los individuos con la comunidad o red social de referencia (Venceslao y García, 2013).

No es casualidad entonces que la accesibilidad sea uno de los principios en los que se basa la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y en cierta forma es una medida para contrarrestar la exclusión. *Debe asegurarse la accesibilidad a todas las personas con discapacidad, sin distinción de ninguna clase (...). La accesibilidad debe tener especialmente en cuenta las perspectivas del género y la edad de las personas con discapacidad (ONU, 2006).*

Procurar el disfrute del entorno por la vía de la accesibilidad es pensar en paisajes inclusivos (*inclusive landscapes*) a través de los cuales se materialicen espacios que cumplan con las políticas del diseño universal y/o los ajustes razonables necesarios, puesto que la interacción placentera y saludable con el entorno precisa legibilidad, accesibilidad, seguridad y la posibilidad de utilizarlo. “Si no se cumple alguna de estas premisas se produce una fricción o incompatibilidad entre las personas y el entorno, que puede imposibilitar o dificultar el uso de determinados espacios por falta de accesibilidad material, estrés ambiental, falta de control y carencia de información” (Kitchin, 2001).

Ahora bien, la realidad no es tan prometedora. A lo largo de la historia la diada discapacidad-accesibilidad ha sido un referente de estigmatización (y por tanto de exclusión), acarreando efectos negativos a nivel emocional, psicológico y social para el sujeto en situación de

discapacidad, puesto que éste a causa de lo que percibe y como se percibe, interioriza la visión negativa que la sociedad tiene de él.

Al respecto, autores como Goffman (1963) definen el estigma como “un atributo especial que produce en los demás un descrédito amplio” y en ese sentido, la persona que es estigmatizada se relega de las acciones sociales cotidianas, en oposición a lo que se conoce como normal. Además sostiene que “se empieza a generar entonces un proceso de doble estigmatización; por un lado, desde la visión externa que posee el sujeto catalogado como normal (estándar o funcional) y por otro, desde la percepción que asume el sujeto diferente (anormal - discapacitado) de sí mismo frente a la creencia de poseer algún atributo o característica que provoque una devaluación de su identidad en un contexto particular” (Goffman, 1963).

Entonces, valdría la pena preguntarse sobre ¿cuál es la relación entre discapacidad, estigma y exclusión social? y ¿qué nombra hoy dicha exclusión? Las nuevas comprensiones de la cuestión social, desde la perspectiva del espacio en la geografía de la discapacidad, evidencian una relación directa entre estigma y exclusión que radica en la naturaleza y calidad de las relaciones que mantienen unas personas con el resto de la colectividad en el espacio físico que delimita los entornos propios de expresión de lo humano en tanto ser, estar, saber e interactuar. Así pues, hoy se afirman cuestiones tales como que el espacio contribuye a los procesos de (dis)capacitación de quienes poseen ciertas diferencias.

Son los entornos vividos que incorporan y perpetúan las barreras físicas y sociales a la participación de las personas discapacitadas en la vida cotidiana, incluyendo por ejemplo la carencia de puertas automáticas y rampas en edificios públicos, la ausencia de personas oyentes con habilidades de lengua de señas en eventos comunitarios tales como debates de candidatos políticos, la ‘barrera impresa’ que enfrentan quienes tienen deficiencias visuales cuando, por ejemplo, los materiales de lectura importantes no están dispo-

nibles en braille, las pólizas de seguro que no incluyen discapacidades parciales, las definiciones y criterios de evaluación de puestos laborales que se basan en estándares de rendimiento de cuerpos capacitados, y las reacciones sutiles y no-tan-sutiles ante las personas discapacitadas que cuestionan su derecho a ser y, en particular, a estar en espacios de cuerpos capacitados (Chouinard citado en Fernández, 2018).

En consecuencia, ser y estar en la ciudad es un desafío y una lucha permanente que pone de manifiesto las dificultades y tensiones que la persona con discapacidad debe sortear y resolver en su experiencia cotidiana de restricciones explícitas y proscripciones latentes como consecuencia de construcciones inaccesibles, lo que se traduce en un mensaje de exclusión que hace referencia a un proceso de expulsión, discriminación, segregación y vulneración, que justamente a causa de la estigmatización suscita una serie de desventajas que los individuos o grupos pueden padecer en algún momento de sus vidas, pues “no ser excluido sino estar excluido es acabar siendo asignado y ocupar un lugar social y espacial afectado de negatividad, una posición de desventaja en el conjunto de posiciones sociales” (Venceslao y García, 2013).

Abordaje Metodológico:

Itinerario para la comprensión del derecho a la ciudad desde la (dis)capacidad

Enfoque: Mixto

El capítulo surge de la investigación titulada *haciendo visible lo invisible: Experiencias cotidianas del sujeto en situación de discapacidad física y sensorial en torno a la construcción del derecho a la ciudad para el desarrollo de una aplicación móvil de identificación de espacios accesibles en Ibagué – Tolima*. De acuerdo con los ejes y supuestos básicos de la propuesta, el estudio se realizó desde la perspectiva del enfoque mixto también denominado cualimétrico, el

cual se sustenta en los rasgos fundamentales de los enfoques tanto cuantitativo como cualitativo (Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013).

Al respecto, autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas agregando complejidad al diseño de estudio a partir de las ventajas de cada uno de los enfoques. Dado que la investigación utilizó técnicas e instrumentos como la encuesta, la entrevista y el grupo focal, se requirió, por un lado, el análisis cuantitativo para categorizar las dimensiones del derecho a la ciudad y por otro, un análisis de las vivencias de las personas en situación de discapacidad física y sensorial en relación con el tema de estudio.

Tipo: Descriptivo

De acuerdo con el enfoque planteado, el estudio se realizó siguiendo los parámetros del tipo de investigación descriptivo bajo un diseño no experimental. Así que la clase de investigación que se planteó fue cross-section (sección cruzada) o estudio de momento dado del tiempo, puesto que se desarrolló con datos obtenidos en un único instante de tiempo a partir de la aplicación de los instrumentos mencionados (Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013).

Población

La población objeto del estudio estuvo integrada por dos grupos etarios: jóvenes y adultos, cuya característica común es la situación de discapacidad física y sensorial. Los grupos estuvieron determinados por la edad y la pertenencia a una etapa específica del ciclo vital humano en la que, al pasar por momento similares de la vida, comparten valores, códigos, símbolos, actividades y prácticas que determinan su aprehensión y formas de ser y estar en sociedad. Así, para los objetivos propuestos se denominaron jóvenes a todos los sujetos desde los 18 y hasta los 28 años. Por su parte, la categoría adultos oscila entre los 29 y 59 años.

El grupo de participantes estuvo integrado por 30 personas, 15 jóvenes y 15 adultos, con discapacidad física y sensorial, cuya participación fue voluntaria, lo que se constituyó en un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en seleccionar sujetos que compartan características determinantes para el desarrollo de la investigación y que son accesibles para el equipo.

Distribución de la muestra:

Tipo de discapacidad	Jóvenes (18 - 28 años)	Adultos (29 - 59 años)	Total
Visual	5	5	10
Auditiva	5	5	10
Física	5	5	10
Total	15	15	30

Tabla 1. Distribución de la muestra poblacional.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información, se hizo uso de la entrevista abierta semiestructurada y el grupo focal.

La entrevista se caracteriza por la planificación y diseño de preguntas a través de las cuales se va conduciendo, a quien responde hacia el logro de los objetivos planteados inicialmente en su estructuración. La entrevista con formato de preguntas abiertas permite a los entrevistados proporcionar cualquier respuesta que les parezca apropiada, contestando con sus propias palabras.

De igual manera, se tomó como técnica para la recolección de información el grupo focal, definido por Morgan (1998) como una entrevista de grupo, no entre el moderador y el participante, sino que se basa en la interacción del grupo entre sí, tomando como referencia en un tema asignado por el investigador, quien normalmente funciona como moderador.

Resultados y aportes disciplinares:

Una mirada a la ruptura del ideal en torno al derecho a la ciudad

“El símbolo más revelador del fracaso de la ciudad, de su sustancial inexistencia como personalidad social es la ausencia del diálogo”

L. Mumford (1961) *La ciudad en la historia*

La ciudad y sus espacios físicos se constituyen en escenarios de prácticas sociales y por tanto de intercambio entre los sujetos: las calles, las edificaciones, las escaleras, las plazas son mediadores de las interacciones cotidianas; no obstante, desde el acontecer diario las personas en situación de discapacidad física y sensorial experimentan las tensiones y desventajas de “ser portador de un cuerpo deficitario”, pues las características funcionales y relacionales de la ciudad moderna están (sobre)determinadas por la normalidad tanto del diseño del espacio físico como la construcción del espacio social. De modo que la materialización y la experiencia del derecho a la ciudad excluye al sujeto con (dis)capacidad desde el espacio público, entendido como un escenario de construcción permanente de ciudadanía y encuentro social que está decretado por factores excluyentes que impiden la accesibilidad, autonomía y disfrute del espacio urbano.

Adicionalmente, la aprehensión que las personas con discapacidad física y sensorial hacen de la ciudad se encuentra mediada por su experiencia y las evaluaciones que elaboran de los entornos a los que concurren, siendo también condicionada por factores como la edad y el género. Al respecto vale la pena mencionar que es posible encontrar diferencias en la forma en que jóvenes y adultos con discapacidad viven la ciudad. Sin embargo, ambos grupos poblacionales, coinciden en la ausencia o déficit de un espacio público accesible, seguro y agradable, limitando considerablemente su inclusión efecti-

va y la concreción de rutinas encaminadas a ser, estar, saber y sentir la ciudad.

Es así como las personas con discapacidad física y sensorial manifiestan que deben privilegiar y agudizar sus sentidos en la vivencia cotidiana de la ciudad; por ejemplo, para escuchar los sonidos que dan cuenta de las dinámicas urbanas, para sortear los obstáculos dispuestos en el espacio público, para identificar sitios específicos a partir de señales características o para reconocer lo que sucede a su alrededor a través del comportamiento observable de los demás. Algunos de los relatos en torno al tema investigado son:

Las voces de los jóvenes en situación de discapacidad visual:

“Para mí es difícil salir sola y moverme en la ciudad, ir al centro, salir a comer, encontrarme con mis compañeros, son cosas que puedo hacer solamente si mi mamá puede acompañarme o si mi hermana no tiene ocupaciones y puede estar conmigo” (Camila, 18 años).

“Yo puedo reconocer el camino que me lleva al colegio, a la casa, a la tienda y donde mi mejor amiga que vive cerca, todo lo hago a pie, tengo la cuenta de las calles que debo andar y donde debo girar como un mapa en mi cabeza, pero no se coger transporte público, entonces me queda difícil poderme mover a otros sitios. Me gustaría poder salir a un centro comercial, por ejemplo, pero mis papás dicen que es muy lejos y de pronto me pierdo, les da miedo que me roben o me engañen en la calle” (Diana, 27 años).

“Yo vivo cerca al centro y se ir hasta la plaza de Bolívar, la Catedral y el parque Murillo Toro. Sé que cerca queda la Alcaldía y la Gobernación, además de las calles que debo recorrer, me empiezo a dar cuenta cuando estoy cerca de esos sitios porque escucho más carros, pitos, gente y las campanas de la Iglesia. A veces nos encontramos con tres amigos y charlamos, pero no entramos a sitios porque sentimos que no nos prestan atención y por ejemplo, hay un restaurante que me gusta al que me llevó mi papá, pero solo con mis amigos no puedo ir porque es en un tercer piso y toca subir escaleras y no las

conozco bien. No hay rampas ni pasamanos, entonces me da susto” (Andrés, 25 años)

“Yo he tratado de ser independiente y me he arriesgado a ir a sitios que no conozco, pregunto a la gente que siento cerca para que me ayude en el transporte o en las calles hacia donde me debo ubicar, pero de todas formas hay muchas cosas con las que uno se encuentra que lo frustran, altibajos en los andenes, árboles en la mitad de un camino, cintas, escaleras, gente transitando rápido... Siempre que quiero ir a un lugar nuevo, llego agotado a mi casa, es como una maratón, uno sale pendiente de todo: el transporte, las pertenencias, la gente, las rutas, los sonidos, los obstáculos y eso cansa porque es vivir siempre inseguro” (Javier, 22 años).

Las voces de los adultos en situación de discapacidad visual:

“Definitivamente a las personas invidentes nos toca luchar más por estar en la vida pública, por hacer valer nuestros derechos en igualdad, por estar en el mundo laboral. Salir de la casa se convierte en un reto, pero además en un deber porque es la forma de demostrarnos que ser invidente no nos hace menos que los videntes. He pensado que pese a todo también puede ser un privilegio, yo he desarrollado más mis otros sentidos, presto más atención a los sonidos en la calle, a los olores, a las texturas y eso me sirve mucho para movilizarme en esta ciudad que es poco accesible” (Daniel, 52 años).

“Hoy como adulta pienso en mi pasado y creo que a lo largo de mi historia he vivido el rechazo de diferentes formas. Recuerdo que la primera vez que me sentí diferente fue en mi propia casa, primero, porque mi familia hacía planes y ahí venía el “pero” ... pero cómo vamos a cine con Alexandra, pero cómo vamos allí o allá con ella y para completar, el miedo de mis padres por sacarme a la luz, entonces ahora creo que ese mismo miedo de ellos me aislaba del mundo exterior. Luego, en la escuela solo tuve una amiguita que si veía, ella me acompañaba para todo, pero siempre escuchaba a los niños hablar de la “ciega”, además mis profesores me sentaban en una silla y

no me dejaban mover para que no fuera a caerme. Después, querer ser profesional y ver frustrado mi sueño porque no podía presentarme a la carrera que yo quería y en la universidad que quería, no tenían profes que manejaran braille, no había material para mí, nunca habían tenido estudiantes ciegos. Buscar luego empleo fue otra lucha... y así sucesivamente” (Alexandra, 43 años).

“Yo creo que uno se da cuenta de lo difícil que es andar en la ciudad y ser socialmente aceptado, solo hasta cuando pierde su visión; antes, era independiente, tomaba mis propias decisiones, no me percataba de la naturaleza y lo que me rodea y todo era rutinario. Después del accidente mi vida se partió en dos en todos los sentidos, social, familiar, económica y laboralmente; ahora mi vida depende de otros, no puedo ir a los lugares que quiero y debo reconocer que me aislé de todos mis conocidos” (Jaime 38 años).

Las voces de los jóvenes en situación de discapacidad auditiva:

“Hay cosas que quisiera disfrutar, pero no puedo porque no se cuenta con lengua de señas, por ejemplo, ir a cine, me encantaría, pero las películas que quisiera ver no cuentan con subtítulos” (Cristina, 18 años).

“Cuando cumplí los 18 quise ir al banco para abrir una cuenta, quería saber cómo era eso, no sé, tenía curiosidad, pero también para empezar a ahorrar, pero fue difícil, la señorita que me atendió no se pudo comunicar, se puso nerviosa y pues, a mí me dio mal genio y me fui” (Jorge, 20 años).

“Pues ahora con mis amigos sordos, nos vamos a la discoteca y bailamos, la gente nos mira un tanto extraño por la forma en que nos comunicamos y claro, se dan cuenta que somos sordos... me imagino que dirán que cómo estamos allí si no escuchamos, pero, en fin, la pasamos bien. En general, tenemos muchos sitios de encuentro, lo que pasa es que solo nos encontramos los sordos, pues no siempre hay un intérprete para poder llevar a los oyentes” (Sandra, 22 años).

“Pues yo para no complicarme, llevo el pasaje sencillo y listo, me subo a la buseta tranquilo. Aunque un día me pasó que, iba en la buseta y estaba cerrada la Avenida y la buseta se fue por otro lado.... Yo no sabía que hacer..., le pregunté a una señora y como que la asusté porque miró para otro lado y no me presto atención... menos mal que miré bien y ya estaba en un lugar conocido para mí, pero me pegué tremendo susto” (Raúl, 25 años).

Las voces de los adultos en situación de discapacidad auditiva:

“Tengo 29 años, y para poder salir de la casa tengo que tener quien me acompañe porque la gente no entiende cuando le digo las cosas, por eso prefiero evitar, recuerdo un día en el que debía hacer algo en un banco, hice una fila muy larga, luego una señorita estaba dando como unos turnos y como no me entendía lo que yo iba a hacer, me ignoró y siguió atendiendo a quienes estaban detrás de mí” (Fredy, 29 años).

“Mi vida no ha sido tan fácil, tener que vivir con la indiferencia de la gente y el rechazo es una carga que siempre tuve que llevar, empezando porque hasta en la casa fui la enferma, eso era lo que decían mis familiares cuando me veían. Recuerdo que mi papá siempre se negó a entender que yo me comunicaba de forma diferente y prefería aislarme, no me sacaban, no me tenían en cuenta ni nada. Tanto que entré muy tarde al colegio, era grande, pero estaba en un salón de pequeños y claro ellos me ignoraban, algunos se burlaban y otros me tenían como miedo” (Liliana, 35 años).

“Nunca pude ir a estudiar, mis papas siempre decían que no tenían dinero para llevarme a un colegio especial donde le pudieran enseñar a un niño enfermo, por eso crecí creyendo que de verdad era enfermo. Ahora es diferente, uno ve la lengua de señas hasta en el televisor, ahora nos tienen más en cuenta, creo que los jóvenes están más beneficiados que nosotros los adultos, ellos luchan más por sus dere-

chos, exigen intérpretes y tratan de integrarse más” (Gustavo, 49 años).

En el barrio, los vecinos y personas cercanas me hablan por señas, jajaja no es la lengua de señas que enseñan ahora, son señas que se han inventado para poderse comunicar conmigo, eso me parece bueno, pero eso pasa solo en el barrio con las personas conocidas, pero si deseo ir a otro lugar lejano, tengo que ir con alguien que me ayude a comunicarme con los oyentes, de lo contrario no puedo salir y esa dependencia toda la vida lo hace sentir a uno que no sirve para nada” (Felipe, 33 años).

Lo más difícil de ser sorda, es no tener una vida normal... salir, comprar, pasear, viajar... son cosas que no puedo hacer, porque todo eso implica comunicarse con gente que no tiene ni idea como hablar con un sordo” (Clara, 30 años).

Las voces de los jóvenes en situación de discapacidad física:

“No sé por qué las ciudades están tan mal planeadas para las personas como yo... a veces quisiera salir, pero todo es un problema, desde salir de la casa hasta llegar al lugar que quiera ir.... por eso más bien ni salgo” (Diego 21 años).

“Salir es una odisea, tratar de integrarme a diferentes grupos también, no sé, es que la gente cree que, porque estoy en silla de ruedas, cognitivamente estoy incapacitado y no es así. Entonces eso hace que uno se sienta rechazado y súmele que llegar a alguna parte es difícil porque esta ciudad no tiene construcciones para nosotros, no hay rampas y ascensores entonces me pasa que voy a algún sitio y no puedo entrar porque no cabe la silla por ejemplo” (Juan 27 años).

“Cuando supe que debía estar siempre en muletas fue traumático, porque sentía la lástima de la gente, aunque no me dijeran nada, luego entendí que la gente ni sabe cómo tratarme, es como todo, algunos ayudan de manera respetuosa, otros ayudan para burlarse y otros

me ignoran completamente. Creo que dejar de ser independiente y ser consciente de que todo está para personas sin una situación especial o discapacitadas es algo que ronda todos los días en mi cabeza porque lo vivo a diario” (Lucía, 26 años).

Las voces de los adultos en situación de discapacidad física:

“Pues ya con tantos años, tengo claro que sola no puedo salir... mis hijos me sacan al supermercado, a veces, eso me hace feliz, pero siento que soy una carga cuando no hay como ingresar a ciertos lugares” (Martha, 42 años).

“Salir de la zona de confort es importante porque me ha permitido romper el paradigma de persona dependiente. Cuando empecé a trabajar siempre alguien me llevaba y me recogía, un día pensé ¿y si ese alguien deja de estar? Entonces tomé la decisión de movilizarme por mis propios medios. Tuve algunos accidentes iniciando, pero poco a poco me di cuenta de que incluso andar solo me permitía compartir más con el resto de la gente. Creo que me sentía más excluido cuando estaba con mi acompañante que cuando estoy solo, antes tanto las personas como los objetos eran una barrera, ahora creo que más que las personas son las cosas que uno encuentra en la calle lo que me impide llegar a los otros” (Mauricio, 53 años).

“Yo trato de ser muy independiente, al principio cuando supe que no podía volver a caminar mi familia me trataba como un inútil, duré mucho tiempo sin salir, hasta que un día pensé que estaba desperdiciando mi vida ahí encerrado. Decidí matricularme en la universidad, lo hice virtual porque en una presencial no todo está adaptado o diseñado para una persona como yo. Luego busqué empleo y encontré uno bueno, ahora soy más autónomo, salgo, viajo, visito lugares, pero no siempre es como yo quisiera porque sobre todo el transporte no es accesible y el desplazamiento implica muchas cosas en tiempo, dinero y compañía” (Braulio, 40 años).

Conclusiones

Ciudad vs Discapacidad: experiencia cotidiana del derecho a la ciudad

El Derecho a la Ciudad es definido como el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social.

Carta mundial por el derecho a la ciudad

Nuevos horizontes del Derecho a la Ciudad

Intentar hacer una aproximación inicial a la experiencia cotidiana de las personas en situación de discapacidad como categoría analítica, implica valorar los hechos y prácticas diarias que configuran su instalación y desenvolvimiento en el entramado social, sin olvidar los condicionantes externos (económicos, políticos, culturales), las posiciones y las disposiciones incorporadas a manera de estructuras estructurantes que operan de forma naturalizada (Bourdieu, 1991).

De esta forma, la cotidianidad implica la inmediatez de la vivencia expresada en un saber ser y estar complejo que se genera del (des)encuentro con la realidad, la cual se recrea permanentemente hasta adquirir un carácter reificado, “objetivo” y “estable”. Este ser instalado en la cotidianidad es entonces, el resultado de un devenir rutinario de la vida diaria que se ajusta a los repertorios, esquemas y orientaciones contextuales acoplados a unos automatismos sociales y unas cargas culturales en un dialogar permanente de protocolos, etiquetas y representaciones desde la impresión ilusoria de libertad. Sin embargo, para que estas rutinas y hábitos cotidianos puedan darse de manera relativamente estable, deben ser paradójicamente ilegibles, inadvertidos o ignorados, pues aluden a trayectorias de carácter aparentemente natural.

De modo que las trayectorias cotidianas del sujeto en situación de discapacidad se encuentran atravesadas por aquello que se da por hecho, alegoría de lo insignificante que expresa un conjunto de expectativas consagradas socialmente que discurren en términos de Le-

febvre desde lo “trivial, insignificante y evidente” (Lefebvre, 1972). Es así como estas disposiciones duraderas y transferibles impregnan de sentido las experiencias cotidianas en las maneras y modos de entender, afrontar y abocarse sobre la discapacidad a partir de un cuerpo invalidado y marcado por la insuficiencia, minusvalía, limitación o desgracia.

En consecuencia, el acontecer diario de la discapacidad se encuentra mediado por una serie de prescripciones y convenciones tácitas que encarnan simbólicamente y materialmente la trayectoria de un cuerpo depreciado, limitando las condiciones de posibilidad de insertarse en el orden social imperante, pues su condición deficitaria lo instala como antítesis de lo deseable y lo interpela para ajustarse a los dictados que decreta la norma. En este sentido, la experiencia cotidiana de las personas en situación de discapacidad se advierte sólo a través de su cuerpo como el “lugar de la opresión, tanto en forma como en cuanto a lo que se hace con él” (Abberley, 2008), siendo además depositario y generador de significados que prescriben el aquí y el ahora.

Este panorama plantea según Jordi Borja el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los desafíos decisivos específicamente urbanos para “hacer ciudad sobre la ciudad” y hacer efectivo el derecho a la ciudad? Una posible respuesta supone en primer momento, una aguda comprensión que constituye en palabras de Hannah Arendt (2005) “la esfera pública-lo común” que envuelve lo urbano, buscando propiciar después, amplios debates, audaces consensos y profundas transformaciones en torno a la ciudad contemporánea, para (re)construir los vínculos e identidades en una configuración espacial abierta a la heterogeneidad social, elaborar un marco jurídico ajustado a las diferentes vocaciones y funciones del suelo urbano, promover una ciudadanía abocada a las múltiples expresiones de carácter democrático, consolidar una férrea voluntad política teniendo como premisas la equidad y la justicia social y diseñar una apuesta económica propia del contexto que enmarca el intercambio de sujetos, objetos y mensajes.

De lo que se trata es de recuperar la función social y vital del espacio físico como “conjunto indisociable en el que participan, por un lado,

cierta combinación de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por el otro, la vida que los colma y los anima, es decir la sociedad en movimiento” (Santos, 1998). En consecuencia, se plantea en términos de Lefebvre (1972) “el derecho a la ciudad”, asumida como “el escenario de encuentro para la construcción de la vida colectiva”, en respuesta a las crecientes contradicciones del espacio urbano y como reivindicación de los ciudadanos a vivir en lugares adecuados, dotados de áreas y equipamientos sociales y diseñados para alcanzar la distribución equitativa de diferentes tipos de recursos (laborales, educativos, simbólicos, informativos, etc.), en donde el fin último sea según el mismo autor, “rescatar al hombre como elemento principal, protagonista de la ciudad que él mismo ha construido” (Lefebvre, 1972).

Estas consideraciones permiten entender la ciudad no solo desde el plano legal y normativo, sino como apuesta concreta que se instala en el diario acontecer en términos de proceso y de conquista, de luchas y reivindicaciones, de encuentros y de disputas, de cultura y política, de condición y oportunidad. De modo que el derecho a la ciudad implica la posibilidad de un entorno que propicie las relaciones sociales, de un espacio que acoja la diferencia y genere vínculos identitarios, del desafío de vivir dignamente en la ciudad, del derecho al gobierno de la ciudad y del derecho a la igualdad de derechos.

“Quiero ser un científico”. Sueños en las realidades de la(s) ruralidad(es).⁸

Lelia Schewe.⁹

Resumen

En este capítulo proponemos compartir la historia de un estudiante con discapacidad de una provincia del norte argentino y algunas perspectivas que se han tejido sobre quienes habitan las ruralidades. El abordaje metodológico corresponde al enfoque biográfico narrativo, con la intención de visibilizar las vidas y los sueños que emergen y resisten, en contextos que han sido poco vinculados a las discapacidades en las investigaciones científicas.

Como espacio de construcción de alternativas para la investigación en ciencias sociales, postulamos a los Estudios Críticos de la Discapacidad en Nuestramérica, para despatriarcalizar la investigación y desobedecer los mandatos que han sesgado históricamente los estudios que vinculan las discapacidades a la imposibilidad, la falta y la patologización.

Palabras clave: Ruralidades- Biografías- Discapacidad- Experiencias cotidianas

⁸ Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESYH, UNaM- CONICET), Posadas, Argentina.

⁹ Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata); magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes); profesora en Educación Especial (Universidad Nacional de Misiones). Docente investigadora del Departamento de Educación Especial (Universidad Nacional de Misiones). Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESYH) e investigadora del Observatorio de Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del grupo de trabajo “Estudios Críticos de la Discapacidad” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3773-8909>, Correo electrónico: lelia.schewe@gmail.com

Marcos

“No hay cosa imposible para la ciencia. Por ejemplo, fíjate un brazo hidráulico: ¿cómo te vas a imaginar que alguien que no tiene un brazo puede solucionar eso? Hasta ahí llegamos los humanos y vamos a llegar más lejos todavía. Mirá los aviones: yo nunca me subí a uno, pero vi videos de esa cosa tan gigante volando como si fuera un pajarito por el cielo y ¡encima llevando gente! Yo estuve haciendo algunas cosas, te vas a sorprender cuando veas lo que se puede hacer juntando cablecitos que nadie más usa”.

(Entrevista biográfica, 2016)¹⁰

En este capítulo proponemos compartir los sueños y las realidades de un joven con discapacidad en un contexto rural de una provincia del norte argentino. Marcos, tiene 20 años de edad, es trabajador rural y estudiante de una escuela de educación media. Quiere ser científico, dedicarse a la robótica. Le interesan particularmente la hidráulica y los circuitos eléctricos, los construye actualmente con retazos de mangueras, caños y cables que recolecta para reciclar.

El espacio donde Marcos construye sus prototipos, moldes y repara sus herramientas, su taller, es un “galpón”. Nombra así al lugar donde sus abuelos guardan utensilios para el trabajo rural. Toda la familia se dedica a cultivar tabaco, y él, además de colaborar con esa tarea, cada vez que necesita dinero extra, sale a cortar el césped a las casas de los vecinos. Ahorrando ese dinero, quiere comprarse una motocicleta para poder viajar.

Tuvo una niñez feliz, pero un incidente crítico le “cambió la vida para siempre” cuando el vehículo en que viajaba junto a su familia tuvo un accidente en la carretera. Tras varias cirugías y meses de recuperación en hospitales y centros de salud, todos los que estaban en

¹⁰ En la introducción se intenta sintetizar las entrevistas biográficas realizadas en el marco de la tesis doctoral “Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación media” que se encuentra en instancias finales de redacción. La realización de la tesis es posible gracias a una beca doctoral tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

el coche se recuperaron y volvieron a sus actividades cotidianas. Marcos, en cambio, como consecuencia de un golpe, perdió la audición. Le dijeron que a partir de ese momento se había convertido en un sordo.

Comenzó a comprender lo que significaba eso, cuando intentó volver a su escuela y no lo recibieron. Le dijeron que tenía que concurrir, a partir de ese momento, a la escuela de educación especial que había en el pueblo. Le resultó incómodo que lo rechazaran, pero más incómodo era viajar todos los días, trece kilómetros, en transportes precarios y costosos, para llegar hasta allá. En esa escuela, explicó a los maestros que él no tenía eso que llamaban “discapacidad”, que solamente había dejado de escuchar. Varias personas intentaron convencerlo de que sí, por lo que siempre trataba de explicar con paciencia, que esa no es una categoría que lo nombre.

Entre reclamos y explicaciones, consiguió que se acompañen las gestiones para que comience la secundaria en el colegio que queda cerca de su casa. Le dijeron que “la sordera no afecta su inteligencia”, así que está cursando hoy el cuarto año. Los profesores intentan enseñarle con gestos y exagerando el movimiento de los labios cuando hablan, pero a él le resulta mejor, leer. El único problema con que tropieza cuando tiene que aprender leyendo, es que a veces hay cosas que no logra comprender sin explicaciones y tampoco encuentra interlocutores que le expliquen con claridad. El concepto que le resulta “imposible de entender” es el de “capitalismo”. Le gustan mucho las matemáticas, las ciencias naturales y la lógica.

En la escuela no se usa la Lengua de Señas. No hay quien la enseñe. Para aprenderla, hay que viajar varios kilómetros, por lo que dejó de ser una opción. Además, Marcos cree que va curarse, aunque los médicos digan que lo que tiene “no es operable”. Cuando eso ocurra, no va a necesitar señas.

Por eso quiere ser un científico. Sostiene que la ciencia puede resolver todos los problemas de la humanidad, hasta las muertes humanas en las guerras: pueden usar robots para resolver conflictos, dijo en una charla. Dos años después de esa charla, Marcos recibió un pre-

mio de la escuela de robótica de su provincia por su prototipo de brazo hidráulico fabricado con jeringas, madera, clavos y madera.

Otros sueños y realidades

Sobre juventud(es) y ruralidad(es) se han realizado caracterizaciones, desde un campo de estudios que -consideran- en conformación (Nessi y Di Paolo, 2018; Kessler, 2006; Schmuck, 2018; Solís y Fernández, 2014, Díaz y Fernández, 2017). Varios autores vinculan esos estudios a la actividad agropecuaria (Sili, Fachelli y Meiller, 2016, Carpetá Méndez, 2016, Urrutia y Trivelli, 2019, Dirven, 2016), a las migraciones de los jóvenes hacia zonas urbanas (Villavicencio Vega, 2019; Sili, 2019), a las políticas públicas (Boyd, 2019; Acuña, 2018; Patrouilleau y otros, 2017) y a las estrategias de las familias ante la transformación de las ruralidades y la emergencia de lo rururbano (Escobar y otros, 2018; Otero, 2019; Schwamberger, 2019).

Específicamente, sobre discapacidades vinculadas a las situaciones de las ruralidades -en este caso- en la obra denominada “Hacia una educación rural inclusiva”, Charry Aysanoa (2019), describe que las duras condiciones de las escuelas rurales y las enormes brechas de desigualdad con respecto a las ciudades, inciden en la educación de los jóvenes en Perú, principalmente en lo que respecta a las tecnologías y al aprendizaje autónomo:

La falta de oportunidades en capacitación y especialización de los docentes, sumada a la pasividad de autoridades del sector y la casi nula exigencia de padres de familia y por ende, de los mismos alumnos, para propender a una enseñanza – aprendizaje interactivos, hacen de la metodología que aplican los educadores, a un esquema simplista que cubre apenas los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y final. Si existe retroalimentación o apertura conceptual de los educandos hacia temas de discusión, es parte de lo que ha logrado establecer el estudio. (Charry Aysanoa, 2019: 230)

Como éste, la mayoría de los trabajos mencionados *ut supra*, señalan la precariedad de los espacios rurales, la falta de servicios, las desigualdades que desfavorecen la educación de los jóvenes. Los auto-

res que analizan proyectos de vida de jóvenes en ruralidades (Durstont, 1996; Ames Ramello, 2013) poco refieren a las discapacidades. Un trabajo vinculado a narrativas de estudiantes niños con discapacidad, de Auces Flores (2019) describe “Narrativas e historias en el medio rural” en un espacio que cuenta con una característica poco frecuente en estos contextos: el acompañamiento de la educación especial a partir de unidades de servicios de apoyo. De todas maneras, la autora sostiene que aun así,

No se puede afirmar que se haya cubierto el criterio de cobertura y, desafortunadamente, menos aún el de calidad. La comunidad sigue considerando las diferencias físicas u orgánicas como sinónimo de “enfermedad” por lo que mantiene a los sujetos escondidos y silenciados por sus familias, recibiendo, en el mejor de los casos, asistencia médica cuando se hace indispensable para la conservación de la vida. La escuela no menciona esa realidad, más bien la refuerza ante la idea de que “no aprenden” o “no tienen la capacidad” para estar ahí; más aún, continúa evadiendo la responsabilidad de aceptarlos, buscando contar con “las condiciones adecuadas” para ser atendidos, cuando la condición principal es el cambio en las representaciones sociales sobre la diferencia y el compromiso político y ético de los profesionales de la educación. (p. 81)

En cuanto a análisis de la situación de los jóvenes con discapacidad en contextos rurales, los trabajos de Barrozo (2018), Pérez (y otros, 2018), y Amigo y Solís (2007), aseguran también que los contextos de ruralidades sostienen grandes ausencias con respecto a los apoyos específicos para personas con discapacidades. Afirman que los estados latinoamericanos se han comprometido a asegurar el derecho a la educación, pero no han sido destinados los recursos suficientes y se han depositado las responsabilidades en las voluntades de los docentes trabajadores de las escuelas.

¿Cómo conocemos esos sueños?

Encontramos en el enfoque biográfico narrativo, una forma de compartir sentidos de experiencias cotidianas que se erigen vinculadas a instituciones y políticas públicas. Para esta experiencia, nos hemos encontrado con Marcos¹¹, en una serie de entrevistas, sistematizando su relato para construir la narrativa.

Entendemos con Auces Flores que “la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; es tanto una estructura como método para recapitular experiencias” (p. 25). La investigación narrativa para la sistematización de biografías de estudiantes con discapacidad, otorga legitimidad -a partir de poderosos relatos- a quienes no han sido merecedores de un lugar en los relatos históricos, que se han disputado en lo que algunos autores (Yedaide, 2019; Schewe y Vain, 2020) nombran como batalla de representación. En los estudios sobre las narrativas,

Denzin (1986) define los incidentes críticos como momentos de crisis que tienen un carácter personal y que alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida. Señala a su vez, cuatro formas de manifestación: 1. cambio radical, en la medida que afecta la estructura global de la vida; 2. cambio durativo, es la serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo; 3. cambio accidental, representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida; 4. cambio revivido, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia. (Auces Flores, 2019: 31)

En el caso que compartimos aquí, se menciona un cambio accidental, que fue transformándose en un cambio radical, a medida que Marcos descubre cómo el haber perdido la audición implica cambiarse de escuela, comunicarse de maneras alternativas, vincularse permanentemente con médicos y cirujías.

Entre las maneras alternativas de comunicación, como forma específica de trabajo con Marcos, las aplicaciones que transforman voz en

¹¹ Cuyo nombre ha sido cambiado por motivos de confidencialidad

texto y la escritura de preguntas y apreciaciones, mediaron las conversaciones. El relato fue organizado desde dos abordajes: conversaciones en entrevistas biográficas y la escritura de su autobiografía. Afirmamos con Tobón Rendón (2019) que los estudios biográficos sobre jóvenes con discapacidad -vinculados a la educación secundaria- son escasos y, por lo tanto, no logran dar cuenta de las complejidades de las juventudes, las experiencias y el nivel educativo sobre el que se enuncia. También es necesario señalar que “retomar el enfoque biográfico narrativo aporta a rutas metodológicas aun de escasa exploración (...) y se da visibilidad a quienes por mucho tiempo fueron acallados; reconociéndolos como estudiantes con un estatus propio, con palabras propias” (Tobón Rendón, 2019: 30), con procesos y vidas que merecen ser conocidas y diuididas.

Visibilizar realidades, construir ciencia insurgente

Marcos afirma que no tiene “una discapacidad”, lo que invita a revisar las categorías previas construidas por los investigadores que llegan al campo buscando confirmar lo que aprendieron previamente como formas de abordar las realidades. El trabajo con las autopercepciones de los sujetos constituye una oportunidad para revisar las imposiciones académicas y las tradiciones que han sido violentas o cómplices de violencias hacia las personas con discapacidad (Sche-we y Yarza, 2019). Hablamos de imposiciones académicas, por la legitimidad de ciertos discursos, que pertenecen a circuitos particulares -en general, elitistas- por sobre otros discursos emergentes. Cuando Ferro (2010) se propuso trazar un mapa sobre el interés científico sobre la anormalidad, pudo identificar cómo los médicos argentinos que se habían formado en Europa, expandieron los discursos sobre los rasgos físicos de la delincuencia a través de sus alumnos y tesis, quienes -a su vez- hicieron lo mismo en otros territorios, hasta lograr la trascendencia actual del discurso médico en el campo de saberes de la educación especial. De la misma forma, actualmente, cada vez que en los medios de difusión de las actividades científicas se intenta publicar cuestiones vinculadas a la temática, se exigen “referencias” a ciertos autores que, en general, respon-

den a intereses de organizaciones internacionales y a entidades lucrativas.

Decolonizar la investigación sería también preguntarse por qué es necesario ponerle tal nombre a la situación “persona con discapacidad”, desde la falta, con el prefijo “dis”. La justificación de su uso, se funda en pactos que actualmente tienen alcance internacional, que argumentan que es necesario el nombre de la “condición”, anteponiendo que “se trata de una persona”, como si eso hubiera estado en duda, bajo sospecha.

La expresión de Marcos “solamente dejé de escuchar”, implica además, la sorpresa de tener que dejar de ir a la escuela regular, donde había tejido vínculos que le permitían aprender y crecer. También las normativas vigentes en ese momento, enunciaban que una discapacidad adquirida (que se suponía temporal), implicaba la atención en centros específicos. En nuestros países, a partir del año 2005, la cuestión normativa fue el puntapié para la exigencia del cumplimiento de las obligaciones de los Estados, lo que podría entenderse como necesario. Lo inesperado fue que se volvió un tema de interés muy convocante: la mayoría de los trabajos académicos que abordan el tema son sobre el (in)cumplimiento de normativas vinculadas a la inclusión, ha sido tema de discusión de un sinnúmero de congresos y la situación se sostiene prácticamente en las mismas condiciones.

En las zonas rurales de Argentina, son inexistentes o muy escasos los servicios de apoyo a la educación de estudiantes con discapacidad. Las escuelas y centros de educación especial se encuentran en los centros urbanos, por eso la mención de Marcos sobre las distancias hasta la escuela de educación especial.

Marcos encontró en la escuela regular un espacio para continuar aprendiendo, aunque sin apoyos específicos, pero con una oportunidad que se visualizaba difícil para las personas con discapacidad en ese momento: obtener el título secundario que le permitiría acceder a la universidad. Aún se discute, en algunos espacios, si las escuelas y centros de educación especial, como se trata de una modalidad del sistema educativo, pueden certificar un nivel. Si lo hacen, se pone en

duda su validez y se juzgan las “adaptaciones” y los apoyos por su “significatividad”.

En este sentido, los Estudios Críticos de la Discapacidad (Munévar, 2013; Morán y Tiseyra, 2019, Pérez Ramírez, 2018; Schewe y Yarza, 2019; Schewe y Vain, 2020) contribuyen a visibilizar la sospecha que históricamente pesó sobre las personas con discapacidad. En el caso que compartimos, hay una situación de doble sospecha, porque además se trata de un contexto que es señalado como precarizado y poco favorable. Estos estudios proponen tejer alternativas para decolonizar la mirada (y las intervenciones) sobre aquellos que han sido víctimas de prejuicios por parte de la “comunidad” científica que investiga el campo. Por eso, compartir los sueños de Marcos, pretende ser una herramienta de militancia por espacios de construcción de saberes insurgentes.

Todos los marcos posibles

No es la escuela especial el único lugar para que las personas con discapacidad aprendan, tampoco son las escuelas: la alternativa consiste en construir intervenciones en las comunidades. Entonces: ¿por qué comparar la situación de jóvenes en contextos de ruralidades y la de los jóvenes que viven en las ciudades, postulando que estos últimos se ven “favorecidos”? ¿Acaso no se trata de una visión urbano-centrista? ¿Es favorecedor para un joven vivir al lado de todo tipo de comercios, expuesto a la toxicidad de los ambientes urbanos, protegiéndose de la inseguridad y consumiendo alimentos transgénicos?

Si de comparaciones se trata, podemos recordar las palabras de Freire, cuando propuso el juego de las preguntas sobre lo que sabían él y los campesinos con los que trabajaba en ese momento. Él lo recordaba, años más tarde, “(...) casi tocando con las manos, certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios” (2008: 70). Además de la tendencia urbanocéntrica, “lo revolucionario” en educación de personas con discapacidad, se instaló como “educación inclusiva”, la “vuelta” a la escuela regular de los estudiantes que habían sido deri-

vados a espacios específicos y la oportunidad de que los estudiantes con discapacidad cursen sus estudios en escuelas regulares (Schewe y Vain, 2020). Las escuelas de ruralidades no fueron parte de estas idas y vueltas: históricamente recibieron a los estudiantes de las comunidades, sin distinciones, generando experiencias para que los sueños y las proyecciones de los jóvenes, también se concreten en este plano de realidad. En los encuentros con docentes de las escuelas secundarias de comunidades rurales, ante la pregunta sobre a qué escuela les parecía que tenían que asistir los estudiantes con discapacidad, surgía otra potente pregunta como respuesta: “¿y a qué otra escuela van a ir?”.

Referencias

- Acuña, M. R. (2018). Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). *Kultur: revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad*, 5(10), 170-189. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786222>
- Ames Ramello, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Lima: Nuevas Trenzas.
- Amigo, D. y Solís, S. (2007). *Discapacidad y ruralidad: el caso María Pinto*. Tesis para obtener el grado de Licenciadas en Trabajo Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/1567/1/ttraso222.pdf>
- Auces Flores, M. (2019). *Narrativas e historias en el medio rural. Procesos de inclusión y formación docente*. México: Qartuppi.
- Barrozo, N. N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista Ruedes*, (8). Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1658>
- Boyd, C. (2019). *Trayectorias de las mujeres jóvenes en el Perú rural. Reflexiones para las políticas públicas y el desarrollo rural a partir de los censos de población (1961-2017)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: <http://161.132.112.85/handle/IEP/1148>

- Carpeta-Méndez, F. (2016). Jóvenes rurales, memoria y futuros agrícolas en América Latina. *Carta Económica Regional*, (115) 30. Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/CER/article/view/5666>
- Charry Aysanoa, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1). 225-246. Disponible en: <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400>
- Díaz, V., y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serie documentos de trabajo, (228). Disponible en: http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1514474040S%C3%ADntesisdelasituaci%C3%B3nlosj%C3%B3venesruralesenColombiaEcuadorM%C3%A9xicoyPer%C3%BA281217.pdf
- Dirven, M. (2016). Juventud rural y empleo decente en América Latina. Santiago de Chile: FAO.
- Durston, J. (1996). Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina. En: *Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina-LC/L. 931*, 66-80. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19631/S9600084_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escobar, E. C., González, M. G. y Quintero, C. M. (2018). Paradigmas y tendencias en la organización del espacio rururbano: una revisión teórica. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales (CyTET)*, 50(196), 187-200. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/viewFile/76656/46988>
- Ferro, G. (2010). *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Buenos Aires: Marea Editorial.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Morán, J. A. P. y Tiseyra, M. V. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana*

- de Ciencias Sociales, 10(2), 497-521. Disponible en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/2893/pdf>
- Munévar, D. I. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas humanística*, (76), 299-324.
- Nessi, M. V. y Di Paolo, M. (2016). Educación de jóvenes rurales y del agro argentino: una revisión crítica sobre sus concepciones, problemáticas y debates. In IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista colombiana de educación*, (51), 16-39.
- Otero, R. A. M. (2019). Los espacios rururbanos en Colombia: algunos elementos para su discusión. *Procesos Urbanos*, (6), 33-41. Disponible en: <https://revistas.cecar.edu.co/procesos-urbanos/article/view/455>
- Patrouilleau, M. M., Mioni, W. F., y Aranguren, C. I. (2017). Políticas públicas en la ruralidad argentina. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018) Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación, hoy. En Ocampo, Aldo (comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas*. Santiago de Chile: CELEI.
- Pérez Ramírez, B. (2018). La discapacidad como producción social en el neoliberalismo. *Apuntes para la intervención crítica*. México: UNAM. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Berenice_Ramirez6/publication/331556250_La_discapacidad_como_produccion_social_en_el_neoliberalismo/links/5c7feaae299bf1268d403b79/La-discapacidad-como-produccion-social-en-el-neoliberalismo.pdf
- Schewe, L. y Vain, P. (2020a). Educación Especial y educación inclusiva. Debates y (des)encuentros. *Revista de Educación Inclusiva*. En prensa.
- Schewe, L. y Vain, P. (2020b). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. En: Yarza, Perez Ramirez y Sosa

- [Comps.] El sujeto de la discapacidad en las producciones latinoamericanas. La Plata: CLACSO. En prensa.
- Schewe, L. y Yarza, A. (2019). Entrev(b)eres: encarnaciones entre etnicidad, migración y discapacidad. Ponencia presentada al II Coloquio Nacional de Estudios de Género, 13 al 15 de noviembre. Universidad del Valle, Colombia.
- Schmuck, M. E. (2018). Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina. *Revista Pós, dossiê: Jovens pesquisadores latinoamericanos*, 14.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14).
- Sili, M. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina. Una caracterización basada en estudios de caso. *Población & Sociedad*, 26 (1).
- Sili, M., Fachelli, S. y Meiller, A. (2016). Juventud rural: factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuaria. Reflexiones sobre el caso argentino. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 54(4), 635-652.
- Solís, L. y Fernández, A. (2014). Jóvenes rurales: una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia. La Paz: CIPCA
- Tobón Rendón, A. (2019). La inclusión desde adentro y en primera persona. Experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Tesis para obtener el título de Magíster en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Trivel, A. (2014). Proyecto de vida de adolescentes y jóvenes rurales. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20500/1/Trivel%2c%20Aline.pdf>
- Urrutia, C. E., y Trivelli, C. (2019). Entre la migración y la agricultura. Limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>

- Villavicencio Vega, J. P. (2019). Identificación de los factores sociales que inciden en la migración de adolescentes y jóvenes de la Mancomunidad de La Bio-Región del Chocó Andino Del Noroccidente De Pichincha período Abril-Agosto 2018. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Quito: UCE). Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18840>
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23 (1), 1-11.

La elaboración del proyecto educativo institucional para la atención de la discapacidad intelectual

Montoya, Natalia Paola
FHyCS-UNJu

Semblanza curricular

Profesora en Ciencias de la Educación, graduada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy-Argentina. En la actualidad cursa la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales ofrecida por la misma unidad académica. Desde el año 2016, participa en jornadas regionales y nacionales abordando temáticas ligadas a las distintas modalidades educativas.

Resumen

En este escrito se realiza el recorrido empírico y teórico por los elementos del Proyecto Educativo Institucional implementado en una institución de educación especial de la provincia de Jujuy durante el ciclo lectivo 2019. Se trata de una escuela taller cuyos objetivos de creación promueven el bienestar de las personas con discapacidad intelectual en las distintas etapas de la vida. De igual modo, la pretensión es dar a conocer los resultados obtenidos de la investigación-acción ejercida en el transcurso de la elaboración, la planificación y la ejecución de las intervenciones educativas para la re-organización institucional. De allí deviene la indagación en la práctica cotidiana atravesada por prioridades pedagógicas institucionales vinculadas a la formación personal de la comunidad educativa. En consecuencia, se analizan categorías relacionadas con la orientación laboral, la manifestación artística y la contribución académica para la puesta en práctica de una formación integral.

Palabras clave: PEI, formación integral, discapacidad intelectual, re-organización institucional

Introducción

La elaboración y la posterior ejecución de un proyecto educativo requiere de la participación de la comunidad educativa que expresa las necesidades emergentes de la actividad cotidiana. Por ello, la desnaturalización de la convivencia institucional, permite la identificación de problemáticas que, mediante un proceso reflexivo, desemboca en la construcción de las demandas e intervenciones. Dicho esto, se considera necesario situar la institución, sitio de la investigación que da origen al presente escrito. Se trata de una escuela taller que brinda una oferta educativa emparentada con ámbito laboral, artístico y académico destinado a personas con discapacidad intelectual en un momento de re-organización institucional. Por este motivo, se parte de la elaboración del diagnóstico situacional con la información obtenida de la aplicación de diversos instrumentos de indagación. Estos se corresponden con la opción metodológica cualitativa definida como investigación-acción en tanto reflexión permanente de la propia práctica.

La continuación es plasmada en la etapa de ejecución concreta de las proyecciones formuladas en un trabajo compartido con el personal docente, personal idóneo, tutores y población estudiantil hasta evidenciar los resultados en la evaluación final. Tales elementos, presentados de modo general, se analizan desde la concepción de aprendizaje recíproco expresado por el profesorado en los encuentros de intercambio formativo por ser parte de una estructura organizacional. En definitiva, se trata de dar respuesta al cuestionamiento sobre las contribuciones curriculares a la trayectoria educativa de las personas con discapacidad intelectual a través de la identificación de las estrategias de aprendizaje utilizadas en las intervenciones escolares.

Descripción de la tarea efectuada

El anuario escolar establece el cronograma de actividades para cada periodo lectivo tratando de contabilizar ciento ochenta días de clases desde su inicio en el mes de marzo y finalización en el mes de diciembre. Tal prescripción les confiere a las instituciones un marco normativo que organiza la práctica educativa, institucional y administrativa. Así, esta regulación, al ser destinada a todos los niveles educativos de la provincia, tiende a hacer extensivo el derecho a la educación dentro del espacio jurisdiccional. Ahora bien, la Ley de Educación Nacional N° 26.026 establece la existencia de diversas modalidades que, en la provincia de Jujuy, sirven de complemento para el desarrollo de proyectos curriculares de ciertos centros educativos. Tal es el caso de la Escuela Taller ARENI “Pepita Cardoso”, fundada en 1956 con la misión de fortalecer la autonomía de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad. Su primera intención, era proporcionar el bienestar de las personas con discapacidad intelectual a través de la aplicación de la educación integral. Así, la necesidad primigenia, queda plasmada en el proyecto educativo institucional en el enunciado que resalta la “formación y preparación para la realización personal a través de actividades ocupacionales de taller”. Los avances en materia de inclusión, le permitieron a la institución, luego de cuarenta y seis años después, realizar la modificación de la denominación inicial por considerar que la sigla contenía una designación despectiva utilizada por la sociedad. Desde ese momento, se opta por hacer uso de la educación integral como prioridad institucional plasmada, de manera sintética, en la visión que declara “la ampliación de capacidades psicomotrices, cognitivas, sociales y laborales de los jóvenes y adultos con el fin de fortalecer su formación personal en el ámbito laboral, social y cultural”.

Esta breve mención histórica, le concede a la investigación un marco referencial sobre el cual se implementa, en el año 2019, el proceso de transformación educativa bajo la demanda de re-organización institucional. Tal proceso inicia en el mes de abril con la aplicación de la primera etapa ejecutando observaciones de la práctica cotidiana para la elaboración del diagnóstico situacional. La segunda etapa, de

junio a noviembre, correspondiente al periodo de ejecución de las proyecciones emergentes del trabajo colectivo y delimitación de las situaciones problemáticas. Y la tercera etapa vinculada a la evaluación de las prácticas institucionales en su totalidad con una extensión de noviembre hasta el fin del periodo lectivo 2019.

Primera etapa o de diagnóstico situacional

El origen de las planificaciones y los acuerdos didácticos para desarrollar actividades emergieron de la contextualización definida en un diagnóstico situacional que hizo evidente la realidad institucional. También se tuvieron en cuenta las manifestaciones devenidas en experiencias de trabajo con una antigüedad clasificada de acuerdo al tiempo de ingreso a la institución. Este criterio encuentra su justificación en la riqueza formativa que se adquiere al conocer la situación transitada durante las décadas anteriores con el fin de comprender la incorporación o resistencia a los cambios. Además, es porque las épocas históricas, las decisiones gubernamentales, las transformaciones educativas y las políticas económicas impactan, de modo diverso, en una institución. En tal sentido, se parte del contexto socio-económico 2019 con una extensión interpretativa de dos años anteriores por ser el marco contextual que rodea el proceso de reorganización institucional.

Para Wahren, Harracá y Cappa (2018), el 2019 presenta un estrecho sendero macroeconómico entre la recesión, la inflación y las múltiples presiones cambiarias que generaron impactos negativos y positivos en algunas provincias argentinas. En el caso de la provincia de Jujuy, los indicadores económicos de pobreza y desempleo demostraron el alcance de la crisis a nivel nacional al observar la apertura de merenderos y la situación de vulnerabilidad en la comunidad.

Otra de las contribuciones a la situación de vulnerabilidad social fue otorgada por la devaluación permanente de la moneda nacional haciendo que las agrupaciones familiares pasen a estar al borde de la indigencia. A esto se le suma el estancamiento del salario y el incremento de las tarifas de servicios que imposibilitan cubrir las necesidades básicas. En efecto, el creciente desempleo agrava el panorama

ma laboral, reduce el campo productivo y limita el acceso a la oportunidad laboral dejando a la juventud en una situación de incertidumbre.

Tal como se describe en el informe presentado por la Instituto Nacional Educación Técnica en el año 2018, los índices de la estructura socio- productiva de la región del NOA fueron preocupantes porque Jujuy aparece con el 20, 9 % en tasa de desocupación, el 9,7% en tasa de subocupación y el 79, 6% en empleo no registrado. En base a estas cifras a la educación y en especial a la escuela, le corresponde la tarea de contribuir con el desarrollo profesional y laboral del colectivo juvenil en complemento con la formación académica. Así también, pretende la promoción de las habilidades sociales de las personas con discapacidad mediante la participación en el ámbito social circundante que, para este caso, es el barrio Ciudad de Nieva. El acceso a este barrio capitalino es realizado por medio de escaleras que, al estar conectadas con la zona céntrica, se convierten en los puntos más utilizados por los transeúntes. De acuerdo a esa facilidad, gran parte de la población estudiantil proveniente de otros barrios, arriba al establecimiento educativo en distintos medios de transporte ya sean públicos o privados siendo los últimos, tramitados por los tutores/as.

La situación económica de las algunas familias se corresponde con los ingresos obtenidos por el empleo registrado que conceden obra social y aportes provisionales por ser empleados en el ámbito sanitario, educacional, entre otros. Otras, perviven con empleos particulares, de tenencia cuentapropista, de contratación temporal o simplemente de aportes de subsidios nacionales que contempla la contribución económica mensual para la persona con discapacidad. Por esta descripción, se infiere que los grupos familiares son de un nivel económico medio-bajo al estar por debajo de los ingresos esperables para satisfacer las necesidades básicas en tiempos de crisis.

Características de la población estudiantil

La escuela recibe personas con discapacidad intelectual a partir de los catorce años de edad, quienes ingresan mediante una entrevista

de admisión realizada por el equipo de orientación escolar. En ciertos casos, la trayectoria escolar se encuentra certificada mediante algún informe pedagógico otorgado como comprobante de seguimiento en una escuela común. En él, se resalta el nivel de competencia curricular alcanzado en el cursado teórico y gradual dentro del nivel educativo primario y/o secundario. Al presentar discapacidad intelectual en sus diferentes niveles, la institución ofrece la posibilidad de cursar talleres con especialidades que hacen a la oferta educativa buscando la transmisión permanente de las habilidades manuales. Así, se intenta potenciar sus capacidades cognitivas y sociales para fortalecer su convivencia con la comunidad y revalorizar la situación familiar en la que se encuentran.

Tanto en la admisión, donde se evalúa la situación escolar al momento del ingreso, como en el seguimiento diario, se tienen en cuenta enfermedades, síndromes y otras discapacidades asociadas que facilitan o dificultan la participación en las actividades escolares. Es así que, Del Torto (2015) al considerar la definición realizada por la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) del año 2002, afirma que “la definición de la discapacidad intelectual continúa basándose en tres aspectos importantes: las limitaciones significativas tanto en lo referente al funcionamiento intelectual como a las conductas adaptativas expresadas en las habilidades conceptuales, prácticas y sociales” (p. 96). Y a simple vista, la acción cognitiva más significativa es la que incluye el razonamiento, la resolución de los problemas y la comprensión de las ideas complejas en las actividades manuales cotidianas ejecutadas en los talleres ocupacionales. Una de ellas es el auto-cuidado ligado a la autopercepción corporal frente a la tarea en vinculación con los pares donde se utilizan las habilidades comunicativas.

Segunda etapa o ejecución del Proyecto Educativo Institucional

Un proyecto educativo se encuentra conformado por elementos que organizan la planificación institucional y promueven el desarrollo de la mejora educativa al brindar respuestas concretas a las demandas de la comunidad educativa. Por esta razón, el proyecto educativo ins-

titucional 2019 se produjo en un contexto de intercambio formativo permanente donde la toma de decisiones estuvo centrada en la democratización de la palabra. Este proceso colaborativo resalta la importancia de la comunicación y la revalorización de las propuestas e ideas ofrecidas por el personal docente para las intervenciones en las aulas focalizando su atención en la innovación educativa. Así, la aparición de las inquietudes en torno a las situaciones problemáticas en el entorno común y compartido por la asistencia cotidiana, fue resuelta en la formulación de protocolos de actuación destinados a mejorar la calidad en los aprendizajes colectivos entre la población estudiantil, el profesorado y referentes de la gestión institucional.

Por otro parte, el diálogo permanente de profesionales, profesores/as e idóneos obtuvo el reconocimiento institucional en la aplicación de las proyecciones áulicas formuladas en función de las prioridades educativas planteadas en el proyecto educativo siendo primordial el abordaje de la educación integral. Bajo esta perspectiva, la sistematización de la información apunta, en todo momento, a la evaluación formativa a través de la vigilancia como permanencia física en las aulas/talleres para observar la aplicación de los dispositivos, la puesta en práctica de las estructuras y/o formatos creados para el desarrollo de los contenidos y los aprendizajes que hacen a la formación personal de los/as estudiantes. Además, las instancias de participación docente estuvieron atravesadas por procesos reflexivos para reconocer el valor de la práctica educativa mediada por dispositivos de formación aplicados en la actividad diaria.

Así pues, la producción del consenso dio como resultado la reorganización de la estructura curricular resumida en talleres ocupacionales, de desempeño artístico y de acompañamiento académico. Los primeros, hacen referencia a las especialidades formativas relacionadas con la demanda socio-productiva emergente del contexto regional con los cuales es posible fomentar el desarrollo de las habilidades motrices del conjunto estudiantil. Los segundos, son destinados al fortalecimiento de la formación personal mediante el trabajo emocional, social, cultural y artístico como expresión de la creatividad inherente al ser humano. Y los terceros, son espacios formativos

que impulsan el uso de múltiples contenidos disciplinares en las instancias de capacitación ocupacional, social y artística acompañando las trayectorias educativas integrales.

Tercera etapa o de evaluación del Proyecto Educativo Institucional

La evaluación es uno de los elementos vitales para el funcionamiento organizacional y pedagógico de las instituciones porque, a través de instrumentos específicos, proporciona la información requerida para mejorar la calidad educativa. El primer instrumento a considerar, es la observación de la práctica educativa que evidencia una progresión en los aprendizajes grupales. El segundo, es el registro individual para comprender el impacto de la educación en la formación personal, social y cultural. Por último, se toma el desarrollo de los encuentros formativos, trabajo grupal entre el personal docente, manifestado como herramienta de auto-evaluación institucional y de construcción colectiva del aprendizaje.

Es así que, durante el periodo lectivo, se produjo el abordaje de las problemáticas relacionadas con la edad de la población estudiantil y las demandas provenientes del círculo familiar y social. Los ejemplos se manifiestan en los aprendizajes vinculados con la Educación Sexual Integral y la formación de la conducta en el espacio escolar. Un ejemplo es la adquisición de los hábitos para la atención y cuidado del cuerpo utilizado para la aprehensión de los conocimientos bajo la esfera kinestésica. Allí, cobra principal importancia la experiencia artística vivenciada en las performances visuales, auditivas o sonoras trabajadas en las aulas y en los eventos escolares.

Por otra parte, sobresale la adquisición de habilidades y destrezas para la actividad manual donde surgen las situaciones problemáticas. Ciertos contenidos, propios de la especialidad promovieron, de forma directa, el desarrollo del respeto, el orden y la responsabilidad en la planificación y ejecución de un objeto material. De esta forma, los productos manuales son resultados concretos de la práctica educativa en las aulas evidencian el fortalecimiento de las capacidades empentadas al trabajo con el otro.

En el plano intersubjetivo, las personas fueron capaces de producir objetos concretos siguiendo las instrucciones ofrecidas por el personal docente o descubriendo su creatividad para el trabajo espontáneo. Por tanto, los logros satisfactorios se manifiestan en los distintos modos de aprender observados en el cursado de los talleres de las tres áreas de formación.

Dentro de las capacidades potenciadas en las actividades se mencionan:

- ✓ La responsabilidad, disciplina, orden y organización para el trabajo manual
- ✓ La aprehensión y utilización de las habilidades lingüísticas para el aprendizaje social/ grupal (en las aulas o en la comunidad)
- ✓ El desarrollo de la creatividad y la valoración artística
- ✓ La noción del tiempo y el espacio en las actividades cotidianas
- ✓ La generación y el fortalecimiento de los lazos de comunicación, diálogo y tolerancia entre pares
- ✓ El reconocimiento y la apreciación del propio cuerpo como herramienta de acercamiento al aprendizaje

En la dimensión organizacional, la superación de la naturalización de la dinámica institucional, se hizo evidente en el respeto por la diversidad de pensamiento, las diferencias en las ideas que se conjugaron en el trabajo colectivo y orientado a mejorar la calidad en la transmisión de los aprendizajes escolares. El punto de partida para desarrollar esta tarea, fue la capacitación permanente asociada a los siguientes temas:

- ✓ Formulación de proyectos educativos
- ✓ Reconocimiento e implementación de dispositivos formativos
- ✓ Diseño curricular para la educación de jóvenes y adultos
- ✓ Organización institucional
- ✓ Planificación por capacidades
- ✓ Elaboración del PEI-PCI

En la dimensión socio-comunitaria se consideran las actividades de integración comunitaria respondiendo a las invitaciones provenientes de organismos municipales, provinciales y nacionales. Esta es una cuestión inherente a la idiosincrasia de la institución cuya intencionalidad es la autonomía de la persona con discapacidad intelectual a partir del conocimiento sobre la realidad contextual a la que se llega por medio de la apertura de la institución. Por lo cual, la articulación con las instituciones proporciona las bases para el trabajo conjunto tan necesario para lograr los aprendizajes sociales.

Opción metodológica

Para la recolección de la información en el sitio se procede al uso de la metodología cualitativa de la investigación-acción cuya pretensión es mejorar la educación cambiando prácticas que permiten aprender del análisis reflexivo. Perrenoud () afirma que “la reflexión sobre las prácticas es ya algo fundamental, incluso si no hablamos explícitamente de la práctica reflexiva o del análisis de las prácticas” (p.20). Y lo es, porque en los centros educativos la revisión de la circunstancia escolar y de la convivencia cotidiana, genera situaciones que, al principio, representan problemas pero que, con el tiempo, movilizan la adecuación de las intervenciones. Asimismo, la posterior toma de conciencia sobre la existencia de los mismos conlleva las modificaciones correspondientes para arribar a la mejora. Entonces, la configuración de la investigación-acción representa un espiral que va desde la planificación, la observación y la reflexión atravesando las normativas vigentes en su cumplimiento visible, hasta lograr la transformación de las acciones diarias.

Por consiguiente, las herramientas de recolección de información parten de la formulación de instrumentos ligados a recuerdos anecdóticos, notas de campo, resoluciones de consignas, registros visuales, descripciones generales, escrituras personales, estudio de casos, entre otros. La intención estuvo centrada en la introspección personal como contribución al trabajo grupal y comprensión de la práctica educativa tratando de mejorarla con cada actividad.

Algunos referentes normativos que guiaron la elaboración del PEI

De acuerdo a la Resolución CFE N° 118/10 la formación integral en la denominada modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, es un elemento imprescindible para la introducción de la persona en su juventud o adultez al mundo productivo, al espacio científico y tecnológico y, sobre todo, como expresión de la subjetividad en una trama socio-cultural y política de la sociedad. Esta es la importancia pensada para los proyectos curriculares con objetivos basados en la aplicación de los tres postulados de la educación del siglo XXI. La síntesis es la formación integral en base a la formación ciudadana, la formación artística y la formación laboral.

La primera, hace referencia a la percepción de sí mismo como persona social que crea lazos de convivencia con sus pares, el conocimiento de sus deberes, derechos y obligaciones por ser parte de una sociedad. En igual medida, le brinda las herramientas para el auto-reconocimiento como sujeto de derecho ante las diversas situaciones que emergen de la introducción en determinadas áreas tales como la educación, salud y por supuesto, el trabajo.

La segunda, se relaciona con las pretensiones referidas al logro de la expresión artística como desarrollo de la instancia creativa inherente al ser humano con su correspondiente impacto en la esfera cultural. En este sentido, es posible destacar la contribución de la obra o expresión artística a la valoración patrimonial de la región.

Por último, la formación laboral se corresponde con el desarrollo de capacidades para la puesta en valor de la dignidad humana a través del trabajo. Implica la identificación de destrezas y habilidades para la ocupación de un puesto laboral de forma independiente, en relación de dependencia, u otros.

En la actualidad, las decisiones en política económica a nivel nacional y provincial hacen que la igualdad de oportunidades sea escasa debido a los altos índices de desempleo o subempleo. Por tal razón, en lugar de ser un espacio de interacción, comunicación y formación, la escuela pasa a ser tomada como un instrumento que busca dar respuestas a las necesidades individuales mediante su oferta educativa.

Pero no se puede negar la existencia de una comunidad atravesada por prejuicios que colocan múltiples barreras a la incorporación de la persona con discapacidad intelectual a los espacios laborales. Por este motivo, se considera pertinente hablar de planteamiento de estrategias pedagógicas para la transmisión de aprendizajes teniendo en cuenta el nivel cognitivo alcanzado durante la trayectoria educativa.

Del mismo modo, se registra la intención plasmada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo N° 44 que resalta el derecho a la educación de las personas con discapacidad por medio de una trayectoria educativa integral que le proporcione las bases para su inserción social. La Resolución CFE N° 155/ 11 plantea la continuidad y la conclusión de los niveles educativos para las personas con discapacidad en escuelas especiales y/o comunes. Esa estructura organizacional, provee la puesta en práctica de trayectos escolares diversificados con contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de la ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral y mundo del trabajo. Por otro lado, busca el complemento con trayectos optativos que consideren ofertas curriculares y extracurriculares de la zona.

El paradigma de la educación inclusiva se traduce en las finalidades correspondientes al acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes de la provincia de Jujuy, establecidas en la Resolución N° 0125 S.G.E. Del mismo modo, debe aportar instancias de participación que tiendan, de modo progresivo, a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente.

Siguiendo la Resolución CFE N°144/11 las propuestas de enseñanza para las personas con discapacidad se adecuan a los contenidos disciplinares para los distintos niveles educativos enmarcados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (Res. N° 340/18), a las posibilidades del sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa. En este contexto, es importante pensar un curriculum donde las modificaciones sean las convenientes y proporcione los apoyos y recursos necesarios para garantizar el derecho a la educación.

Cultura de la diversidad: aspectos necesarios para la implementación de un PEI

Según Anijovich (2014) las primeras definiciones sobre la diversidad estuvieron asociadas a la educación de niños y niñas con necesidades especiales o simplemente al modo de evaluar a los alumnos y las alumnas con dificultades de aprendizaje. En este abordaje lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requería, en muchos casos, una atención especial y personalizada para reducir la dificultad. Más tarde, las apariciones de las diversas disciplinas contemplaron el uso del enfoque pedagógico donde la diversidad aparece como condición innata del ser humano y un valor a respetar venciendo la mirada homogeneizadora. El enfoque pedagógico desde la diversidad, que encuentra su correlato inmediato en la creación de aulas heterogéneas, establece una diferenciación en la elección y puesta en práctica de determinadas estrategias de enseñanza.

En este enfoque se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje, los tipos de inteligencias e intereses manifestados que son analizados por quienes buscan dar respuesta a las necesidades planteadas. Así, el personal docente es quien ejecuta una evaluación diagnóstica o inicial con el fin de identificar aspectos tales como la auto identificación, el sentido de pertenencia, el interés por aprender y los conocimientos solicitados. Pero el sujeto de aprendizaje no ingresa al aula siendo una hoja en blanco donde se pueden escribir los aprendizajes ofrecidos por la escuela y el régimen del sistema educativo, sino que presenta experiencias previas. Cada una de ellas, si es analizada desde el paradigma de la formación permanente, se manifiesta como un sustento para el fortalecimiento constante de la trayectoria educativa. Siguiendo a Terigi (2007) el sistema educativo establece una gradualidad que pretende la sistematización de los aprendizajes alcanzados en cada uno de los niveles y que el paso de un nivel a otro depende de la acreditación de los saberes impuestos en el curriculum. De allí proviene la designación de trayectoria escolar teórica que expresa itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal previstas por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Por el contrario, las trayectorias escolares reales expresan modos en que gran parte del colectivo estudiantil transita su escolarización, es decir, que se rompe con la cronología prevista por el sistema y se enuncia en un camino individual con tiempo y ritmos propios. Pero esta opción no deriva de una decisión individual y aislada, sino que depende de ciertos factores que impiden la concurrencia a la escuela y se corresponden con un contexto de privación social creado por condiciones económicas, sociales y políticas.

Dicha situación también es expresada en el aula y tal como dice Anijovich (2014) debe ser superada por la comprensión de la diferencia mediante el diálogo, la participación, la aceptación y la valoración positiva de la diferencia. En suma, un aula heterogénea se constituye en un espacio con vistas al progreso y la obtención de resultados a la medida del potencial real, sea a nivel cognitivo, personal o social. Esta característica tiene su correlato en la denominada educación inclusiva que promueve la remoción de las barreras y potencia la aceptación de la diversidad para el fortalecimiento del aprendizaje.

En simultáneo, la resolución de las consignas y/o actividades provienen de las diferencias para abordar el nuevo conocimiento que es intrínseca a la realidad individual creada durante la trayectoria educativa. De esta manera, aparecen los modos de aprender que según Del Torto (2015) necesitan ser considerados en las planificaciones centradas en la persona para la aceptación y valoración de las diferencias.

Esta escuela para todos, de todos y para cada uno posee un fundamento filosófico, social, político y pedagógico para una sociedad más justa. Asimismo, representa el argumento explícito para vivenciar el modelo social de la discapacidad re-valorizando las capacidades individuales y criticando las limitaciones impuestas por la sociedad.

En términos curriculares, la consideración de la diferencia se encuentra encadenada a la producción de diseños curriculares con características de accesibilidad, flexibilidad para el ingreso, la permanencia y el egreso. Es claro que las modificaciones en los centros escolares dependen de la construcción de la cultura institucional

desde la diversidad que, según Rosano Ochoa (2007) es un requisito indispensable para cambiar la forma de ver la escuela y la sociedad. Por lo tanto, para evitar las constantes polarizaciones entre discapacidad y capacidad o inclusión y exclusión, se propone este tránsito hacia la cultura de la diversidad que es expresada en la apropiación de un nuevo modo de ver la sociedad. Esta postura permite desprenderse de los estereotipos fijados por la pertenencia a una comunidad, la impresión de la cultura dada y enfrentar el desafío de la inclusión.

Contribuciones a la planificación y ejecución de proyectos similares

Los datos empíricos proporcionados por la investigación- acción sirven de base para transmitir categorías teóricas que guían la mejora en calidad de la educación para las personas con discapacidad intelectual. En especial, si se considera el fortalecimiento de las habilidades sociales, cognitivas y artísticas que se traducen en capacidades requeridas para su inserción en el mundo laboral.

En efecto, la formación integral cumple un rol principal al ser considerada como política universal al estar presente en las resoluciones que reglamentan la modalidad de educación especial. Igualmente, es un enfoque pedagógico para la formación estudiantil que combina las particularidades de los contenidos curriculares con los distintos modos de aprender.

Según Ferry (1997) este tipo de formación es la que proviene del desarrollo personal e incita a encontrar formas para cumplir las tareas, resolver problemas y así, extraer beneficios formativos de los soportes utilizados. En este caso, la traducción es realizada en la adquisición de habilidades motrices favorables para el espacio laboral proporcionado por las especialidades artísticas y ocupacionales presentes en la estructura curricular. La misma cuenta con talleres laborales con planificaciones que inician en la presentación de la materia prima y concluyen en la producción de objetos materiales. También, tienen en cuenta las demandas socio-productivas que se hacen evidentes en las propuestas formativas en correspondencia con temas actuales. Entonces, la intencionalidad del aprendizaje tiende a fo-

mentar la construcción colectiva del conocimiento a través del aprendizaje significativo desde una perspectiva interdisciplinaria.

De acuerdo a Collazos y Mendoza (2006) el aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es un proceso de responsabilidad mutua al tomar protagonismo en el aprendizaje construido por el otro. Así, la colaboración, en un contexto educativo, se convierte en un modelo de aprendizaje interactivo que invita a caminar codo a codo sumando esfuerzos, talentos y capacidades mediante una serie de transacciones que permite arribar al lugar señalado. Pero compartir aprendizajes grupales no opaca la necesidad de formarse en la autonomía para la vida diaria y auto-identificarse como sujeto de derecho.

En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, concibe a la autonomía e independencia individual como derechos al mencionar en su artículo 3° el respeto de la dignidad, la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia como principios fundamentales. Estas palabras hablan de la toma de decisiones y de la dignidad que se experimenta cuando se realizan procesos independientes. Dichos procesos no solo están ligados a las actividades de la vida diaria, sino que se relacionan con la visión sobre el presente y el futuro de sí mismo.

Según el modelo de la diversidad, ambas dimensiones son complementarias porque exalta la preparación del individuo para el desempeño dentro de la sociedad como un ser social que demuestra su independencia a través de comportamientos y acciones convertidas en hábitos.

Para Tello Alcaide y Sancho Frías (2013) esta autonomía genera personas para el empoderamiento en tanto gocen de la libertad como un derecho humano que debe ser garantizado por los Estados mediante la aplicación de las normativas y por supuesto, el análisis de la realidad. De este modo, es posible abordar sentimientos relacionados con la propia historia de vida y la presencia en una conjunción social, cultural y laboral por medio de un proyecto de vida.

Ciertos proyectos incluyen la orientación laboral que, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, delimita como procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a la cultura del trabajo, el esfuerzo individual o cooperativo y la igualdad de oportunidades para una educación a lo largo de la vida. Esta perspectiva se corresponde con los lineamientos curriculares de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como modalidad del sistema educativo que pretende dar respuesta a la necesidad formativa de personas a partir de los dieciocho años de edad. Además, se liga al paradigma de la educación permanente propuesto por Sirvent, Toubes, Santos Llosa y Lomango (2006) al mencionar la existencia de múltiples pobrezas que no solo surgen de la carencia económica, sino que aparecen de diversas formas y con distintas causas. En mayor grado, provienen de la representación social de la discapacidad que impone barreras sociales y culturales evidentes en los modos de pensar, actuar y sentir. Esto se traduce en la negación de la discapacidad que limita el acceso de las personas con discapacidad a puestos laborales registrados y las aparta a condiciones de sub-empleo.

La alternativa a esta situación requiere de esfuerzos para mejorar la política de inserción laboral a nivel local. Pero al ser un problema estructural depende de decisiones gubernamentales y prioridades fijadas en planes generales. Por lo tanto, la escuela continúa siendo el ámbito adecuado para la construcción de los aprendizajes necesarios para crear el propio espacio laboral y de este modo, aportar al desarrollo productivo de la región.

Los micro-emprendimientos son herramientas que fortalecen la autonomía en el desempeño de las tareas, la administración de las actividades y la producción personalizada de diseños para ser comercializados. El desarrollo de cada una de estas fases se relaciona con los contenidos planteados en las especialidades, en las planificaciones y en la transmisión de capacidades para conceder respuesta al circuito productivo.

Por lo tanto, el perfil laboral es construido en función de las capacidades relacionadas con la elaboración, terminación, venta y comercialización de productos pensados para el logro de la independencia

económica. Además, es importante considerar el nivel cognitivo alcanzado por la persona con discapacidad intelectual que le permite incorporarse en prácticas laborales asistidas o formular propuestas para el trabajo autónomo o en relación de dependencia.

Otro aspecto que se vislumbra en la formación académica, es el desarrollo artístico que promueve la expresión mediante el movimiento y la acción donde se transmiten emociones, sentimientos y pensamientos. Es un conglomerado de sensaciones que relaciona las dimensiones del alma y el espíritu plasmando la creatividad con la que todo ser humano encara su vida. Los aprendizajes que se estimulan por medio de la danza, el teatro y la música se relacionan con la motivación, la imaginación, la comunicación, la interpretación, la interacción y el reconocimiento de la libertad. Así, trabajar de manera integral fortaleciendo la cognición y la grupalidad con estrategias ligadas al espacio lúdico, recreativo y de construcción de lazos sociales se convierte en una necesidad para la integración de aprendizajes.

Conclusión

La ejecución de un proyecto general depende de los aportes concretos concedidos por la población estudiantil sin exaltar las limitaciones específicas. Por el contrario, la intención se focaliza en el impulso concreto para potenciar sus particularidades dentro y fuera de la institución escolar. Identificar la diferencia en los estilos de aprendizaje es uno de los objetivos que los educadores y las educadoras deberían considerar para llevar a cabo su práctica puesto que la homogeneización del conocimiento no es posible. Esto se debe al relativismo colocado a la hora de aprender y aprehender los contenidos haciendo significativa la incorporación de las habilidades motrices. Bajo esta perspectiva, es necesario afianzar, a través de la aplicación de este tipo de proyectos, la planificación centrada en la persona donde se trata de derrotar el estigma de rehabilitación y compensación de las capacidades.

El aprendizaje social también es revalorizado dentro de esta planificación al destacar la presencia comunitaria en el contexto inmediato

para vencer aquella ausencia generada por la imposición de las representaciones sociales sobre la discapacidad. Por ello, el comportamiento actitudinal frente a acontecimientos comunitarios, es considerada una capacidad alcanzable manifiesta en el respeto y la participación. Tal interacción desemboca en el bienestar social, mental y físico de la persona con discapacidad intelectual que construye su identidad.

El arte, la danza, la música y la expresión corporal son necesidades individuales que fortalecen las habilidades lingüísticas, la apreciación por el propio cuerpo, la comunicación entre pares y la dinámica de las propias actividades. Todas se relacionan con la creatividad para el auto-descubrimiento y la autonomía, metas a cumplir en instituciones de educación especial. En suma, el desafío es eliminar gradualmente las connotaciones negativas del aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual porque en cada uno es posible descubrir un modo de actuar frente a las situaciones cognitivas.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educador y Educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado el 2019 de junio de 1, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, ratificada en España el 30 de marzo de 2007.
- Del Torto, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad: puentes para una educación especial*. CABA, Argentina: Lugar Editorial.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As, Argentina: Novedades Educativas.
- (2008). LEY 26.378. *Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Buenos Aires, Argentina: CONADIS.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial GRAÓ
- Resolucion 0125 S.G.E. Provincia de Jujuy

- Resolución Consejo Federal de Educación N° 118/ 10. Anexo I- EPJA- Documento Base.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° N° 155/ 11 Anexo I- Modalidad Educación Especial.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 144/11- Documento Modalidad de Educación Especial.
- Resolución. Consejo Federal de Educación N° 340/18- Anexo Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral . (2018).
- Rosano Ochoa, S. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda.(Comunidad Campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana.* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de Andalucía. Ecuador
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal- OPFYL.* . Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Tello Alcaide, R., & Sancho Frías, I. (2013). Potenciación de la autonomía en personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de los derechos humanos. *Actas del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) "Las políticas sociales entre crisis y post-crisis* (págs. 790-805). Alcalá: Universidad de Alcalá. Recuperado el 1 de junio de 2019
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy.* Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Wahren, P., Harracá, M., & Cappa, A. (2018). *A tres años de Macri: balances y perspectivas de la economía argentina.* Buenos Aires: OCEP. Recuperado el 23 de abril de 2019, de https://www.celag.org/wp-content/uploads/2018/12/A_TRES_AN%CC%83OS_DE_MACRI_BALANCES_Y.pdf

Atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el Departamento del Tolima

José Julián Nájnez Rodríguez¹²

Diana Paola Currea¹³

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo explicitar el desarrollo de programas que ofertaron los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima; de manera que se identifiquen las debilidades y fortalezas en la formulación de los documentos administrativos y técnicos que formalizaron la oferta e implementación de dichos programas.

Se utilizó enfoque cualitativo de corte hermenéutico, bajo el método estudio de caso. Así mismo, como instrumentos: la revisión documental, el grupo focal y la entrevista; que arrojan una contextualización que permite configurar hallazgos, resultados, análisis de éstos y conclusiones, a través de la triangulación de los resultados con categorías como educación inclusiva, diversidad, permanencia, alteridad, otredad y diferencia; que dilucidan cómo en la oferta de apoyo académico y atención se hacen presentes y se configuran como rasgos fundamentales al reflexionar en torno a la atención y apoyo de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales.

¹² Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magister en educación; Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

¹³ Licenciada en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Docente ocasional tiempo completo. Código ORCID: orcid.org/0000-0001-5239-0372. Correo: dpcurreat@pedagogica.edu.co

Palabras claves: Educación inclusiva, discapacidad, alteridad, diversidad, apoyo pedagógico.

Introducción

El término inclusión en la actualidad reúne, convoca y dinamiza diálogos alrededor del respeto por la diversidad, por la diferencia y por las múltiples formas de representaciones alrededor de los sujetos que existen en el mundo; ahora bien, acompañar el término inclusión con la palabra educación se torna un tanto complejo y, si para finalizar lo asociamos a la forma actual de enunciación: atención a población con discapacidad capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta convirtiéndose en un tema coyuntural y demandante para todo el sistema educativo que no fue configurado históricamente para atender a la diversidad.

En este sentido, Colombia no es excepción a la regla, al hablar de educación inclusiva y atención de la población con discapacidad capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta un tema de encuentros y desencuentros entre entidades gubernamentales, así como entre los agentes propios de la escuela como son: directivos docentes, docentes, padres de familia e incluso los mismo estudiantes incluidos quienes se cuestionan alrededor de las políticas y prácticas pedagógicas que se deben implementar en el contexto educativo, lo que finalmente genera una serie de reflexiones alrededor de los apoyos en términos de la infraestructura y personal especializado para la atención de esta población.

Desde el contexto anterior, este estudio se situó en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima, en donde se ha ofertado e implementado los apoyos pedagógicos a los estudiantes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, de ahora en adelante EcD o persona con discapacidad (PcD) y Capex, en la vigencia 2014, 2015 y 2016.

Sus pretensiones fueron, por una parte, comprender cómo la forma y los recursos que se usan para ofertar los apoyos tienen incidencia sobre la capacidad e intención de la educación inclusiva que conlleva a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los

EcD y Capex. Por otra parte, comprendió si el proceso contó con los respectivos análisis y la comprensión de su oferta a partir de los pliegos y condiciones para su implementación y, por último, identifico si las herramientas e instrumentos de soporte fueron planteados sobre el principio de realidad del contexto, en este caso el departamento del Tolima.

Lo anterior responde a la problemática inmersa en el aula y a los apoyos situados que se ofrecen a los EcD y Capex, sobre los profesionales cualificados capaces de responder a los desafíos de la escuela y a las realidades e intereses de vida de estos estudiantes.

Aproximaciones teóricas

Educación Inclusiva

La educación inclusiva propende por el acceso, participación y permanencia de los niños y niñas con discapacidad y/o talentos excepcionales en condiciones de calidad y equidad dentro del sistema educativo, proceso que en la mayoría de las ocasiones se ve permeado por las representaciones equivocadas que en esta sociedad existen. En palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26, citado por el MEN, 2017, p 16).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) propone que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El obje-

tivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que 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. (p. 8).

Esta perspectiva ya se encontraba en Barton (1997) cuando indicaba que la inclusión no sólo es integrar a los niños discapacitados en aulas con sus demás compañeros que no son discapacitados, tampoco es tener a niños en un sistema que no permite cambios. Como no lo es, que los profesionales brinden respuestas a los niños de las instituciones educativas ordinarias. El tema es más amplio y abarca ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Con qué? Se educa todos los alumnos por igual. Por ello, según la Unesco (2007) el término educación inclusiva se aproxima a una estrategia que se encuentra diseñada para el aprendizaje más fácil, que tengo éxito para los niños en general, para lo que se tiene que considerar todas las necesidades individuales que tienen los niños, jóvenes y adolescentes. Este organismo internacional lo define como: el derecho principal y natural de cualquier persona, cuyo objeto es integral, eliminando todas las barreras que imposibilitan el aprendizaje, impidiendo cualquier clase de discriminación o exclusión más bien fomentar siempre los valores y considerar las diferencias como oportunidades de aprender de los demás.

Lo anterior, lo dilucida Giangreco (1997), (citado por Tilstone, Florian y Rose, 2003) al identificar los rasgos comunes que presentan los centros en los que una Educación Inclusiva fue próspera: i) Trabajo colaborativo, ii) Ideas y creencias

compartidas, iii) Compromiso de la familia, iv) Planes o programas de desarrollo individual o adaptaciones curriculares individuales significativas, v) Protagonismo del profesor tutor, vi) Claro establecimiento de relaciones entre los diversos profesionales, vii) Uso efectivo del personal de apoyo y viii) Procedimientos para evaluar la eficacia.

En este proceso, Sánchez y Torres (1997, p. 331) expresan que:

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ellas lleguen (...). Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas, adaptada a las necesidades e intereses de cada contexto, a la atención a la diversidad, etc (...) se trata de un modelo de escuela que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2017), considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes. En esta propuesta es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma. Aincow y Booth, por eso de manera lúcida expresan que “La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva” (Aincow y Booth, 2000, p.24)

Diversidad

La diversidad implica la aceptación del otro como ser individual, no apartado y ajeno, sino partícipe, con derecho a gozar de las mismas facultades sociales que los demás. En palabras de Skliar:

Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera — inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

En ese sentido, Gómez, Royo y Serrano se enfocan en que la diversidad “hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales (...) Lo contrario de la diversidad es la uniformidad”. (2009, p. 37)

De modo que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc... (2009, p. 37).

Con lo cual, al proclamarse el derecho a la educación se explicita al tiempo que el alumno es considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses... (...), en ese sentido, la diversidad posibilita la potenciación de hacer que se manifiesten individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple.

Apoyo Pedagógico

Los apoyos desde el proceso pedagógico, se entienden como “los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura,

metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales” (C de Colombia, 2009).

El concepto de apoyo ha sido abordado desde diferentes modelos de concepción de la discapacidad. Por ejemplo, hacia el 2000, se propuso el modelo de calidad de vida, el cual alude la necesidad de centrar la discapacidad hacia la persona pero tomando en cuenta el contexto. Este modelo “abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) Y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos” (Marulanda Men, 2017).

En cuanto a los apoyos en el aula, las orientaciones del Men aclaran que:

Los apoyos en el aula no son accesorios para el aprendizaje. Los apoyos (para todo estudiante, con o sin discapacidad) son herramientas pedagógicas que emplea el maestro, cuya finalidad es potenciar el desarrollo intelectual y socioemocional de los estudiantes. Por ello, el uso independiente de apoyos y herramientas culturales constituye una de las metas del proceso de escolarización (MEN, 2017, p. 41)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, el apoyo no sólo proviene del Ministerio o de la Institución educativa, sino desde la misma familia. En tal caso, Sánchez (2006) menciona que “La participación de la familia en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios, ya que permite mejorar el autoestima, ayuda a la familia a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y proporciona a esta una mejor comprensión del proceso de enseñanza”. (p.6)

Alteridad Y Otridad

En Emmanuel Levinás (2003) quien tiene resonancia en las palabras de Skliar, pone de manifiesto la relación con lo otro desde un punto de vista ético, con lo otro tenemos una responsabilidad, precisamente por su alteridad radical. Por ello, Levinás (2013) nos dice que en el Otro absoluto, en la alteridad absoluta del Otro, aparece mi prójimo, mi próximo: “en el acercamiento del rostro la carne se hace verbo, la caricia se transforma en decir [...]. El modo según el cual el rostro indica su propia ausencia bajo mi responsabilidad exige una descripción que sólo puede traducirse en lenguaje ético.” (Levinás, 2003, p. 158). El rostro es fundamental, es lo que genera el vínculo con lo otro, es lo que nos encontramos del otro y de lo que somos responsables, lo que nos relaciona.

Teniendo como hilo conductor las palabras de Levinás, Quesada Talavera (2011), expresa que:

El Otro tiene un rostro y es descrito mediante el rostro; he aquí la posibilidad máxima de expresión y comunicación. El Yo recibe el rostro del Otro que se manifiesta no como fenómeno sino como abstracción concreta⁴⁵, mediante el decir inagotable en la palabra y en el concepto y, al mismo tiempo, mediante la respuesta obediente del Yo, el cual a su pesar acepta la responsabilidad del Otro. (Quesada Talavera, 2011, p.403)

Frente a ello, lo otro es fundamental en todo acto vital, pero sobre todo en el educativo y pedagógico, puesto que:

el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y

la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 47-49).

Así pues, la alteridad es una comprensión de las experiencias que son y nos hacen diferentes. De acuerdo con Skliar, es imprevisible, intraducible y hay múltiples alteridades en el mundo, sin el ánimo de ser domesticadas intentado transversalizar y medir a todos con la misma regla. La educación debe “comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias (...) mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2008).

Rutas metodológicas

Estudio De Caso

Según Stake (1999) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (p. 11) se buscó encontrar en la particularidad de la secretaria de educación departamental del Tolima como opera la educación inclusive desde su formulación hasta su implementación y evaluación del proceso. Para Stake (1999) existen diferentes maneras de hacer una selección de caso y cada una de ellas marca un horizonte investigativo, cuando un caso “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos.” (p ,13). Este entonces se consideró un estudio intrínseco de caso múltiple, dado que el interés se direccionó a comprender como se dan los procesos de educación inclusiva en su región y posterior a

los resultados de estas reflexiones plantear rutas que permitan rediseñar las acciones curriculares pertinentes para nuestro contexto específico en este caso las propuestas técnicas y administrativas de la prestación del servicio de los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima.

Para este tipo de estudios la interpretación es fundamental y exige una interpretación fundamentada, es decir unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y estudios de otros investigadores. Carácter del estudio de caso no es intervencionista, ya que por ser un fenómeno que se ubica en el pasado, se busca su comprensión desde el presente para la formulación acertada en cómo se piensa la educación inclusiva en el departamento.

Ahora bien, el autor nos habla de la necesidad de tener o asumir una estructura conceptual a propósito de la interpretación fundamentada que se enunció anteriormente. La propuesta de Stake busca conservar lo que denomina la situación y la circunstancia. Para ello se asume que si se tienen objetivos o hipótesis al respecto de la circunstancia del caso la mirada del investigador será más reducida, que si se opta por temas y que las preguntas temáticas sean las preguntas de investigación. Con esto se busca obligar la atención en lo que el autor denomina la complejidad y la contextualización.

Revisión documental

En el marco de la investigación se realizó la indagación y sistematización de tesis doctorales, de maestría y pregrado que abordan dentro de sus postulados procesos de atención frente a la categoría de inclusión, estas investigaciones a su vez dialogan sobre las políticas públicas y prácticas pedagógicas en relación al proceso educativo de la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, en este sentido fueron ubicadas 10 tesis internacionales, 10 tesis nacionales y 10 tesis locales para un total de 30 tesis. Cabe resaltar que las vigencias en términos del tiempo de publicación sobre las tesis ubicadas van desde 2010 hasta 2016.

A modo de comentario sobre las 30 tesis rastreadas en los ámbitos: local, nacional e internacional, arrojan luces que aportan a esta apuesta investigativa, en cuanto a la reflexión, las preocupaciones, las problemáticas abordadas, las posibles soluciones propuestas; los referentes teóricos, metodológicos y desde la política educativa y pública. Todo ello, con el fin de poner de manifiesto un caldo de cultivo que genere y sobretodo, muestre la necesidad y la preponderancia de la reflexión pedagógica y académica en torno a la educación inclusiva. Al abordar las tesis, es relevante, además curioso, las coincidencias que se encuentran en ellas, a pesar de la distancia que se hace evidente, no sólo desde el nivel académico, sino espacial, geográfico, incluso ideológico. Así, la pregunta por qué, cómo, dónde, cuándo incluir al otro, es común tanto en España como en México, Puerto Rico y Colombia, en referencia al nivel internacional; lo mismo acontece en el marco nacional, donde en ocasiones se encuentran diferencias significativas entre regiones, al igual que las diferencias en una región como la del Tolima. Sin embargo, la pregunta por la inclusión y los modos de incluir es un interrogante ecuménico que se encuentra presente actualmente en un mundo globalizado e intercomunicado.

De ese modo, la inclusión se presenta como necesidad para configurar una sociedad nueva que tenga en cuenta lo otro, lo respete, preserve, cuide su diferencia y genere un ambiente de diálogo y cooperación solidaria. Todo ello, impulsado desde la educación, pues, la educación se presenta como el modo de dimensionar y dar sentido a una sociedad en la cual, se tiene en cuenta lo diverso. Una diversidad que contribuye al desarrollo social; no obstante, un desarrollo social, no solamente con miras a la producción y a un crecimiento económico y financiero, sino a un avance en temas de humanidad y de derechos humanos que hagan del mundo el hogar de todos, donde todos tienen las mismas posibilidades y oportunidades.

Un rasgo que vale la pena mencionar es, la preocupación por el acceso a la educación no sólo dirigido a lo concerniente a la escuela, sino que, se pone en discusión la inclusión en el plano de la educación superior, es cierto que, hay puntos focales donde estas proble-

máticas recaen con mayor ahínco, como la inclusión de niños y adolescentes; sin embargo, es realmente importante, también colocar la lente en otras poblaciones, en otros grupos que son segregados y marginados. La inclusión es para todos, o por lo menos así, debería ser, por ello, resulta importante el abordaje de la escuela, pero también de instituciones universitarias, así como de lugares habitados por adultos, y, adultos mayores que tengan como objetivo la configuración de una sociedad incluyente.

Otro elemento relevante, es la inusitada insistencia sobre la formación de los docentes, en relación a la educación inclusiva. En ese sentido, se plantea que, para brindar una educación de calidad a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, es imprescindible la formación de los formadores, de modo que, la comprensión de la problemática sea abordado desde un punto de vista novedoso, riguroso, juicioso, cuidadoso y humano; dejando de lado prejuicios que imposibilitan un vínculo comprensivo de la diversidad, y los contextos en que se dan. Así, pues, al leer las reflexiones desprendidas de las tesis, no se deja de pensar en que, para configurar una educación inclusiva, en todos los niveles, los docentes orientadores deben desaprender muchas de las cosas aprendidas y adquiridas en su formación pedagógica, metodológica, didáctica, política y humana; puesto que, la educación inclusiva se presenta como un reto diario, que se encuentra en un constante cambio y en un dinamismo tal, que no permite certezas pero exige un esfuerzo que más que nunca, apela a la vocación, a la pasión del docente y a su entrega en el acto educativo.

Por tal razón, la insistencia acerca de repensar las prácticas docentes, no es un postulado inocuo, sino que, desde allí se identifican las alternativas para poder atender y dimensionar qué es lo que se incluye, cuándo y dónde se incluye; en ese sentido, el significado que toman las prácticas docentes soslayan la concepción, de que, estas se dan en el aula de clase. Las prácticas que exige una educación inclusiva, incluye la cotidianidad del estudiante, incluye su familia, incluye su comunidad, incluye su vida por completo.

Análisis de información

Análisis Sobre Los Pliegos De Condiciones Vigencias: 2014, 2015 Y 2016

De acuerdo con la sistematización y al análisis llevado a cabo sobre los pliegos, minutas y contratos de los proyectos nominados como: 2014 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima; 2015 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima y 2016 – apoyo fortalecimiento a la atención escolar a la población en discapacidad y/o con necesidades educativas especiales; suscritos entre la secretaría de educación departamental del Tolima y la Fundación centros de Aprendizaje Neuroharte; muestran una repitencia en aspectos fundamentales del proyecto enfocado al apoyo pedagógico, capacitación y formación de la comunidad educativa, de los establecimientos educativos oficiales del departamento del Tolima, que reportan matrícula de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas y especiales; capacidades y/o talentos excepcionales.

En ese sentido, durante estos tres periodos del proyecto se evidencian pocos cambios, de hecho, el más significativo tiene que ver con que, durante el año 2016, se tuvieron en cuenta para los perfiles profesionales y personal para la consecución del proyecto, solamente al coordinador académico y los profesionales de apoyo, mientras que en los periodos de 2014 y 2015, además del coordinador académico y profesionales de apoyo, se incluyeron además, docentes de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. De modo que, durante el 2016 al no tener los tres perfiles faltantes, el número de actividades y compromisos de los docentes se redujo de manera notable.

Otro cambio que se da, recae en el tópico del tiempo de ejecución del proyecto, que es similar en los periodos 2015 y 2016, pues ronda entre 90 y 95 días a partir del acta de inicio, mientras que en el año

2014, se consideró para el desarrollo del proyecto Ciento sesenta y nueve (169) días contados a partir del acta de inicio, previo perfeccionamiento y legalización.

Por otro lado, las similitudes son notables, en cuanto a los perfiles, como de las actividades y obligaciones contractuales. Al observar dichas actividades que cada perfil debe desarrollar, es posible responder acerca del recorte de profesionales de apoyo, es decir, asesores pedagógicos y docentes; ya que, en la mayoría de las cosas que se le exige a uno, al otro se le exige prácticamente lo mismo; de modo que, no deja de suscitar que, lo que puede hacer un perfil otro igual lo hace.

Análisis A Partir De Categorías De Análisis

Se expresan 3 categorías de análisis que emergen en esta apuesta investigativa al tener en cuenta conceptos relevantes en el marco teórico, la normatividad expresa a partir de la constitución de 1991 de Colombia; la revisión documental de los pliegos y minutas extraídos del proyecto suscrito entre la fundación Neuroharte y la Gobernación del Tolima, durante los periodos 2014, 2015 y 2016. De la misma manera, se basa en las respuestas dadas por parte de docentes y asesores académicos frente al instrumento de entrevista, y lo relativo al grupo focal que fue conformado por un profesional de modelo lingüístico, un intérprete, un asesor académico y un docente lengua escrita para sordos, profesionales que hicieron parte del grupo de trabajo que adelanto dichos proyectos.

Como se aclara, estas categorías son emergentes, puesto que, su configuración se da a partir de las reflexiones, los análisis, los hallazgos y los resultados obtenidos. Las categorías son las siguientes:

Categoría 1: Incidencia De La Política Educativa Para La Prestación Del Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

La incidencia de la política educativa para la prestación del apoyo pedagógico a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, en el marco de la constitución de Colombia, es mayúscula, pues es desde allí que se marcan las directrices para el desarrollo, el impacto y la cobertura de la educación inclusiva, enfocada en cierta población que se identifica como población con discapacidad y/o talentos excepcionales. En cuanto al programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales que oferta el departamento del Tolima, contrato suscrito entre la gobernación del Tolima y la fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte, realizado en los periodos 2014, 2015 y 2016; se consolidó dicho programa con la inclusión en 46 instituciones educativas de 33 municipios no certificados; acompañamiento que brindó apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, así como también se brindó acompañamiento a los directivos docentes, docentes y padres de familia a través de estrategias de acompañamiento, todo ello, basado en el en el decreto 366 del 2009 y por supuesto, el decreto 1421 de 2017 «Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad». Decreto que relieves la concepción de educación inclusiva, que se presenta en el apartado 7 como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educati-

vo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.”

En el sentido de la política educativa, desde el programa se abanderan las disposiciones referentes a derechos, de la misma manera, así como lo expresa el artículo 67 de la Constitución Política que dispone “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.

En el artículo 68 señala que «La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del, Estado”; del mismo modo que la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que «La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades 'intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.» y por su parte la Ley 1618 de 2013, «Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad», ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva.

Lo anterior, se explicita en el sentido de mostrar como el programa se enfocó en atención, apoyo y actividades que corresponden a lo dispuesto en la legislación colombiana. Esto se evidencia, al hallar que se realiza una caracterización de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales entre los años 2014, 2015 y 2016, que permite dilucidar los apoyos pedagógicos que requieren dichos estudiantes; al conseguir identificar esas necesidades por parte de profesionales en el campo de la psicología, pedagogía y educación, es que surge la aproximación a los padres de familia y docentes de las instituciones educativas seleccionadas para la presentación y explicación de las estrategias a llevar a cabo para el desarrollo del programa, desde puntos de vista de salud, pedagógicos, didácticos, metodológi-

cos y humanos, en ese sentido, ofrecer una interdisciplinariedad que dimensione el impacto y los alcances de dicho proyecto, con miras a configurar estrategias implementada por la fundación que permitan impactar a toda la comunidad académica de las Instituciones educativas elegidas y así, consolidar el programa de inclusión en el departamento, regido por las políticas educativas vigentes y respondiendo a sus disposiciones.

De Los Perfiles Que Prestan Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Durante los periodos el 2014 y 2015, se realiza el proceso el proceso de caracterización de estudiantes 1.787, a través de los equipos de profesionales de apoyo que, se conformaron con: 12 asesores pedagógicos, 14 intérpretes, 11 docentes de modelos lingüísticos y 5 docentes de lengua escrita. Mientras que para el programa durante el periodo 2016, se tuvieron en cuenta únicamente a 21 asesores pedagógicos, aparte del coordinador académico y el administrativo. Ese es un recorte significativo, ya que, aunque no se haga explícito los roles de cada uno de los asesores pedagógicos, que bien pueden ser intérpretes, docentes de modelos lingüísticos o docentes de lengua escrita; el número de profesionales disminuye casi en un 50%. Esto repercute en la atención del programa, la cobertura, la llegada a lugares periféricos y el desarrollo en general de las actividades planeadas y los objetivos propuestos.

Lo expresado anteriormente se piensa al observar los números; sin embargo, de acuerdo al informe presentado por Neuroharte, en el periodo 2016, hubo atención a cabalidad ante las necesidades educativas especiales identificadas en los estudiantes incluidos en los 46 municipios y las 72 instituciones. En comparación a las 46 instituciones educativas de 33 municipios. En ese sentido, hubo una mayor

cobertura a pesar de contar con un número inferior de profesionales de apoyo.

De acuerdo a las cifras presentadas por Neuroharte en el periodo 2016, se apoyaron con el programa a un total de 4983 Estudiantes y de 6.550

Padres de familia; este último es un factor a relevar, pues la inclusión se da desde el núcleo familiar de cada estudiante.

Un elemento a resaltar es que en el periodo 2016, hubo una atención especial a la formación de docentes, con un total de 3679 asistentes a los talleres. Esto evidencia que, este tipo de proyectos demuestra un avance en las concepciones de inclusión, además comprende, que no sólo el apoyo pedagógico y educativo está destinado a la población con discapacidades y/o talentos excepcionales, sino que su entorno también requiere de contextualización, sensibilización y aprendizaje. En ese sentido, la inclusión exige no sólo incluir a determinado grupo de personas, sino que, debe tener en cuenta el espacio, el tiempo, las familias, los amigos, la sociedad en general al igual las políticas y prácticas que los rigen y se practican.

Resulta preponderante reconocer que es el trabajo de equipo conformado por docentes y asesores, son quienes movilizaron dinámicas de inclusión (talleres, asesorías, acompañamiento personalizado) de esta población al validar el proceso de comunicación con la comunidad académica.

Del Currículo Para La Atención De La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Todas las actividades planeadas desde el programa para el desarrollo del proyecto, giran en torno a prácticas pedagógicas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de la población con discapacidad, al configurar una educación equitativa, participativa y flexible, enmarcada dentro de los objetivos y lineamientos de una política educativa, orientada a la difusión de una cultura incluyente y a la formación de personas identificadas con su entorno, con derechos y responsabilidades ante su comunidad.

Todo ello, con el fin de diseñar metodologías que lleven a la creación de ambientes propicios para el desarrollo de experiencias por medio de trabajo colaborativo y cooperativo. Esta manera como estrategia de aprendizaje individual y colectivo, genera una apertura hacia el fomento de la expresión abierta y espontánea en formas alternas a la escrita u oral, de manera que los estudiantes en condición de discapacidad y/o talentos excepcionales, sean partícipes de su propio conocimiento.

Por medio de las actividades planteadas en los pliegos, así, como lo expresado por los docentes y asesores pedagógicos se evidencia la necesidad de crear formas para promover la participación de toda la comunidad educativa, a través prácticas que permitan desarrollar aquellos valores y derechos que están explícitos en nuestra constitución como base para cualquier tipo de educación que propenda por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.

La intención de la puesta en marcha de estas apuestas metodológicas, busca que al ser incorporadas por los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, se transformen en guías para otros estudiantes que necesiten de apoyo y atención pedagógica en su entorno. De ese modo, se gestó el reconocimiento que permite definir los objetivos de su vida, a la vez que ayuda a aceptarse y estimarse como son. Teniendo en cuenta que su supuesta discapacidad, es una condición para tener y desarrollar otras capacidades, que de igual manera contribuyen a afrontar la vida, el mundo académico y laboral.

En ese sentido, para configurar una educación inclusiva es urgente aunar fuerzas para conseguirlo, por eso se hace explícita la ayuda requerida a las instituciones educativas a las cuales llega el proyecto; para cimentar criterios para tomar decisiones correctas y orientar este grupo de estudiantes, al tiempo que facilitar el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar de cada uno de los individuos que conforman el alumnado en condiciones de discapacidad cognitiva y visual.

De ese modo, la fundación Neuroharte tiene como base lograr una adaptación curricular de acuerdo a las necesidades educativas pre-

sentos no solo en las I.E. abordadas en el departamento del Tolima, sino de su población en general, y permitir con ello el desarrollo de diferentes competencias, el alcance de logros, la adaptación al entorno escolar, la relación efectiva y afectiva con pares, el aprender a interpretar, proponer y argumentar las diferentes áreas contenidas en el currículo de cada institución; todo ello en aras de brindar vías de acceso propicias a una pronta solución del inconveniente que afrontan en la actualidad, la gran mayoría de individuos en condición de discapacidad en cada uno de los espacios posibles donde puedan desenvolverse, todo ello en virtud al elevado índice de marginación y discriminación que se maneja al momento de brindarles las mismas oportunidades de inclusión social a este tipo de poblaciones.

Triangulación con fundamentos teóricos

En cuanto a la educación inclusiva muestra que, en el desarrollo de las actividades adelantadas por los docentes y profesionales de apoyo, se concuerda con lo citado en el marco teórico, que en palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26, citado por el MEN, 2017, p 16). De igual manera, concordando con lo declarado por los docentes, que identifican la educación inclusiva como un proceso permanente, en la ONU se expresa que: “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.” (2005, p. 8).

No obstante, frente a esas definiciones y referencias sobre la educación inclusiva, surgen problemáticas que desde este proyecto se identifican, analizan y reflexionan. La educación inclusiva responde a la diversidad de los estudiantes; sin embargo, es en esa diversidad

donde surgen obstáculos que se evidencian en esta lectura comprensiva de la oferta de apoyos pedagógicos y atención a esta población. Desde el discurso, se encuentra un idealismo que en ocasiones se convierte en demagogia. Se refiere a la diversidad, pero a cuál, es una pregunta que ronda siempre al realizar una lectura juiciosa de este tipo de proyectos o políticas de inclusión. Cabe resaltar que aunque, el proyecto suscrito por Neuroharte y la gobernación del Tolima, posee un nombre genérico que expresa el apoyo pedagógico, atención y acompañamiento de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, en la revisión documental de los pliegos de condicionales, minutas y contratos; desde los perfiles profesionales requeridos, se encuentra cuál es la población a ser atendida; puesto que, si se tomase al pie de la letra las discapacidades y los talentos excepcionales, resultaría imposible atender cada categoría que surgen en otras investigaciones en este campo. Como se halló en el rastreo teórico, existen múltiples discapacidades y talentos excepcionales como: Discapacidad auditiva, Trastornos del espectro autista (TEA), Discapacidad intelectual, Discapacidad visual, Sordoceguera, Discapacidad física, Discapacidad psicosocial, Trastornos permanentes de voz y habla, discapacidad sistémica. Por parte de los talentos excepcionales, Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas, Talento en artes o en letras, Talento en actividad física, ejercicio y deporte, Talento en liderazgo social y emprendimiento, Doble excepcionalidad. En la revisión documental, se encuentra que la mayoría de población atendida resulta ser la sorda, por tal motivo los perfiles solicitados y requeridos son: Coordinador académico, profesionales de apoyo, docente de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. En ese sentido, no hay una armonía entre el título del proyecto, pero sí la hay desde los objetivos del mismo, el cual coincide con las palabras de Gandini, (2013):

La inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educati-

vas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (p. 24)

Esto se hace evidente al revisar las zonas periféricas en la cual tiene como campo de acción el proyecto. Se atienden a estudiantes ubicados en zonas vulnerables, que reciben poca atención por parte del estado, precisamente por su ubicación geográfica. En ese sentido, se atiende a la diversidad, puesto que, no hay que ir a otras regiones para hallar diferencias, en la misma región del Tolima se sitúa una diversidad que enriquece los procesos pero al tiempo los complejiza, y obliga a una aproximación no sólo en ámbitos teóricos y prácticos sino vitales. Este proyecto se aproxima a la diversidad, este proyecto que estuvo presente no sólo en la oferta de apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima durante la vigencia 2014 – 2016, sino en su consecución. Por ello, las palabras de Carlos Skliar tienen un significado especial cuando dice que:

Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera — inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

Lo hallado y emparentado con estos referentes teóricos, en cuanto a diversidad lleva a revisar del mismo modo, las concepciones de diferencia, alteridad y otredad. La relación con lo otro es siempre com-

pleja e indeterminada; sin embargo, en la triangulación se encuentran coincidencias que fortalecen la reflexión del otro, desde conceptos como el cuidado, la responsabilidad, el compromiso, el apasionamiento de los docentes con los estudiantes que atienden, apoyan y acompañan. En las declaraciones dadas en la entrevista y el grupo focal, por parte de los docentes y profesionales de apoyo, emerge siempre la preocupación por el otro, preocupación surgida desde las dinámicas del proyecto que precisamente los lleva esas regiones y permite la relación y los vínculos con sus estudiantes. Los docentes se preocupan porque comprenden que la relación con ese otro es siempre permanente, presente; o como dice la mayoría un proceso que no debe interrumpirse porque realmente, estas personas necesitan de apoyo académico, de acompañamiento y de atención; puesto que, al llevar a cabo eso, se genera una sensibilización en las comunidades a las cuales pertenecen. Allí, radica una dinámica de reconocimiento del otro, de la comprensión de la diferencia y no su repudio ni rechazo por ser distinto. Del mismo modo lleva a una comprensión y reconocimiento de la propia alteridad, de decir así mismo, soy también otro:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

En ese sentido, se dan relaciones de alteridad desde lo propuesto por Carlos Skliar, Joan Carles Melich, Fernando Bárcena y Jorge Larrosa, bajo la lente de Emmanuel Levinás. Esta comprensión del otro, no obstante, complejiza el desarrollo de estos proyectos, ya que, como se citó, las relaciones no son contractuales, es decir burocráticas; sino que se encuentran mediadas por la responsabilidad, por el cuidado, por la hospitalidad y el acogimiento. Lo anterior complejiza,

puesto que, para mantener ese tipo de vínculos se requiere de Apoyo, acceso y permanencia.

Estos tres conceptos son los más recurrentes al problematizar y abordar los procesos obtenidos durante los años 2014, 2015 y 2016 en cuanto al proyecto de apoyo y atención a estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales. Como se evidenció en el análisis de los resultados de acuerdo a lo recolectado en el grupo focal y los entrevistados, se presenta de manera ordinaria una preocupación que al tiempo, se transforma en recomendación para el desarrollo óptimo de la atención y el apoyo pedagógico ofrecido. La preocupación radica en la permanencia y continuidad de los procesos, puesto que, al estar sujetos a los tiempos de contratación, del mismo modo, a los cambios de personal, la atención y el apoyo pierde potencia y de cierta manera desvirtúa la continuidad, ya que, al interrumpirse un proceso se obliga a recomenzar y en ocasiones a descontextualizar lo que se realizaba no sólo con los estudiantes que recibían el apoyo, sino con sus padres y la comunidad en general. Como se ha enunciado en repetidas ocasiones en este documento, la educación inclusiva requiere permanencia, compromiso y una entrega de los docentes para con sus estudiantes.

La preocupación por la permanencia y continuidad de los procesos, radica en que el proyecto se lleva a cabo en determinado tiempo, y se encuentra condicionado a contratos y obligaciones que en ocasiones no se ajustan a los tiempos, a los perfiles y a los lugares atendidos. En ese sentido, no es posible decir categóricamente que no hay o sí hay permanencia y continuidad; no obstante, es relevante dar importancia a dichas preocupaciones y sugerencias de los docentes frente a esa problemática que según las entrevistas y lo dicho en el grupo focal, es la que más preocupa e interrumpe los procesos de apoyo y atención académica a población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Conclusiones

- Si bien en Colombia los avances alrededor de la política pública educativa que aporta en la garantía de los derechos de la población con dis-

capacidad y/o talentos excepcionales, en los últimos cinco años avanza de manera vertiginosa, aun la prestación del servicio educativo es un tema por fortalecer, esto en gran medida por la permanencia de profesionales especializados y material de apoyo fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en términos del acceso a la información y la permanencia de esta población en las instituciones educativas.

- Las políticas públicas en Colombia respecto de la atención de la población con discapacidad y en perspectiva a partir de los avances reflejados en el decreto 1421 deben propender por favorecer el nombramiento de mayor número de profesionales especializados en las instituciones educativas.
- La entidad territorial en el departamento del Tolima debe capacitar a los docentes alrededor de los diferentes tipos de apoyo pedagógicos con los que cuenta la población con discapacidad y talentos excepcionales.
- Para futuras vigencias y a partir de las acciones identificadas como realizadas de manera reiterativa en el departamento del Tolima a nivel de procesos de atención de la población con discapacidad, se propone la implementación del índice de inclusión en las instituciones, así como el estudio sobre las necesidades de material de apoyo concreto con las que se pueda dotar mediante canastas educativas.
- Resulta importante capacitar a los docentes, compañeros y familias de los estudiantes incluidos en temas como: modelo de calidad de vida y modelo de capacidades, didácticas flexibles, desarrollo de material diversificado, flexibilidad curricular, diversificación curricular, evaluación y promoción en el marco de la educación inclusiva, estos deben ser los ejes transversales del proceso de cualificación en términos de educación inclusiva.
- Para la entidad territorial resultaría importante clarificar las actividades pedagógicas a desarrollar por cada perfil de apoyo contratado según el registro del SIMAT, esto mejoraría la prestación del servicio.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion. Bristol: CSIE.

Anijovic, R. (2007) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. FCE. Buenos aires, Argentina.

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), pp. 231-242.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

Bolaños Salazar, E. (2014) La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Actualidad jurídica*. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/0/La+idea+de+los+ajustes+razonables+como+forma+complementaria+para+conseguir+la+igualdad+de+las+personas+con+discapacidad/4902d4f0-09bb-45b9-af7c-ac0e341021ff?version=1.0>

Gandini, C. (2013). Una Cartilla de Inclusión. Diario El Espectador. Gobierno Nacional de Colombia (1991) Constitución Política. Artículo 4.

García Pastor, C. (1993) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.

Gómez, J. M., Royo, P., y Serrano, C. (2009). Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad. Madrid: E.U. Cardenal Cisneros.

Lévinas, E. (2003) De otro modo que ser o más allá de la esencia. Sígueme. Salamanca.

López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor

Naciones Unidas (1982) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1993) Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Resolución Apro-

bada Por La Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]

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

Naciones Unidas (2010) Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos Serie de Capacitación Profesional N° 17. Nueva York y Ginebra.

Quesada Talavera. (2011) Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 40 pp.3-8.

Sánchez, A., y Torres, J. A. (1997). Educación especial I. una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones

Tilstone, C. y Rose, R. (2003). Strategies to Promote Inclusive Practice. New York: Routledge Falmer.

UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca

UNESCO (2000) El Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal.

Unesco (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.

Vásquez, Y. (2006). Género, Equidad y Ciudadanía: Análisis de las Políticas Educativas. Nómadas Universidad Central de Colombia (24), 22 - 35.

De la educación inclusiva a la inclusión por el saber

Angela Iveth Mayorga-Ortegón¹⁴

Carlos Andrés Méndez-Castro¹⁵

Jaime Alberto Buenaventura-Monsalve¹⁶

Resumen

El presente capítulo explora los elementos que subyacen en los trastornos del espectro autista específicamente en el síndrome de Asperger a través de un grupo focal en relación con la educación inclusiva, para con ello establecer que el encuentro del sujeto con la educación y la enseñanza es un encuentro de subjetividades, dando lugar al estudio psicológico por medio de la estructura del lenguaje. En relación con el marco conceptual, la investigación se sustenta primordialmente sobre la base de los planteamientos de Lacan (1989) En

¹⁴ **Angela Iveth Mayorga-Ortegón.** Psicóloga. Especialista en Pedagogía Para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Magíster en Psicopedagogía. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición. Docente asesora de trabajos de grado de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Email: angela.mayorga@unad.edu.co ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1470-1847>

¹⁵ **Carlos Andrés Méndez-Castro.** Psicólogo. Especialista en Psicología Clínica. Director del GEPSI, Grupo Gestor de Estudio en Psicoanálisis Ibagué. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición. Email: carlos.mendez@unad.edu.co ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-3279-7475>

¹⁶ **Jaime Alberto Buenaventura-Monsalve.** Teólogo y Lic. en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Director CEAD Ibagué de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición. Email: Jaime.buenaventura@unad.edu.co ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1470-1847>

este marco, se presenta el Asperger y se contrasta con la neurosis para ubicar las realidades psíquicas que oriente las lógicas de la pedagogía. Por último. Se muestra al final del documento que, el deseo (inconsciente) es lo que posibilita el sentido de la educación y a su vez orienta a la reflexión alrededor de la ética como responsabilidad individual de su acción que posibilita el modo de existir en el mundo y hace existir al otro.

Palabras claves: Asperger - Subjetividad - Educación - Inclusión - Exclusión - Lenguaje.

Abstract

This chapter explores the elements that underlie autism spectrum disorders specifically in Asperger's syndrome, through a focus group in relation to inclusive education to establish, that the subject's encounter with education and teaching is a meeting of subjectivities, giving rise to psychological study through the structure of language. It presents the Asperger as a contrast with the neurosis to locate the psychic realities that guide the logic of pedagogy. By finally, the desire and passion for ignorance are exposed as ethical principles for inclusion by being.

Keywords: Asperger - Subjectivity - Education - Inclusion - Exclusion - Language

El saber en el Lenguaje

Esta investigación surge a partir de la experiencia clínica institucional y privada en personas con síndrome Asperger (en adelante llamado SA) articulada al contexto de la educación en especial cuando se realiza en el ámbito superior. En medio de muchos planteamientos surgidos en la práctica clínica y pedagógica se genera la pregunta: ¿Cuáles son los elementos subjetivos para la inclusión educativa en personas con Síndrome Asperger? Se interroga la subjetividad porque el Asperger expone la dificultad de establecer vínculos. Esta

connotación conlleva a puntualizar que la subjetividad tiene un plano consciente, pero esto no es lo único que determina al yo, su otra cara reviste un espacio inconsciente, es al mismo tiempo lo que se denomina *realidad psíquica de las personas*; es decir, todas aquellas producciones psíquicas que no pueden ser explicadas de manera racional, Gallo, Jaramillo & López (2010). Para tal fin se realiza un acercamiento sobre algunos elementos en las estructuras clínicas de la neurosis y la psicosis como contraste con el SA para fijar puntos de comprensión en las realidades del sujeto según en la que esté inscrito.

El privilegio de la escucha enmarca el lenguaje como instrumento para la exploración de los discursos en el hallazgo del encuentro con lo inesperado desde la particularidad. El lenguaje establece la pérdida de la completud que nunca se tuvo; entonces, trata de hallarla con palabras en la que emergen contenidos insospechados. A partir de esta premisa, se tiene en cuenta el método propuesto por el psicoanálisis el cual no remite en rigor a un *modo de hacer*, sino a un *modo de proceder* particular, irrepetible e imposible de evaluar si no es a partir del mismo sujeto (Gallo, 2012, p.93)

En este orden de ideas, los enunciados de un grupo focal de estudio serán el material de trabajo, donde se hace necesario interrogar sobre la necesidad y trascendencia de la educación en el ser humano, siendo de manera análoga la pregunta que se hace el estudiante sobre el sentido del saber pedagógico para su vida.

¿Por qué la educación en el ser humano?

(...) igual procedimiento pedagógico no beneficia
Homogéneamente; imposible hacer profilaxis
Psíquica. Freud 1932

La educación promete la transformación del quehacer intelectual a través del proyecto social denominado *civilización*, esta condición implica reconocer que en la constitución

subjetiva del hombre existen elementos que requieren su apaciguamiento como son las apetencias sexuales y agresivas, de ahí que Freud (1905) ilustra el niño como *un perverso polimorfo* por la tendencia a la trasgresión, la crueldad y la exhibición y son tomados en estrecha relación con la perversión, en tanto el niño se encuentra en “formación de los diques anímicos...: la vergüenza, el asco y la moral” (p.173) significa que, requiere su moldeamiento a través de mecanismos de control social como son la familia y la escuela a fin de generar la conciencia moral deseada por la sociedad mediante la estructuración psíquica.

En esta perspectiva, la escuela toma un lugar preponderante en la psiquis del hombre; en ella se instaura el prototipo de sociedad enmarcando una exigencia de economía en el *principio de placer* con la esperanza de formar un buen ciudadano, es así, que la escuela se constituye simbólicamente en una representación de la norma y el educador es el representante de asumir esta transmisión por vía de la enseñanza enciclopédica y como emblema de la moral al ubicarlo en un lugar paterno. Esta dimensión funda el juicio y raciocinio entre el bien y el mal estableciendo el *principio de realidad*; de esta forma, la escuela es uno de los dispositivos de socialización que introduce al individuo en la cultura que lo inscribe en este universo simbólico y a su vez, se produce un *malestar* por el aplazamiento de la libido a costa de hacer parte del colectivo social. En esta misma línea, se espera la sustitución de la libido por la actividad académica, física, recreativa y artística la cual se denominará *sublimación*.

Esta connotación psicológica implica un esfuerzo por la complejidad en los procesos de intelección y de amoldamiento, en la que se establece en un primer momento como un deber, sinónimo de obligatoriedad que conlleva a la adquisición de la disciplina y posteriormente al hábito, el cual es un esfuerzo que el sujeto debe hacer al no ser una cuestión innata; es así, como resultado de la educación se genera la *acumulación del conocimiento* para sostener el proyecto de la civilización y poder continuar con sus creaciones.

El lenguaje divide el sujeto

Existe un segundo elemento que emerge a partir de la educación denominada herencia psicológica. Esa herencia no está en el cerebro, ni en los genes. Está en el lenguaje, en el Otro, y que el inconsciente sea el discurso del Otro explica nuestra estructuración conforme a esa herencia (Ramírez, 2012) Con esto, se establece que el lenguaje precede al sujeto, un ejemplo, es que el niño ya es nombrado desde antes de nacer; por tanto, existe en el discurso del Otro.

El Otro (con mayúscula) en el psicoanálisis lacaniano tiene una concepción particular el cual hace referencia:

Al lugar en donde parten los significantes amos, es decir; palabras que se convierten en los ideales que gobiernan la vida de un sujeto y definen su historia particular. En la medida en que el inconsciente se constituye como el discurso del Otro, se entiende que un sujeto llegue a encontrar su destino encarnado en un dicho, por ejemplo, proveniente de la madre, del padre, de lo social. Esta particular forma del sujeto constituirse, es un factor que hace importante un análisis personal, para poder entender en qué consiste la función de tales dichos y devolver al sujeto la libertad de elegir identificarse o resistirse a eso a lo que puede destinarlo dicho destino. Gallo, Jaramillo & López (2010)

Siguiendo esta línea, el ser humano nace en un estado de insuficiencia para afrontar su existencia, este carácter prematuro traza su alienación a lo largo de su vida. El lugar que ocupa en las figuras que permiten su supervivencia es fundamental para la interpretación de sus demandas: el llanto o grito es un mensaje que adquiere un significado: miedo, dolor, hambre etc. Se vuelve significativa para el niño y descubre el valor de la palabra ingresando al universo simbólico del lenguaje. Esto para el caso de la neurosis, quiere decir; que una palabra adquiere el estatuto de significativo que anuda a una cadena

de significantes dando lugar a significados y sentidos, es así, que se genera el malentendido porque no coincide exactamente lo que se dice con lo que el otro interpreta; entonces, el educador no debe dar por entendido su transmisión en la enseñanza porque no se tendrá conocimiento cómo fue interpretado. Esto es lo que enseña la clínica de la neurosis en el contexto educativo. Por el lado de la psicosis también se fija a un significante de la demanda del Otro, pero este opera como significado, no se hace significante emergiendo lo real de la palabra, es decir la literalidad, característica en el asperger aunque intenta establecer elementos simbólicos. Esta vía ilustra la carencia de sentido o de la metáfora en el discurso, donde la palabra coincide con la cosa.

La división del sujeto por el lenguaje signa la realidad, de esta manera bien sea en la neurosis o la psicosis se construye un saber sobre la realidad de la que tiene que hacer un dominio por medio del saber – del mundo. Una forma es la educación, recordando que en cierta medida es una *elección forzada* como fundamento positivista para la adaptación que hace entrar al sujeto en el discurso de la ciencia al servicio del discurso capitalista. A razón de este argumento, remite a la posición subjetiva; lo que indica, que no todo el que enseña ama el saber o quien dice querer saber quiere saber cuándo hace su elección por la ciencia orientado al capitalismo.

De la inclusión a la segregación

En el siglo XIX se establece en Francia la enseñanza bajo los *principios laicos, de gratuidad y obligatoria*. Ley promulgada por Jules Ferry extendiéndose como proyecto universal; sin embargo, Darcos (2008) resalta el legado de Víctor Hugo desde 1850 en Francia sobre los “cimientos conceptuales de la enseñanza pública moderna principalmente entre la educación y la reforma social” como forma de abordar los fenómenos sociales entre ellos la miseria y la delincuencia asociados a la ignorancia, bien lo resalta al señalar que “abrir una escuela es cerrar una prisión” (p. 16) dando lugar a la escolaridad como una forma de proyecto civilizador y de afrontar la

diferencia de clases sociales, lo que pone en evidencia el fin político, económico y social de la educación.

De acuerdo con lo anterior, Ramírez (2012) refiere que el ideal de eliminar las clases sociales con el acceso a la educación reaparece y se mantiene vigente en la actualidad bajo la forma de desigualdad de capacidades intelectuales (p. 111) en la que es soberanía la estadística bajo la modalidad de los estándares de evaluación permitiendo el ingreso de la pedagogía en la enseñanza bajo el término *dificultades en el aprendizaje*. Para la época de 1899, la promulgación obligatoria de la escolarización evidenció niveles de formación dispares y los resultados no eran eficaces. Esta situación, convoca a la pedagogía por medio de Binet (1903) para establecer un método de identificación en los escolares que requerían una *educación especial*. Sus estudios con contribución de Théodore Simón determinarán la *edad mental*.

Este marco de la educación especial fue abordado por la salud mental como un déficit en la que se estableció una jerarquía nosológica de los grados cognoscitivos, es así, que el proyecto de la educación se convierte en una paradoja puesto que el propósito con fines de *inclusión* terminaría siendo *segregativo* bajo el discurso positivista de la ciencia. Sin embargo, la discusión está en la función de la ciencia, para nuestro caso, la evaluación debe ser una brújula para comprender la dificultad y la forma en que la persona aprende contando con la subjetividad de las dos partes evitando caer inmersos en el estándar de la medición que impide el arte de enseñar.

Desde una mirada objetiva, entonces podríamos hablar de una apreciación donde el término inclusión sufre un tipo de discriminación y queda por fuera el individuo con algún tipo de capacidad diferente, aunque incluso políticamente se hayan realizado; por tanto, sufre una exclusión. En los casos de AS la búsqueda de la inclusión va más allá de tener un currículo flexible, que permita el desarrollo y fortalecimiento del área cognitiva (si lo es necesario) es entender su estructura de lenguaje para comprender su constitución subjetiva que oriente el proceso pedagógico.

La UNESCO (2008) en la conferencia internacional de educación define:

La educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (p. 7).

En este sentido, incluir al otro implica establecer un lugar en nuestra subjetividad, es una cuestión singular sin desconocer lo necesario de lo universal para poder hacer el trabajo en las instituciones

De manera específica la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 referida a la educación, en su artículo 46 da importancia clara a la integración de manera tal que enmarca: “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. En esta medida, se reconoce al Estado por la apertura a la educación, pero, más allá de los currículos y planes de estudio, por la existencia de elementos de orden particular que no ingresan en la universalidad de las leyes, tales como el deseo de saber o la pasión por la enseñanza. Son estos elementos en los que se hará un acercamiento en el marco de la inclusión educativa a través del Asperger dictando algunas coordenadas en las que los actores son el educador, el educando y el lenguaje.

Asperger: un sujeto dolorosamente libre

El Asperger requiere un rastreo histórico para entender su inclusión en el concepto clínico del autismo. Cuxart (2000) refiere que el término *autismo* proviene del griego *eaftismos* y significa *encerrado en*

uno mismo, su introducción en el campo de la psicopatología fue obra del psiquiatra Bleuler (1913) para definir uno de los síntomas fundamentales de la esquizofrenia. Posteriormente, deviene un segundo estudio clínico por Kanner (1943) que lo define como un “*síndrome* con unas características muy particulares, especialmente en el rasgo básico con expresiones literales de los padres referidas a



**El vacío del alma
Gyorgy. A (2012).**

sus hijos afectados” (p.1), también describe las dificultades en las relaciones interpersonales, la tendencia al aislamiento, los rasgos de inteligencia y repetitivos en el lenguaje. De manera ulterior, Asperger (1944) publica un trabajo en el que se encuentran similitudes clínicas con los hallazgos de Kanner sin que los autores tuvieran conocimiento previo de sus trabajos; sin embargo, la diferencia radica en que los síntomas descritos por Hans Asperger eran menos agudos.

De acuerdo con lo anterior, la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM IV (1995) hace referencia a que los trastornos de este tipo no estaban diferenciados claramente, por ejemplo en el caso de los trastorno de Asperger, con aquellos trastorno autistas no eran tan característicos y puntuales en sus criterios; al igual que el trastorno generalizado del desarrollo, los cuales no daba posibilidad tal vez de establecer la verdadera distinción entre estos, así que es posible que gran parte de los diagnósticos de los síndromes fueran asumidos de manera indiscriminada y a su vez los tratamientos realizados en estos casos.

La Asociación Americana de Psiquiatría reevalúa nuevamente en el DSM V (2013) versión actual del manual, donde hace una discriminación más clara de los criterios que llevan al interior de estos trastornos y los agrupan dentro del Espectro Autista (TEA), quedando establecidos dentro de esta categoría el SA, el Autismo y el Trastorno generalizado del desarrollo; entonces, viene la discriminación más importante dentro de este tipo de trastornos, dejando claridad en

que algunas alteraciones diferenciales se encontraban inclinadas a la habilidad social para el caso del SA, mientras que para otros está enmarcado en las dificultades del lenguaje.

En este sentido, se ha establecido un contraste entre la neurosis y la psicosis para vislumbrar ciertas diferencias de orden estructural en el sujeto y se toma la psicosis con el SA por el símil que tiene con algunos elementos relacionados al lenguaje; lo anterior, implica que en el momento no se puede establecer el SA en una de las estructuras clínicas descritas por la particularidad subjetiva de éstas personas; sin embargo, se trata de puntualizar aspectos para su comprensión respecto a dicha realidad psíquica. No se pretende realizar una descripción mecanicista de criterios clínicos diagnósticos o semiológicos, ni un lugar nominal desde la psicopatología, por el contrario es signar un lugar como sujeto, tal como lo plantea el psicoanálisis lacaniano, el autismo no es una discapacidad o un déficit; su tesis fundamental es que es una posición subjetiva, un modo de ser, de funcionar (Ahumada, 2018,) desde esta configuración podemos situarlo como una dimensión ética a tener en cuenta en el lazo social y por supuesto en la enseñanza.

Los sujetos del espectro autista de alto nivel (SA) como lo denomina Maleval (2007) enmarca una escisión dolorosa entre los afectos y el intelecto (p. 79) premisa que abre el horizonte sobre la carencia afectiva en la expresividad verbal. Otra forma de representarlo sería la división del cuerpo con el lenguaje que conlleva a un sufrimiento que se materializa en la dificultad de la expresión personal y a su vez cumple al menos dos funciones como es soslayar su presencia y como mecanismo protector ante la angustia armando un discurso preestablecido a manera de palabra artificial.

Respecto a los discursos, Hans. A los denominó *pequeños profesores* destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallista y preciso. (Artigas, Pallares 2012) la rigurosidad que tienen sobre un tema es un *modo de ser* que debe aprovechar quien enseña para intentar que éste sujeto se sirva de ese saber intelectual en relación a su vida; es así, que la estrategia peda-

gógica es *dejarse enseñar* mediante el lugar de escucha provocando el discurso que invita a retener el interés del estudiante.

El discurso del SA es un material que permite su análisis como sujeto del cual queda excluido tal como lo representa Maleval (2007) al señalar que “ninguno más que el autista es un sujeto libre, dolorosamente libre, de una libertad potencial que un compromiso alteraría. Rechaza toda dependencia, pues se resiste a la alienación de su ser en el lenguaje” (p. 90). Desde esta perspectiva, se vislumbra la vicisitud para estos sujetos en la *expresión personal*, es una forma de hablar hacia sí mismo, en el vacío, como lo ilustra Gyorgy (2012) en su escultura *el vacío del alma*.

Las dificultades que presenta una persona con SA en relación al lenguaje no implica que está fuera de éste, tiene una manera diferente del discurso, tomemos como ejemplo el caso de un joven de 22 años, estudiante universitario quien relata lo siguiente: “No logro interpretar las emociones en mí, literalmente no sé qué siento, mucho menos en otras personas, aun cuando tengo el cadáver de mi pez en frente, no tengo la capacidad de llorar, creo que es frialdad.”

Para comprender el enunciado e introducirnos en el campo de la educación, es necesario el acercamiento teórico de la lingüística de Ferdinand De Saussure (1916) y posteriormente pasar al planteamiento clínico del psicoanalista Jacques Lacan. Saussure realiza un desarrollo acerca del signo lingüístico en la que establece dos dimensiones del lenguaje: El significado, el cual alude al concepto o idea que se tiene sobre el objeto y el significante, a la imagen acústica o la representación mental (simbólica); es así, que: “El signo lingüístico une no una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica, esta última no es el sonido material, cosa puramente física, sino la psíquica de un sonido... da el testimonio a nuestros sentidos”. (p.102)

Esta dimensión implica una orientación más del orden universal en la que prevalece el significado. Por otra parte, Lacan (1956) desde su experiencia clínica toma los aportes de Saussure para decir que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, expone la forma en que el lenguaje estructura el inconsciente pero realiza un giro res-

pecto a que los significantes no siempre están enlazados con el significado porque estos son una cadena significativa dando lugar a significados y sentidos propios de cada sujeto acorde a su historia de vida marcado por sus experiencias, es una orientación más del orden particular, por tanto, invierte el esquema:



Ilustración 1. Esquema Saussure – Lacan (*Comunicación & Estructuralismo*, 2018).

Con lo anterior, el planteamiento de Lacan permite comprender en la estructura clínica de la neurosis, el efecto de sentido, lo que indica que una palabra puede remitir a muchas cosas, diversas significaciones, pero en la estructura clínica de la psicosis y el SA (guardan relación con este aspecto del lenguaje), el sujeto queda por fuera de la significación, del efecto de sentido; de ahí, la literalidad del lenguaje “no logro interpretar las emociones en mí...” cuando es comentado por uno de los sujetos de estudio. Este planteamiento conlleva al educador a tener en cuenta dos posiciones de escucha y dos maneras de dirigirse, la del sentido y el de la literalidad.

Dentro del estudio realizado se encuentra una joven en secundaria, quien cuestiona la dinámica del docente: “Contestaba de forma automática pero no sabía cómo aplicarlo, era mecánico”, “Nunca se tomaba el tiempo de explicar, le importaba poco (al educador), ¿para qué sirve eso que nos dice?”. El comentario ilustra que la transmisión del saber va más allá de la información y requiere un intento de significación porque estas personas se encuentran en el marco del lenguaje siendo la forma de vinculación con el lazo social, es darles un lugar como sujetos lo cual a veces son borrados como lo presenta Ramírez (2012)

No es lo mismo que un sujeto sea colocado por el Otro como objeto y él lo consienta, así sea de manera forzada, alienado erótica o inconscientemente. Igual pudo elegir y es responsable de lo que se deje hacer del Otro, porque igual, así le sea difícil, puede revelarse, reivindicar, cambiar de posición. Y otra cosa sucede con el niño autista, quien así el Otro no lo coloque en la posición de objeto. Él está allí y no podemos decir que él lo consiente o no. Sencillamente allí lo encontramos (p. 169).

Si bien, estar en calidad de objeto en el sentido convencional es como ser súbdito de un Otro en la que se está expuesto a la explotación, la arbitrariedad o la agresión; en tanto el autista está siempre expuesto lo cual puede hasta el mismo modelo educativo ser un tirano, en esta vía es que el educador debe ser el mediador porque comprende e interviene las diversas realidades según la estructura.

Exhibir el saber vs Causar el saber:

Lo anterior dibuja el horizonte en el que emerge la *ambivalencia afectiva* entre hostilidad, rechazo, indiferencia, amor, simpatía, devoción, entre otros. Desde la perspectiva del psicoanálisis, esto se concibe como *transferencia*, que consiste:

En el vínculo que el paciente establece con el analista a partir de lo que éste transfiere sobre aquél. Es condición que el analista entre, de manera particular, en el psiquismo del sujeto, ya que es esto mismo lo que posibilita el propósito de un análisis (Velásquez, 2006, p.10)

De manera análoga, la transferencia muestra aspectos en el contexto educativo para que se produzca el aprendizaje o por el contrario genere resistencia. Ahora bien, cuando la transferencia es por parte del profesor, es porque el estudiante ha producido un influjo sobre su inconsciente (del profesor), tal premisa implica un obstáculo para la enseñanza, por ejemplo, cuando éste no tolera al estudiante sin conocer el motivo, es como un “*me molesta sólo con su presencia*”. To-

memos como ejemplo dos enunciados de pacientes para representar lo anteriormente expuesto: “*Tengo una profesora que generaba pasión y alegría por el conocimiento, se ve que no lo hace por el pago, quería que comprendiera el tema, sacaba tiempo...*” “*Hay un profesor que no quiere al estudiante como es, sino como él quisiera que sea. Sería bueno que el estudiante sea como es él porque así uno aprende, con él no puedo aprender... creo que no quiere que esté en clase*”. En el primer enunciado se presenta una forma de admiración, esta es la representación en la que el educador a causado el deseo por el saber como consecuencia de ser la persona encarnada en el profesor; de esta pasión, se sirve quien realmente se orienta por la enseñanza y es captada por el estudiante.

En este orden de ideas, pero en un lugar diferente se encuentra quien se asume de manera arbitraria como modelo impositivo, es una forma de exhibir el saber lo cual causa el displacer; de tal manera *que el no puedo aprender remite* que a mayor displacer igual represión de la experiencia y se proyecta en la resistencia inconsciente al saber; por tanto, se debe estar advertido de sus propias resistencias y hacerse cargo de las mismas. Resistencias que desconoce, es a esto, lo que se puede llamar inconsciente, aquello que se tiene pero que desconoce porque hay un punto cegado de sí mismo que sale por medio de la dinámica relacional. Pensar este aspecto muestra el lado narcisista del educador al pretender ser el *ideal del yo*.

Sobre la psicología del colegial

A propósito del influjo que se presenta en los vínculos, la evocación de los afectos familiares es un elemento para tener en cuenta para comprender ciertas lógicas que se fraguan en el contexto educativo. En un memorable escrito de Freud realizado en el año de 1914 y que titula “Sobre la psicología del colegial”, rememora los vestigios de su vida académica con relación a sus profesores que permite vislumbrar la dinámica pedagógica que se presenta en las instituciones educativas bajo el interrogante entre que es más valioso respecto al aporte intelectual o afectivo de los educadores:

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos - ¿por qué no confesarlo? - se les cerró así para siempre. (Freud, 1974, p. 40)

La corriente subterránea es la entrada para entender la actualización de los sentimientos bajo otra fachada en la que se movilizan los afectos de las figuras parentales, pero que fueron reprimidos. Esto es lo que se denomina el fundamento *inconsciente* que se va a presentar bajo transferencia despertando los sentimientos hacia los profesores. El comentario de un joven universitario sobre la experiencia en el bachillerato abona lo expuesto: “*La profesora del libro me hacía recordar a mi mamá... siempre la recuerdo, buscada lo que me gustaba leer*”, lo anterior; remite a la evocación afectiva que suscitan los profesores. Pero ¿Cómo aporta esto a la educación – educación inclusiva? El profesor (a) viene a ocupar el lugar del *ideal del yo* cuando es *admirado*, lugar habitado por el padre o quien lo representa en función de la ley, en tanto hacen del niño le suponga un saber llegando a la admiración, es decir; por sus conocimientos sirve de modelo de identificación que causa un elemento que sólo es de los humanos: el deseo.

Este es el punto central que se viene trabajando; sin embargo, es preciso tratar de hacer un acercamiento en este contexto respecto al deseo en términos del psicoanálisis. El deseo es aquello que queda como huella de una primera experiencia de satisfacción que busca repetirse pero que no se logra satisfacer alojando un lugar de vacío para seguir deseando al quedar como pérdida. En palabras de Lacan (1989) es restablecer la situación de la satisfacción primera. Una

moción de esa índole es lo que llamamos deseo. La *satisfacción primera*, alude al *deseo inconsciente* como resto que deja la operación de la represión que recae sobre la satisfacción; esto es muy importante porque si el deseo es *inconsciente* no se sabe que es lo que se desea, entonces las vivencias de satisfacción son el enlace como huella mnémica de borde para intentar repetir esa primera experiencia. Es así que algunos cultivan una pasión a través de su profesión como forma de restituir el deseo inconsciente.

Articulando nuevamente el deseo y la educación, se reconocen los aspectos cognoscitivos para el aprendizaje, la pedagogía y el conocimiento del educador, pero existe algo más profundo y es *el deseo* de aprender que puede ser inspirado, esta es la tarea principal del profesor, pero esta es como el amor, no se impone. Entonces, el niño crea un vínculo simbólico de identificación con su profesor e imaginariamente cree que puede llegar a ser amado y admirado como él, accediendo al saber. Pero esto llega más allá, es el deseo de ser, llegar a ser alguien y hace una construcción personal. Este movimiento permite estar en una posición activa frente a los contenidos académicos. Es el camino que bajo el orden imaginario transmite el profesor que se traduce en una realidad en el acto autónomo para aprender y así, él convierte su deseo en un proyecto para su vida. Bien cabe citar nuevamente “*la profesora del libro*” (*llama la atención como la denomina, se reconoce la literalidad en la relación con el objeto*) que inspiró a este joven con Asperger a una perspectiva de vida por las letras.

Se puede coleccionar que los efectos de la enseñanza trazan la existencia en la que abre la posibilidad para que emerja el sujeto en la medida que encuentra sentido sobre aquello que aprende, cobra sentido su existencia porque hace una búsqueda del mundo por medio del lenguaje con el que edifica el lazo social. Es el lugar donde es acogido ante el llamado de la clase, llamado por el Otro (profesor) que le acepta o por el contrario le rechaza desde su subjetividad, en ese espacio en el que converge lo singular que define a cada sujeto, aquello que lo hace único en cuanto a sus relaciones con los otros, consigo mismo y con lo existente.

El desarrollo teórico sobre la práctica de personas con SA permite establecer un elemento que puede abrazar la educación como un principio ético: la pasión por la ignorancia en la enseñanza. La ignorancia no en el sentido de la desidia sino de *la ignorancia docta* en la que se tiene un saber que debe ignorar para dar lugar a otro saber, no es una cuestión de humildad, sino de comprender que existe un límite en el conocimiento, es reconocer la existencia de la sombra en los contenidos que tiene cada persona incluso de sí mismo (inconsciente).

En este orden, la lógica por el saber introduce un vacío en relación con el desconocimiento por el otro, esta es la apertura para incluirlo desde la escucha puesta en acto por medio de la transferencia donde se desplazan los afectos del Otro primordial. Entonces, contar con el principio de la ignorancia engendra el deseo por el saber, es decir; querer saber por su estudiante, y esto es muy significativo porque es pasar del lugar de objeto a la calidad de sujeto, ahí, ocurre la verdadera inclusión por el saber cuándo se incluye el ser.

Bibliografía

- Artigas J., Pallares I (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol. 32. 115 Madrid. versión Online ISSN 2340-2733 versión impresa ISSN 0211-5735
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). Manual diagnóstico Y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV. Washington.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA.
- Comunicación & Estructuralismo (2018). Comunicación & Estructuralismo, Buenos Aires, Argentina. Comunicólogos. Recuperado de: <https://www.comunicologos.com/teorias/comunicación-post-estructuralismo/>
- Cuxart. F (2000). El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos. Málaga. Aljibe.

- Freud. S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas. Tomo VII. Vol. XXVI. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud. S (1932). Conferencia 34. En Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En Obras completas, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud. S. (1974). Sobre la psicología del colegial. Obras completas. Tomo II. Vol. XXVIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Héctor. G, Jaramillo. A, López. R & Ramírez. M. 2010. Feminidades: sacrificio y negociación en el tiempo de los derechos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Héctor. G, Ramírez. M. (2012). El psicoanálisis y la investigación en la universidad. GRAMA ediciones. Pcia. De Buenos Aires.
- Lacan. J. (1989). Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós.
- Ley General de Educación: Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III.
- Maleval. J. (2007). Más bien verbosos los autistas. Revista psicoanalítica publicada en Barcelo bajo los auspicios de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. ISSN 1131-5776. N. 51. págs. 77- 95.
- Ramírez. M. (2012). Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. 1ª ed – Buenos Aires: Grama.
- Velásquez. M. (2006). El deseo del analista. Departamento de psicoanálisis., Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Antioquía.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Disponible en:
 <www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTEED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Xavier. D. (2008). La escuela republicana en Francia: Obligatoria, gratuita y laica: la escuela de Jules Ferry 1880 – 1905. Zaragoza: prensas universitarias de Zaragoza.

Estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con capacidades diferenciales de aprendizaje – CDA

Robinson Ruiz Lozano *¹⁷

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión” (Freire, 2005, p. 71)

INTRODUCCIÓN

La educación colombiana ha sufrido diversas transformaciones. Dentro de ellas, está la atención e intervención que se ha realizado a las poblaciones vulnerables en el contexto colombiano y, dentro de dichas poblaciones, la atención educativa a la población con CDA (capacidades diferenciales de aprendizaje) desde las políticas y prácticas inclusivas, por medio de su desarrollo, se pretende generar praxis pedagógica entorno a las políticas y prácticas inclusivas, guiados por la reflexión y el pensamiento crítico-participativo, y tener en cuenta los cambios y reformas educativas en el currículo, la formación, las prácticas pedagógicas, y las políticas de inclusión en al ámbito nacional e internacional.

En este capítulo, se trata de reflexionar en torno a una cultura inclusiva desde las políticas y prácticas pedagógica inclusivas desde la

¹⁷ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima - Rudecolombia. Tesis doctoral meritoria (políticas y prácticas pedagógicas inclusivas) Magister en educación popular y desarrollo comunitario, Universidad del valle. Especialista en orientación escolar, Universidad del Quindío. Licenciado en Pedagogía Reeducativa, Universidad del Quindío. Psicólogo, Universidad Antonio Nariño. Docente de planta de la facultad de ciencias de la educación Universidad del Tolima.

ética; generando conocimientos a partir de la resignificación de las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas educativas inclusivas, de tal manera que se obtenga una propuesta de potenciación para fortalecer la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con CDA para la generación de una cultura de educación inclusiva.

Antes de proponer estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas, en torno a la educación inclusiva de niños con CDA, considero importante hacer claridad sobre el concepto de potenciación:

La potenciación de los aprendizajes, como se sabe, puede entenderse como proporcionar herramientas a un sujeto para sacar el máximo de sus capacidades, sin límites, sin un máximo esperado para cada uno, contemplándolos como protagonistas de sus propias capacidades, sin un mejor o peor, si no que apreciarlo como un potente productor y reproductor de conocimientos. Contemplando, a su vez, todas las áreas del desarrollo, no tan solo a nivel conceptual o intelectual, sino que también afectivo. (Colegio Paulo Freire del Elqui, 2013, p. 2)

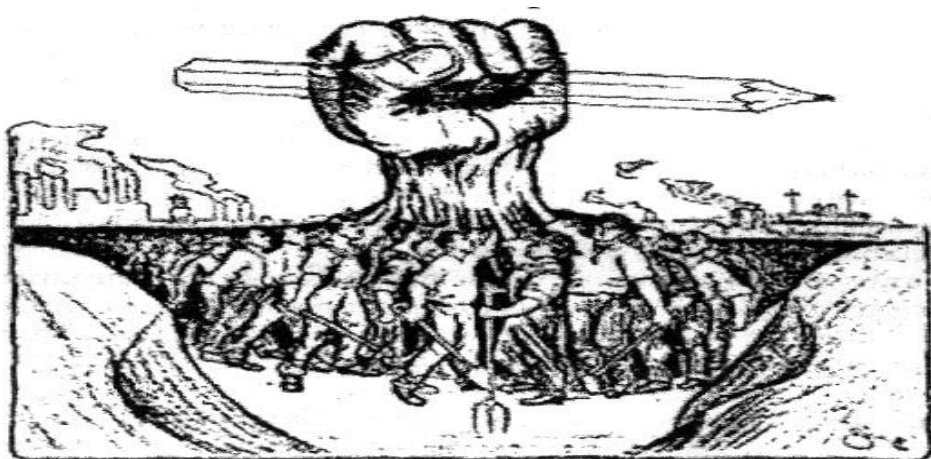


Figura 1. Paulo Freire y la educación popular

Fuente. Freire, (2005)

Una educación potenciadora será aquella que implique un acto de permanente descubrimiento de la realidad, de carácter reflexivo, donde se problematicen los educandos como seres en el mundo y con el mundo, donde se sentirán mayormente desafiados, tal como Paulo Freire lo planteó en la educación problematizadora. (Colegio Paulo Freire del Elqui, 2013, p. 7)

Se trata de la potenciación por medio de ideas, por medio de la educación o, más concretamente por medio de un proceso como el de la “educación para la consciencia”, el método desarrollado por el educador brasileño Paulo Freire (1970 – 73) dirigido a la promoción de un cambio social.

La atención educativa a la población con discapacidad se debe enmarcar en los principios de la educación inclusiva: Calidad, diversidad, integralidad, participación, equidad, interculturalidad y ética. Establecidos en la ley 1618 de 2013 “por medio del cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (El Congreso de Colombia, 2013):

- *Calidad*: Factor asociado a aquellas condiciones que verdaderamente posibiliten el desarrollo integral humano y que están relacionadas con todas las herramientas que debe utilizar el docente y la institución para lograrlo.
- *Diversidad*: una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje.
- *Integralidad*: se refiere a la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes.
- *Participación*: Permite la interacción y construcción colectiva enriquecida por el conocimiento y las vivencias de los diferentes actores educativos. La participación se convierte en una estrategia de democratización de las instituciones educativas: así la propuesta de una política de educación inclusiva debe contar con la participación de todos los actores educativos.
- *Equidad*: Condición que va más allá de dar a todos los estudiantes las mismas posibilidades; implica conocer sus diversidades, intereses y expectativas para que así puedan recibirlas.
- *Interculturalidad*: Tiene que ver con la riqueza que tiene cada persona por pertenecer a un grupo determinado o contexto; y del cual se puede enriquecer el otro en un intercambio dialógico respetuoso.
- *Ética*: Se trata de construir una cultura inclusiva, basada en el respeto de los derechos de la niñez; que sea el fomento de una sociedad más justa, más humana. Donde los niños sean valorados y reconocidos como personas en proceso de desarrollo, con necesidades específicas y apremiantes. Que sean sujetos plenos de derecho, como un aspecto fundamental del ser humano y como un reconocimiento del otro. No es solamente decir que todos son iguales ante la ley.

Desde estos principios,

la inclusión en la escuela significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada, en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y se ofrezcan diversas alternativas de acceso al conocimiento y se evalúen varios niveles de competencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 2)

Skliar (2015):

Señala la brecha existente entre la razón jurídica, asumida por un conjunto de derechos fundamentales (a la educación igualitaria, a la escuela para todos, a educar para la diversidad) y la propuesta real de inclusión. Aquello que parece perderse en el medio, es la discusión ética que potencie condiciones para la inclusión en tanto proyecto político y escolar; esto es, darle fundamento a la ley desde prácticas y revisiones conceptuales que le den vida y sentido; el autor afirma que las leyes, las cuestiones jurídicas posibilitan caminos que no se transitan sin una real acogida, sin sujetos dispuestos a recibir, a hacer un lugar para que un sujeto se sienta incluido y pueda incluirse. (p. 116)

Educación para todos – fortalecimiento de los pei – generación de una cultura inclusiva

“La educación inclusiva implementada de hecho y en las aulas, no en los papeles, será la base para una sociedad inclusiva real, en la que la convivencia en la diversidad resulte un enriquecimiento global y para cada persona que la integra” (Casanova 2016, p. 5)

Para que se llegue a una cultura inclusiva, se debe pensar en la importancia de una educación para todos; en la base de la educación para todos, está el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con la información y el entorno, en sus intereses, preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc.

Con relación a este aspecto, Pastor (2012) refiere que *“este conocimiento exige que los contextos educativos se planteen la necesidad de crear espacios en los que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, desde sus posibilidades y limitaciones, desde sus preferencias y dificultades”* (p. 1). De acuerdo con la autora, todos los estudiantes deben tener la posibilidad de acceder, participar e implicarse en el aprendizaje. Se debe plantear en las instituciones educativas una resignificación a los PEI (proyectos educativos institucionales) con un enfoque reflexivo para proporcionar diferentes opciones o la posibilidad de que el docente pueda hacer adaptaciones para responder a las necesidades y capacidades de cada estudiante.

El avance hacia una mayor inclusión de todos los estudiantes es un proceso con implicaciones en su cultura (hablar de cultura inclusiva), en sus políticas y en sus prácticas pedagógicas. Se trata de un planteamiento que va mucho más allá de una mera cuestión de apoyos puntuales a determinados estudiantes, y que tiene más que ver con un proceso de reestructuración profunda de las instituciones educati-

vas. Se trata de un cambio cultural relativo a principios en torno a los cuales se debe articular la convivencia, el respeto al valor que atribuimos a la diversidad humana; cambio que se debe encontrar en una sociedad y en el respaldo de una transformación y pensamiento asertivo y valorativo respetando al otro desde el principio de otredad.

Figura 2. Fortalecimiento del PEI



Fuente: El autor

La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se puede llegar desde la periferia de la acción educativa. *“La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”*. (Echeita, 2008, p. 107)

Con relación a este aspecto, Echeita (2008) considera que la vida escolar en la que todos los estudiantes deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas.

La mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera, es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido, trabajar para la inclusión educativa, es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos. (Echeita, 2008, p. 107)

En este sentido, la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración y resignificación del PEI, poniendo en marcha procesos de innovación y mejora que acerquen a la comunidad educativa al propósito de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes; aprendiendo de esta forma a convivir con la diversidad. *“Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar”*. (Murillo y Krichesky, 2012, citado por Echeita, 2008, p. 108)

Es necesario que tanto docentes, padres de familia y comunidad en general, nos alfabeticemos en valores; es decir, conocer mejor como se aprenden, enseñan o refuerzan nuestros valores y nuestra ética profesional. En este sentido Escudero (2005), hace referencia a este aspecto para que se fortalezca la dinámica del proceso de inclusión educativa.

La inclusión, según Yadarola (2007), citado por Medina (2017), debe suponer

un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educativo de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar. (p. 19)

Desde los aspectos anteriores, considero clave tener en cuenta unos elementos que puede definir la inclusión en educación: un proceso, la participación, los grupos excluidos, la modificación de culturas y las relaciones entre escuela y comunidad.

- La inclusión es un Proceso, un plan abierto, una búsqueda permanente de maneras de responder a la diversidad. Se trata de un camino que deben emprender las escuelas con fin último de conseguir progresivamente que todos se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos.
- La participación; implica el hecho de reconocer el derecho de cualquier estudiante a pertenecer a una institución educativa; y generar una participación colectiva. Las instituciones y los docentes deben eliminar las barreras para la participación, por un intercambio y comunicación asertiva.
- Con relación a los grupos excluidos, se debe evitar que las instituciones educativas segreguen, marginen a grupos y a individuos particulares de la dinámica escolar.
- Desde la modificación de culturas, la propuesta es generar una cultura inclusiva, la cual se debe desarrollar en forma progresiva; esto lleva implícito un cambio en el ámbito de la cultura (costumbres, modos de pensar, de hablar acerca de la diversidad en la escuela), de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas en el aula (lo cual se ampliará más adelante).
- Es muy importante potenciar la relación entre escuela y comunidad, mediante iniciativas de carácter inclusivo. Las instituciones educativas deben abrirse a la comunidad en un intercambio recíproco; según Bartón (2000), citado por Terán y Balbás (2016) “la escuela inclusiva es a la vez un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva” (p. 21)

Se hace necesario que en las instituciones educativas se vinculen profesionales de apoyo especializado, para la atención debida a las diferentes necesidades que presenta cada estudiante, en función de la escolarización que se presente. Es conveniente que el apoyo a los estudiantes se realice dentro de los grupos ordinarios y que el profesional de apoyo sea un profesional más de la institución educativa,

del aula y del grupo y del niño, con mayor tiempo y se realice un trabajo en equipo con mayor tiempo de ejecución.

Que se dé un fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); desde este aspecto las instituciones educativas se pueden mirar y nombrar como instituciones educativas inclusivas, no sólo por colocar el nombre, sino para que dentro del trabajo que se realice se identifiquen como tales.

Como señala Casanova (2016), la escuela inclusiva requiere una visión más amplia de lo que ha sido hasta hace mucho tiempo una escuela tradicional. Las funciones que asume, de atención a toda la población, precisan de profesionales de diferentes perfiles para atender las necesidades educativas que se presentan, dentro de dichas funciones se resaltan:

- Realización de evaluación psicopedagógica de los estudiantes con CDA, en función de sus características.
- Formación docente, para que estén en capacidad de atender a todos los estudiantes.
- Orientación dirigida a la familia, para favorecer la colaboración con el profesorado; en la medida en que se hagan participes a los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos se va a generar mayor compromiso.
- Es importante que las instituciones educativas tengan diferentes profesionales para atender los requerimientos de los estudiantes con CDA, desde el estudio se ha identificado que solamente con el docente de apoyo no es suficiente; además se requiere otros profesionales de acuerdo a las particularidades de los estudiantes (psicólogo, fonoaudiólogo, trabajadora social, entre otros) que no sea solamente el equipo interdisciplinario de la secretaría de educación sino que haya un rotación de los profesionales para atender a toda la población educativa.

Resignificación de las prácticas pedagógicas

“La praxis es una reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”
Freire, (2012)

Cuando se habla de la práctica pedagógica, no se excluye la reflexión. Vasco (2002) considera *“la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico- práctico generado por los pedagogos, a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica”* (p. 2). Aquí se identifica una relación entre la pedagogía como la ciencia que reflexiona sobre el proceso educativo y la práctica pedagógica, que es esa continua reflexión para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, esta práctica pedagógica se puede convertir en praxis en la medida en que los docentes reflexionen en torno al papel que están realizando y a la importancia que desde las reflexiones e intercambios de experiencias se fortalezcan los procesos de formación de los estudiantes.

Con relación al tema, Díaz y Franco (2010) consideran que se ha formado un repertorio oficial de nuevos sentidos pedagógicos: práctica pedagógica, diálogo, participación, interacción, concertación, animación cultural, investigación y gestión. Aspectos que se deben fortalecer en las instituciones educativas y generar nuevas prácticas y aprendizajes reflexivos. Sólo desde una concepción más humana y pedagógica de los estudiantes con CDA pueden generarse actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa para todos.

Un aspecto clave que se debe tener en cuenta en la práctica pedagógica es la praxis; como refiere Freire citado por Grundy (1998), los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión; la praxis necesita de una teoría que la ilumine. La praxis no supone una relación lineal entre teoría y práctica en la que la primera determina la otra; se trata de un cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra (reflexionar en torno a estos dos aspectos

para su transformación); ahora bien, esa transformación no es solamente una transformación personal sino una transformación social.

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión; si se ponen en práctica formas de praxis en el desarrollo de las actividades académicas se puede construir un currículo que promueva la praxis más que la producción o la práctica. Así, el currículo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. No consistirá solamente en un conjunto de planes de estudio, propósito de formación, entre otros, sino que se constituirá como un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación están estrechamente relacionada e integradas en el proceso, elementos fundamentales para trabajar con estudiantes en formación y docentes en las prácticas pedagógicas.

Para desarrollar **prácticas pedagógicas inclusivas** se deben tener en cuenta ciertos aspectos como:

- Partir de las prácticas y conocimientos previos; puestos que en la escuela se encuentra más conocimiento del que se utiliza. El propósito debe ir encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en el contexto. Se hace necesario que los docentes reflexionen en torno a sus prácticas pedagógicas y promover una interacción más dinámica entre docentes y estudiantes y entre docentes y docentes donde se viva un ejercicio afectivo y efectivo con mirar a fortalecer dichas prácticas generando cambios y disposición.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje; al modificar estructuras y generar cultura inclusiva, se requiere de un proceso actitudinal y un empoderamiento por parte de los docentes para responder a las diferencias. Para los docentes con experiencia, implica la aplicación de conocimientos adquiridos durante años y apertura a la generación de nuevos conocimientos. Y para los docentes nuevos un proceso de abrir su pensamiento a nuevas experiencias y capacitación docente por parte de las secretarías de educación y universidades.

- Se deben identificar las prácticas pedagógicas que están generando las barreras para la participación, y potenciar las relaciones entre estudiantes y docentes e incorporar mecanismos para generar una cultura inclusiva. Aquí debe estar incluida la cooperación entre todos los actores de la comunidad educativa como son estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad y estado, contribuyendo a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.
- Socialización de prácticas pedagógicas exitosas. En ocasiones, los docentes no tienen la oportunidad de observar y/o conocer las prácticas pedagógicas de sus compañeros, lo cual representa una barrera. Dichos aspectos dificultan el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que los docentes compartan sus ideas, opiniones, experiencias y reflexiones acerca de sus métodos de trabajo. Con el intercambio de experiencias de prácticas pedagógicas significativas, se podría conseguir un mayor avance en el desarrollo y fortalecimiento de dichas prácticas.

Desde la **práctica pedagógica** es importante diferenciar qué es **praxis pedagógica** y qué es **práctica**. Teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire, la **praxis pedagógica** se asume como el reencantamiento educativo que convoca la urgencia de la resignificación de la educación o acontecimiento que imprime un sentido humano y permite hacer de ella un lugar de **reflexión**, de vida y esperanza social; lo que implica acontecer la educación como un *pensamiento que se vive en la práctica de la acción transformadora* (Freire, 2009), es decir, en la vivencia del día a día, en la relación vital con el otro. Esto es una postura que se separa de la neutralidad, de la pasividad, de la indiferencia en la que ha caído la educación. *La neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo* (Freire, 2009). De este modo, el arte educativo y el acto educativo son redimensionados, reencantado como acontecer liberador de las muchas formas de negación del otro, como sujeto histórico (Mejía & Urrea, 2015).

En el pensamiento y en la filosofía de la educación de Freire (1976), es fundamental que el hombre tenga conciencia de su propia existencia; así podrá tener apropiación de su condición de persona y la capacidad de contextualizar su existencia en vínculo con los otros. Al asumir la *educación como práctica de la libertad* se estará recuperando para la educación su sentido fundamental en el ideal de **formar** para una sociedad humana.

Esta es una apuesta importante desde la **práctica pedagógica inclusiva**, pero también de otras instancias que deben tomar en serio el sentido del futuro de nuestros pueblos, tal como lo plantea Freire (2009) “*si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía*” (p. 3); ideal que tiene un especial sentido desde el acto educativo. La construcción de una ciudadanía activa, viva, consciente, desde la configuración de un sujeto histórico se favorece con una marcada intencionalidad de la educación. Por lo tanto, la educación no puede ser desaprovechada como acontecimiento que permite avanzar hacia estos ideales. Ellas, **la educación y la praxis pedagógica**, requieren de un especial reencantamiento, de una reflexión constante para que nuestros niños y jóvenes tengan el deseo y el compromiso de amarla y vivirla intensamente. Es este querer estar, el primer paso para lograr la construcción de civilidad humana y social.

Reencantar la educación y la praxis pedagógica no es inyectarla de nuevos métodos, de nuevos paradigmas; es, sobre todo, vivirla con un signo de humanidad que recupere el sentido humano del otro a partir de la experiencia del encuentro vital que se posibilita en el aula y fuera de ella. (Mejía, 2013, p. 54)

Este propósito urgente de reencantar la educación y la praxis pedagógica demanda, igualmente, el reencantamiento de un sujeto vital en condición de maestro. El maestro, el educador, como le llama Freire, tiene en sus manos y en su espíritu la enorme responsabilidad

de acontecer el mundo educativo con un signo de apropiación gozosa de su condición. A la luz de la reflexión de Freire (1994) en “*Cartas a quien pretende enseñar*”, se recuperan algunos rasgos que apuntan al ser del maestro desde su postura política y humana, dando sentido a la educación.

Freire resalta, en primera instancia, la responsabilidad ética y política del maestro. El maestro no se improvisa, debe ser un sujeto preparado para vivir su quehacer crítico, creador y recuperador. Su palabra, su existencia, deben dar razón de aquello que enamora al otro, que lo cuestiona, que lo moviliza, que lo asombra; entonces el diálogo en el aula no sólo es un acto de comunicación de saberes, sino un acto de resignificación, de búsqueda, de crítica desde donde es posible recuperar la condición histórica de los estudiantes. (Mejía, 2013, p. 55)

La praxis pedagógica es, desde la mirada de Freire, el momento de reflexión, el fortalecimiento de las cualidades fundamentales que hacen del maestro un sujeto transformador. Es una humildad que supone reconocer como más dignos a los otros; admite el amor, la valentía, la alegría, la tolerancia, el respeto y la ética, y demás cualidades que se constituyen en la razón crítica y liberadora, que en el acontecer educativo se configura como la más grande apuesta humana.

También en “*Cartas a quien pretende enseñar*” (Freire, 1994) se resalta la coherencia entre la palabra del maestro y sus actuaciones. El maestro debe ser signo legible de aquello que expresa con su voz. Debe ser testimonio y ejemplo de vida que convenza, que motive, que encante, que conquiste dando así razones para que sus estudiantes se sientan tocados profundamente por esa epifanía coherente del maestro.

Igualmente, desde la praxis pedagógica, se resalta la capacidad dialógica con el otro; el maestro no le habla al otro, habla con el otro; es decir, establece una relación vinculante, no epidérmica, lo que supone escuchar, conocer y comprender al otro. El diálogo, día –logos, es ir a través de la palabra, viajar con ella y llevar en ella toda una carga de sentido que recoge lo expuesto por Freire anteriormente. Es la palabra que expresa el sentido ético, la libertad que supera los miedos; que evidencia la convicción de ser maestro; que habla de las cualidades del maestro; que es expresada por la coherencia vital del maestro. **Esto es educar; esto es reencantar; esto es hacer de la educación el acontecimiento de vida y gozo que permite retomar la condición humana como opción política que transforma socialmente el mundo como apuesta por una nueva civilidad.** (Mejía, 2013, p. 56)

La práctica pedagógica inclusiva es tan importante en la formación de un maestro; llegar a ella es un enorme privilegio; debe ser vivido cada día con el gozo del primer día.

Es la responsabilidad de tratar con niños y jóvenes; de coparticipar en su formación; y por tanto, la educación no puede ir en detrimento de la condición de los otros, sino, por el contrario, en favor de su alegría, de su esperanza y de su razón más alta en clave de humanidad. (Mejía, 2013, p. 55)

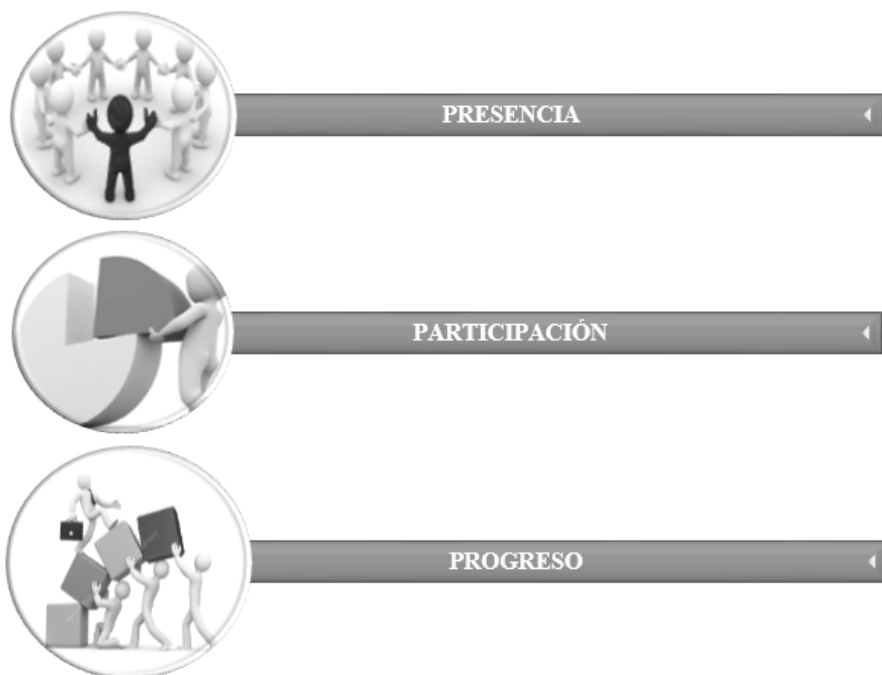
Figura 3. Praxis pedagógica



Fuente: El autor

Para la resignificación de las prácticas pedagógicas inclusivas considero importante tener en cuenta el modelo que plantea Muntaner (2010), y otros autores, entre ellos Carbonell (2017), en el cual la inclusión es una apuesta de cambio de actitud y fortalecimiento de los procesos inclusivos desde la *presencia, participación y progreso* en los cuáles el estudiante está presente en la institución educativa, en el aula y participa de todas las actividades que se desarrollan; además hay un progreso donde se pueden obtener resultados a corto mediano y largo plazo.

Figura 4. Resignificación de las prácticas pedagógicas inclusivas



Fuente: García, (2016)

- *Presencia.* Los estudiantes se incluyen en las aulas compartiendo con sus compañeros un currículo común, el cual se adapta y responde a las necesidades de todos; compartiendo experiencias y diferentes actividades en común, respetando y valorando las capacidades de todos. Desde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia en las cuáles los docentes tengan en cuenta más las oportunidades, los aspectos positivos y las fortalezas de los estudiantes, más que sus dificultades. Desde este aspecto los estudiantes van a sentir que pertenecen al grupo desde la igualdad y el respeto, donde se valoren los logros individuales y grupales.
- *Participación.* En este momento es importante disponer de un currículo abierto y flexible, que permita adaptarse y responder a las necesidades de todos los estudiantes; realizando actividades en las cuales se generen procesos de interacción; acá es clave la importancia del aprendizaje cooperativo y colaborativo, potenciando la autonomía y el trabajo grupal.

- *Progreso.* Los estudiantes van a realizar procesos de aprendizaje de acuerdo a sus fortalezas, aprovechando las experiencias y las actividades desarrolladas en el aula. Todos los estudiantes aprenden desde sus posibilidades

Diseño universal para el aprendizaje como estrategia metodológica

“Desde el momento en que estoy en relación con el rostro del otro, en que hablo al otro y escucho al otro, la dimensión del respeto está abierta. Después resulta preciso, naturalmente, hacer que la ética esté en consonancia con esa situación y que resista a las violencias que consisten en reprimir el rostro, en ignorar el rostro o en reducir el respeto” (Derrida, 1997, p. 105)

Uno de los aspectos claves para la resignificación de las prácticas pedagógicas es que los docentes fortalezcan en sus instituciones el Diseño Universal para el Aprendizaje, en el cual, como lo refieren Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014), todos los docentes deben tener un objetivo común, lograr la plena participación de todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, en los procesos de enseñanza (currículum. Métodos de enseñanza y evaluaciones); de esta manera se pretende enseñar a una población de estudiantes cada vez más diversa y de esta manera garantizar la inclusión de todos los estudiantes.

La convención de la ONU para las personas con discapacidad (2006) dedica su artículo 2 a definir algunos términos importantes como el Diseño Universal, entendido como *“el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni apoyo especializado”* (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2015, p. 1). De ahí que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos reconocidos universalmente, lo que se debe generar en las instituciones educativas, desde ajustes razonables que sean necesari-

rios siempre y cuando exista el convencimiento y el compromiso de directivos y docentes.

El diseño Universal para el aprendizaje, propone unos principios generales por el The Center For Universal Design, North Carolina State University como son:

- Uso equitativo; es útil para personas con diversas capacidades.
- Uso flexible; se puede acomodar a un amplio grado de preferencias y habilidades individuales.
- Uso simple e intuitivo; es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.
- Información perceptible; transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.
- Tolerancia al error; Minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, según Cast (2008), plantea tres principios con objeto de que el currículo resulte accesible al mayor número de personas y no discapacitante (por inflexible) para conseguir el aprendizaje por parte de toda la población que debe adquirir competencias para la vida a través del mismo. Los tres principios en los que se basa la posibilidad de aprendizaje universal, mediante un diseño accesible son:

- *Proporcionar múltiples medios de representación:* se debe presentar la información a través de diferentes modos; así los estudiantes la pueden percibir mejor. Ofertar amplitud de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.
- *Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión:* Generar modalidades de expresión diversas como son la expresión verbal (oral o escrita) la icónica (representación de la realidad), la gestual y proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez.
- *Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso:* Motivar a los estudiantes despertando el interés a través de diferentes

estrategias de enseñanza, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (motivo de logro y afiliación) en el cual los estudiantes sientan que están alcanzando el aprendizaje y se sientan acompañados por sus compañeros; así se generar adecuados canales de comunicación y acompañamiento mutuo.

Tabla 1. Diseño universal para el aprendizaje

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE				
Uso equitativo	Uso flexible	Uso simple e intuitivo	Información perceptible	Tolerancia al error
Útil para personas con diversas capacidades	Se puede acomodar a un amplio grado de preferencias y habilidades individuales.	Es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.	Información perceptible; transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.	Minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias

Fuente: El autor

Formación de docentes

“No hay transformación de las situaciones sin transformación de las estrategias, las herramientas y los agentes de transformación. No es posible transformar sin transformarse”

Cristina correa e Ignacio Lewkowicz (2004)

Varios son los autores Stainback (1999), Arnaiz (2003), entre otros, que afirman que, para el logro de la inclusión educativa, se requiere de profesores formados para dar respuestas educativas a la heterogeneidad de los estudiantes.

Torres (2011), afirma que las prácticas pedagógicas dependen en gran medida del resultado y de la valoración que se tengan de una serie de dimensiones esenciales como el individuo, la sociedad, la cultura y de cómo se relacionan entre sí. El autor en mención, considera indispensable un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la institución educativa, ya que las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo en torno a la formación de los profesores, se perciben como procesos inacabados que no muestran grandes distancias entre los discursos teóricos y las medidas legislativas.

La formación de los docentes es un aspecto clave para la calidad y el fortalecimiento de la educación inclusiva. Se hace necesario realizar procesos de capacitación y actualización de los docentes tanto en aspectos científicos como en lo didáctico y curricular de modo continuo.

La docencia hace referencia no sólo a la actividad de enseñar y compartir conocimientos sino al papel del docente como ejemplo de vida. En este sentido “un docente inclusivo es aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 30)

Reto de las facultades de educación.

Para avanzar hacia unos docentes de mejor formación, motivación y calidad, se debe crear una carrera docente atractiva, transformar la

pedagogía en una profesión que conquiste a los estudiantes, mejorar la formación en las facultades de educación con relación al artículo 12 del decreto 366 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Los programas de pregrado de formación docente deben tener en su malla curricular espacios académicos tanto teóricos como prácticos relacionados con la educación inclusiva y con la educación para la diversidad.

Considero importante establecer un examen de ingreso para los que van a realizar estudios superiores desde las licenciaturas, mejorar la formación inicial docente y desde el saber pedagógico tener en cuenta la educación para la diversidad y unas prácticas pedagógicas relacionadas con este aspecto; en este sentido, la tarea debería concentrarse en hacer un mayor esfuerzo por entregar las herramientas necesarias para lograr un buen desempeño profesional de todos los profesionales que egresan de las facultades de educación.

Tabla 2. Formación docente

FORMACIÓN DE DOCENTES	
ACTORES	Docentes universitarios
	Docentes en formación
	Docentes de aula y apoyo
	Rectores y coordinadores
	Secretarías y Facultades de educación
RETOS	Currículos inclusivos flexibles
	Sensibilización
ESTRATEGIAS	Prácticas pedagógicas inclusivas
	Conocimiento de las políticas inclusivas
	Diseño universal de aprendizaje
	Socialización de experiencias significativas
RESULTADO	Cultura inclusiva
	Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas
	Mejoramiento del proceso educativo de los niños con CDA

Fuente: El autor

En las instituciones de educación superior sería adecuado proponer una electiva para todas las carreras en la cual se tenga en cuenta la

inclusión, la diversidad, la interculturalidad y el género, que conlleve a todos los profesionales al reconocimiento del otro y la generación de una cultura inclusiva.

Sensibilización – actitudes de los directivos docentes, docentes y docentes de apoyo

Newman (1999), citado por Palos, Avalos y Montes (2015), *señala al aprendizaje o cambio cognitivo, como el efecto lógico de lo que acontece cuando un profesor enseña y un estudiante aprende, a la vez que nos recuerda la importancia de los elementos intelectuales, afectivos y comportamentales*, (p. 82) elementos que se deben tener en cuenta en las prácticas pedagógicas de los niños con CDA y el cambio de actitud con relación a la atención de esta población.

Los docentes deben tomar la responsabilidad del progreso de todos los estudiantes, la educación de todos los estudiantes, incluidos los que experimentan dificultades. Desde este punto de vista Echeita y Verdugo (2004), resaltan que depositar la responsabilidad de la educación de los “alumnos especiales” en un “profesor especial” es una vía que no hace sino mermar la confianza de los profesores en sí mismos. Al docente hay que proporcionarle las ayudas y apoyos necesarios para realizar su trabajo con éxito. Una de las propuestas es organizar la enseñanza de todos los estudiantes de forma colaborativa y buscar formas organizativas.

Como señala el texto fundacional de la UNESCO “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. De ahí, que somos muchos los que creemos que solo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz.

Otro aspecto a tener en cuenta, en este punto, es promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los actores de la institución educativa, como base para su cohesión, dando un paso a comunidades educativas acogedoras que luchan contra la exclusión, ge-

nerando estrategias de participación, colaborando con los demás en la elaboración de unos propósitos comunes, comprometiéndose con el proceso de los estudiantes, generando actitud asertiva. De ahí que el fortalecimiento de la educación inclusiva tiene que ver con un valor y una actitud personal de respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de estas diferencias obstáculos sino oportunidades.

Lo que la sociedad espera de los docentes, según Hargreaves (2000), Perrenoud (2004); Echeita (2014) y en general sobre los retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI es:

- Unos intelectuales que conjuntamente buscan investigar y apoyarse unos a otros en el deseo de mejorar.
- Ver gran parte de su trabajo como una tarea colectiva, y no como algo individual.
- Que desarrollen unas relaciones profesionales con las familias.
- Se conviertan en promotores de cambios productivos.
- Que los directivos docentes fomenten la colaboración entre el profesorado.
- Tener una actitud reflexiva y crítica, comprometido frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social.
- Ser estratégico; ser capaz de trabajar colaborativa y cooperativamente con sus compañeros y con las familias.
- Mantener pautas de comunicación, diálogo y escucha.
- Saber pedir y ofrecer ayuda.
- Saber compartir y entablar relaciones de reciprocidad y de confianza con los docentes y estudiantes.
- Estar abiertos al cambio.

Los conceptos acerca de la inclusión y la discapacidad suponen un proceso de elaboración de sentido, donde los significados otorgados a los hechos y experiencias son construidos socialmente en el consenso, cobrando validez o relevancia principalmente en función de la red de relaciones que su vivencia impone (Gergen,

2010, citado por Palos, Avalos y Montes, 2015, p. 82).

Desde lo curricular

El diccionario de la Lengua española (2001) define el currículo como plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus posibilidades. La ley general de Educación colombiana (El Congreso de la República, 1994), en su artículo 76, define el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral.

Igualmente, dicha ley en su artículo 46 arguye que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio educativo. Igualmente refiere que los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenios, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica de sus educandos.

Como se puede evidenciar desde las políticas educativas, los planteamientos están dados para que se cumpla con el fortalecimiento del proceso de formación de los niños con CDA desde la educación inclusiva; de ahí que el modelo de educación inclusiva supone la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender el conjunto de la población escolarizada diversa. Este planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima.

Debe ser una comunidad de aprendizaje en la que todos colaboren activamente, participen y aporten su riqueza individual y grupal en pro de la mejora de todos y cada uno de los estudiantes. Con relación a este aspecto Casanova (2016) considera que la primera medida política que se debe adoptar es la oferta de posibilidades de autonomía curricular y organizativa para los centros docentes, pues sin ella poco podrían hacer para adaptar el diseño curricular a las características que requiera, en concreto, su acción diaria.

El currículo debe ser elaborado democráticamente, el ejercicio de la democracia es la mejor manera de conocerse mutuamente, de aprender a convivir en la diversidad, de favorecer el respeto a la diferencia, principio esencial en un modelo de carácter democrático. De ahí que Casanova (2016), considera que es más importante vivir democráticamente en todos los ambientes de desarrollo en los que se encuentra la persona que se educa. Así; a respetar se aprende respetando, a decidir se aprende decidiendo y a participar se aprende participando.

Ya no es el estudiante el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículo prescrito, sino que es el currículo (abierto, relevante y flexible) el que debe adaptarse y diversificar en función de las necesidades individuales de cada estudiante. Se debe tomar en consideración otros ámbitos de diversidad más allá de lo cognitivo, en particular todo lo referido a la motivación e intereses del estudiante, y seguramente se puede decir que se iniciará un proceso de la valoración de la diferencia, que empiece a dejar de ser vista como algo negativo o rechazable y pueda ser vista como un elemento de identidad.

Se debe repensar en currículo una y otra vez, lo cual indica una tendencia en educación que lleva a concebir el diseño de un currículo común, comprensivo y flexible. Volver a pensar el currículo como un elemento de inclusión es un reto que deben tener en cuenta todas las instituciones educativas, tratando de iniciar y desarrollar procesos de mejora para responder a la diversidad.

El currículo debe considerarse como algo más que el conjunto de objetivos, contenidos, metodología y evaluación que se presenta en la ley general de educación (ley 115 de 1994). Se debe pensar como un currículo inclusivo que es sensible a la diversidad educativa, favoreciendo el aprendizaje y la pertinencia a todos los estudiantes. Algunas características de un currículo inclusivo son las siguientes:

- Plantear un currículo común, flexible, diverso, comprensivo e investigativo.
- Proponer el currículo como un esfuerzo global.

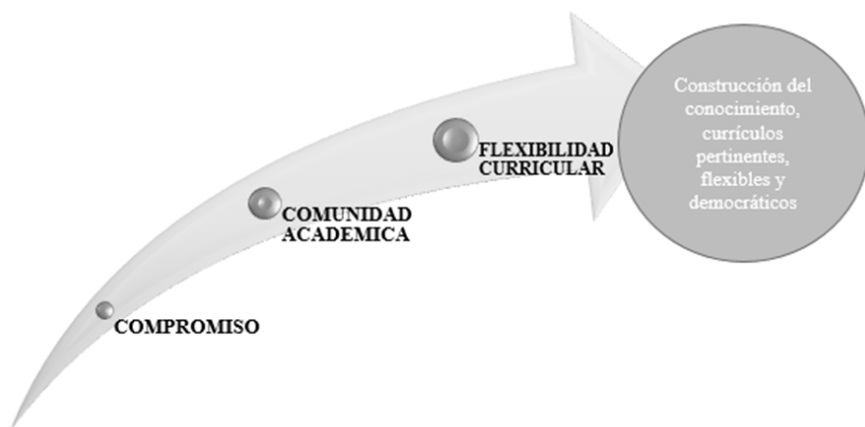
- Vincular el currículo al contexto.
- Evaluar el currículo permanentemente, actualización curricular.

Se propone un diseño curricular inclusivo como planteamiento teórico – práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer a los estudiantes para conseguir mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva, enmarcado en una educación para todos desde la diversidad.

La reflexión acerca de estas características debe ser inherente al planteamiento curricular y facilitará la adopción del modelo inclusivo en educación, el cual exige flexibilidad, disposición y cambio actitudinal en los directivos y docentes.

A este respecto, de lo que estamos necesitados es, como nos recuerda Gimeno (2000), de una pedagogía de la complejidad, refiriéndose con este término a: *“una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”* (p. 34). Aspectos que son claves para el fortalecimiento del currículo y para la generación de una cultura inclusiva, generando participación, respeto y unas prácticas pedagógicas inclusivas.

Figura 5. Propuesta construcción curricular



Fuente: El autor

Fortalecimiento de la relación familia – escuela y comunidad

“La capacidad para integrar a personas con condiciones distintas, ofreciéndoles oportunidades para realizar con éxito y en igualdad un proyecto de vida digno y justo es uno de los mejores indicadores del grado de desarrollo alcanzado por una sociedad”
 Pereda, De Prada y Actis (2012)

La participación de las familias en las instituciones educativas, no sólo permite establecer relaciones positivas entre el hogar y la escuela, sino que también puede y debe servir para despertar en los padres de familia un interés activo por la educación de sus hijos. Algunas instituciones consultan a los padres únicamente cuando surgen problemas, siendo un obstáculo que limita su participación, aprendizaje y progreso.

Desde las escuelas inclusivas las familias pueden participar y colaborar en las actividades que sus hijos desarrollen en el aula (inmersión de los padres al aula como apoyo y afecto); algunos padres pueden actuar como voluntarios, en elaboración de material, en acompañamiento académico, en el fortalecimiento de las relaciones.

Al examinar la relación entre los padres y docentes es importante considerar que los padres no constituyen un grupo homogéneo y tienen necesidades y también potencialidades. Las instituciones educativas deben considerar este hecho y aprovecharlo generando la importancia de ese principio de corresponsabilidad e interacción familia – escuela y comunidad.

Una mirada al principio de corresponsabilidad

Una mirada al principio de corresponsabilidad frente a la atención educativa de este grupo vulnerable, desde los planteamientos de Sen (1982) y Nussbaum (2005) pone de relieve la importancia del reconocimiento tanto de sus derechos y titularidades, como de sus capacidades relevantes, cuya realización requiere de acciones afirmativas por parte del Estado, la sociedad y la familia, y no sólo la creación de una esfera de no interferencia en el sentido.

El desarrollo de tales capacidades, frente al cual estos actores tienen un gran compromiso, conforman el bienestar específico de los niños, niñas y adolescentes con CDA, al cual están llamados a contribuir tanto la escuela con los docentes y demás profesionales a cargo de la potenciación de las mismas, los demás organismos del estado como el sistema de salud, la sociedad a partir de espacios incluyentes, y la familia como garante, protector y potenciador por excelencia de las capacidades humanas a través del cumplimiento de sus funciones e interacciones cotidianas.

Esta mirada a la corresponsabilidad invita a concebir a las personas con CDA, en palabras de Nussbaum (2005), a la vez como capaces y necesitadas: “necesitadas de una rica pluralidad de actividades vitales, cuya capacidad sea la medida de su bienestar” (p. 56). En este sentido, consideraciones sobre el desarrollo y el aprendizaje, desde el enfoque de la inclusión, deben tener en cuenta las actividades requeridas para potenciar el desarrollo de capacidades relevantes específicas de los alumnos. Retomando a Boot (2000), estas acciones, en condiciones de corresponsabilidad, han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que

limitan el desarrollo de las capacidades necesarias para la formación integral de las personas con CDA.

Lo hasta aquí planteado frente al principio de corresponsabilidad remite de nuevo al concepto de pertinencia de la educación con calidad, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), es decir, a la necesidad de considerar las propias necesidades educativas y particulares experiencias de aprendizaje en diferentes estudiantes, las cuales están mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso, de acuerdo a las capacidades específicas a través de las cuales cada persona realiza la vivencia de la titularidad de derechos, en condiciones diferenciadas en cuanto a la concurrencia de la familia, la sociedad y el Estado.

Ahora bien, la escuela se debe considerar como un centro de cambio, en el sentido de que los propósitos de mejora deben orientarse a todos los niveles educativos. Las iniciativas para el cambio serán impactantes si se tiene en cuenta la participación de todos los actores, no debe ser un trabajo aislado. La escuela debe ampliar sus relaciones con la comunidad, ya que el proceso de cambio no es un factor que afecte exclusivamente a la escuela, se deben hacer partícipes los actores externos.

Nota: No se ha intentado realizar una síntesis exhaustiva de las claves que tienen relevancia para fortalecer la educación inclusiva, ni tampoco dar recetas, puesto que en la inclusión cada caso es especial y cada institución educativa desarrolla su propio proceso educativo de acuerdo a sus particularidades y necesidades. Lo que si se quiere es reflexionar en torno al cambio actitudinal de los docentes y a la generación de una cultura inclusiva.

“El gran poder mundial no ha encontrado aún la fórmula para destruir los sueños. Mientras no la encuentre seguiremos soñando. Es decir, seguiremos triunfando”

Freire (2006)

Referencias

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusiva*. Madrid – España: Narcea ediciones.
- Ardanaz, L. Y. (2004). *La escuela inclusiva: Prácticas y reflexiones*. España: Editorial Graó.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva una escuela para todos*. Málaga. España. Ediciones Aljibe.
- Asociación Profesional de Orientadores/as en Castilla-La Mancha. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.apoclam.info/>
- Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de infad.eu
- Biblioteca Digital Uncuyo. (s.f.). *Repositorio institucional en acceso abierto*. Recuperado de bdigital.uncu.edu.ar
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 40(3), 1-15.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: Unesco.
- Buenas Tareas. (2020). *Estoy Investigando*. Recuperado de <https://www.buenastareas.com/>
- Casanova, M. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Editorial Wolters Kluwer.
- Centro de Español de Documentación Sobre Discapacidad. (s.f.). *Noticias*. Recuperado de <https://www.cedd.net/>

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2017). *Plataforma*. Colombia. Recuperado de <http://www.cinde.org.co/sitio/index.php>

Colegio Paulo Freire del Elqui. (2013). *Potenciación de aprendizajes, emancipación y democracia: reflexiones a propósito de J. Dewey y P. Freire.* **Recuperado de colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com**

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <http://cdhezac.org.mx/>

Comunidad Escolar Periódico Digital. (1999). *Hemeroteca*. Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/otrosnum.html>

Creative Commons. (s.f.). *Help us build a vibrant, collaborative global commons*. Recuperado de <https://creativecommons.org/>

Dehesa. (s.f.). Repositorio institucional Universidad de Extremadura. Recuperado de dehesa.unex.es

Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. (2015). *Plataforma*. Recuperado de <https://idus.us.es/>

Derriba, J. (1997). “*Carta a un amigo japonés*”, en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones, Barcelona.

Díaz, O., & Franco, F. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)*. *Zona Próxima* (12), 12-39.

DSPACE JSPUI. (2008). *Repositorio Institucional Tecnológico de Antioquia*. Recuperado de <https://dspace.tdea.edu.co/>

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2 ed.). Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”*. Obtenido de Univesidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2H8MIVM>

Echeita, G. y Verdugo, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, España: Publicaciones del INICO.

EducaDUA. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.educadua.es/>

El Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618*. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de Educación inclusiva: un modelo de futuro

El Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.unicef.org/>

El País. (2018). La escuela es el mejor inicio para una sociedad inclusiva. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/07/18/mamas_papas/1531907328_876854.html

Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 1,(1), 2005. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Federación Síndrome de Down. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.downandalucia.org/>

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. (17ª). México siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frente Popular Diario Santillán. (2012). *26 y 26/6: A diez años de masacre Avellaneda*. Recuperado de fpds-lpberissoensenada.blogspot.com
- Fundación Dialnet. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de dialnet.unirioja.es
- Fundación Universitaria del Área Andina. (1983). *Plataforma*. Recuperado de Submitted to Fundación Universitaria del Área Andina
- Fundación Universitaria Juan de Castellanos. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de Submitted to Fundación Universitaria Juan de Castellanos
- Gabinete Psicopedagógico Kaploskly. (2020). *Investigación en Educación*. Recuperado de <http://investigeneducacion.blogspot.com/>
- García, J. B. (2016). *El papel del orientador en la revolución de la inclusión*. El blog de José Blas García. Recuperado de <http://www.jblasgarcia.com/2016/11/el-papel-del-orientador-en-la.html>
- Gergen, k. (2010). *Talks about social construccionism*.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas*, en AA. VV: Atención a la diversidad. Barcelona Graó.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3 ed.). España: Morata.
- Handle.Net. (s.f.). *Resolve a Handle and View the Values*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/>

Hargreaves, A. (2000). *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. TEACHING AND TEACHER EDUCATION, 16(8), 811–826. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hezkuntza Saila. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

Internet Archive. (2014). *Waybackmachine*. Recuperado de <https://archive.org/>

Instituto de Capacitación los Álamos. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://losalamos.org.co/#home>

Instituto de Ecología Política. (2019). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.iepe.org/>

Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2015). *Diseño para todos*. Gobierno de España. Recuperado de https://ceapat.imserso.es/ceapat_01/acc_tec_dis/disenos_para_todos/index.htm

Luchilo, L. (2009). *Los impactos del programa de becas del CONACYT mexicano: un análisis sobre la trayectoria ocupacional de los ex becarios (1997-2006)*. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 5, núm. 13, pp. 175-205. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269010.pdf>

Mejía Bustamante, C. E. (2013). *Reencantar la educación: un asunto urgente de humanidad*. Universidad la Gran Colombia –Armenia Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2851/649925dd85baabc2dcd4a628021472c1d8fd.pdf>

Mejía Bustamante, C. & Urrea Henaol, A. L. (2015). *La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar*. *Sophia*, vol. 11, núm. 2, 2015, pp. 223- 36. Universidad La Gran Colombia Quindío,

Colombia.

Recuperado

de

<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778008.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE*. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para Todos*. Altable-ro No. 43. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Por medio del cual se reglamenta la organización 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.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Murillo, F. J. & Krichesky, G. (2012). *El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43

Nussbaum, M. (2005) *.El cultivo de la humanidad*. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal (J. Pailaya, Trad.). Barcelona: Paidós.

- Palos Toscano, U., Avalos Latorre, M. L. & Montes Delgado, R. (2015). *Significados prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano*. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2): 79-97.
- Pastor, C. A. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Obtenido de Atención a la diversidad. Región de Murcia. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Ped Salud. (2018). Definición de la pedagogía hospitalaria y de la salud (PHS). Recuperado de <http://www.ped-salud.org/>
- Pereda, C., De Prada, M. A. y Actis, W. (2012). *Discapacidades e inclusión social*. Obra social de Caixa. Colección estudios sociales No. 33. Recuperado de <https://www.colectivoioe.org/uploads/87bc098a6f562c6b23ecab8453c5f44708ee0711.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (s.f.). *Plataforma*. Perú. Recuperado de <https://www.pucp.edu.pe/>
- Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. (2019). *Plataforma*. Recuperado de rinace.net
- Región de Murcia. (s.f.). *Atención a la diversidad*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/>
- ResearchGate. (2020). *Avanza tu investigación*. Descubra el conocimiento científico y haga visible su investigación. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>

- Revista Scielo de Chile. 2020). *Plataforma*. Recuperado de scielo.conicyt.cl
- Ruiz, R. (2014). *Miradas, reflexiones y procesos de orientación de las políticas de educación inclusiva*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2014). *Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143 - 152.
- Sarto Martin, M. P. & Venegas Renauld, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca. Recuperado de <https://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Scoop.it. (s.f.). *Research and publish the best content*. Recuperado de www.scoop.it
- Scribd. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <https://es.scribd.com/?lohp=1>
- Secretaria de Educación Pública. (2012). *Tecnologia_12. Portada general*. Recuperado de tecnologica13.blogspot.com
- Servicio de información sobre discapacidad. (2018). *Portada*. Recuperado de <https://sid.usal.es/>
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orisoc*, 8.
- Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires - Argentina. Ediciones Marina Vilte.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid – España: Ediciones Morata.
- SlideShare. (2020). *Descubre. Comparte. Aprende. Comparte tus conocimientos y gustos a través de presentaciones, infografías, documentos y demás*. Recuperado de es.slideshare.net

Sociedad Peruana de Síndrome Down. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.spsd.org.pe/>

Terán, G. V., & Balbás, M. J. (2016). *Diseño, validación y evaluación de recursos TIC basados en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje para Educación Infantil*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44848/TFG%20Guiomar%20Victoria%20Teran%20Hernandez.pdf;jsessionid=6EC7C10B89FBD60DC51745D7E8310CF5?sequence=1>

The Free Library. (2010). *Plataforma*. Recuperado de www.thefreelibrary.com

Torres, J. (2011). *Justicia curricular*. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.

Uflo Universidad. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.uflo.edu.ar/>

Universidad Alfonso X El Sabio. (2020). *Repositorio Institucional de la Universidad Alfonso X el Sabio*. Recuperado de <https://repositorio.uax.es/>

Universidad de Almería. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.ual.es/>

Universidad Autónoma de Barcelona. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/>

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (s.f.). *Plataforma*. Colombia. Recuperado de <https://www.unab.edu.co/>

Universidad Complutense Madrid. (s.f.). *El repositorio de la producción académica en abierto de la UCM*. Recuperado de eprints.ucm.es

Universidad de Caldas. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de ucaldas.edu.co

Universidad Católica de Ávila. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.ucavila.es/>

- Universidad Católica de Oriente. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.uco.edu.co/Paginas/Home.aspx>
- Universitat Central de Catalina. (2019). *Repositorio Institucional de la UVIC. Riuvic*. Recuperado de <http://dspace.uvic.cat/>
- Universidad Cuauhtémoc. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/>
- Universidad de Córdoba. (s.f.). *Plataforma*. Colombia. Recuperado de <https://www.unicordoba.edu.co/>
- Universidad de Córdoba. (2015). *Elvia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba*. Recuperado de <https://helvia.uco.es/>
- Universidad de Granada. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.ugr.es/>
- Universidad Industrial de Santander. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/index.jsp>
- Universidad Isabel I. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.ui1.es/>
- Universidad de Jaen. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/>
- Universidad Libre. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/19-noticias/noticias-internas/899-oficina-nacional-de-investigacion-documentos-de-interes>
- Universidad de la Sabana. (s.f.). *Intellectum*. Repositorio Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/>
- Universidad del Magdalena. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.unimagdalena.edu.co/>

- Universidad de Manizales. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <https://umanizales.edu.co/>
- Universidad de Murcia. (2020). *Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia*. Digitum Biblioteca Universitaria. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/>
- Universidad de Salamanca. (2019). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.usal.es/>
- Universidad de San Buenaventura. (2017) *Plataforma*. Recuperado de <https://www.usbbog.edu.co/>
- Universidad de San Buenaventura Colombia. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/>
- Universidad de Santiago de Chile. (s.f.). *Plataforma*. Chile. Recuperado de <https://www.usach.cl/>
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Repositorio Documental*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/>
- Universidad de la Guajira. (s.f.). *Plataforma*. Colombia. Recuperado de <https://www.uniguajira.edu.co/>
- Universidad del Norte. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de Submitted to Universidad del Norte, Colombia.
- Universidad del Tolima. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.ut.edu.co/>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://comunidad.udistrital.edu.co/rendicioncuentas/>
- Universidad Internacional de la Rioja. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de Submitted to Universidad Internacional de la Rioja.
- Universidad Manuela Beltrán. (2020). *Plataforma*. Recuperado de <http://docplayer.es/>

- Universidad Metropolitana. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <http://www.unimetro.edu.co/>
- Universidad Militar Nueva Granada. (2016). *Repositorio Institucional UMNG*. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/>
- Universidad Nacional Abierta a Distancia. (2020). *Plataforma*. Recuperado de Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD.
- Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Plataforma*. Disponible Submitted to Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Ort Uruguay. (s.f.). *Documentos de investigación*. Recuperado de Submitted to Universidad Ort
- Universidad Panamericana. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.up.edu.mx/es/guadalajara>
- Universidad Rafael Landíva. (2017). *Plataforma*. Guatemala. Recuperado de <https://principal.url.edu.gt/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Repositorio Institucional UPN*. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/>
- Universidad Santo Tomas. (2017). *Plataforma*. Colombia. Recuperado de <https://www.usta.edu.co/>
- Universidad Sergio Arboleda. (s.f.). *Plataforma*. Recuperado de <https://www.usergioarboleda.edu.co/>
- Vasco, C. E. (2002). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Windows Server. (s.f.). *Internet information services*. Recuperado de nro-mograma.info

Cerrando brechas, aproximando culturas: La tecnología inclusiva como herramienta para el bilingüismo en sordos y oyentes

Diego Fernando¹⁸ Castiblanco Franco
John Fredy¹⁹ Montes Mora

Resumen (español - máximo 150 palabras): Aunque el Castellano sigue siendo un reto para las personas en situación de Discapacidad Auditiva debido a factores como la no aceptación de la discapacidad por parte de sus familias, la escolarización tardía, la diferencia entre la estructura de las 2 lenguas, a saber el Castellano y la Lengua de Señas Colombiana (en adelante LSC), los imaginarios de la comunidad Sorda y la indiferencia subyugante de la sociedad, la tecnología basada en inteligencia artificial se convierte en una esperanza para acercar el Castellano a las personas Sordas mediante el bilingüismo. Esta tecnología cuenta con antecedentes importantes y actualmente se está utilizando para crear una aplicación de significantes del Castellano a la Lengua de Señas en Colombia, lo que ha representado un reto para los Sordos y sus familias. El cambio de paradigmas es posible e imaginar un mundo donde el Sordo entienda su entorno escrito no es ya tan lejano.

Palabras clave: Sordo, Bilingüismo, Cultura Sorda, Visión Computacional, Aplicación Móvil

¹⁸ Psicólogo, Especialización en Intervención Psicológica en situaciones de Crisis, Magíster en Psicología Clínica Docente Ocasional Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. diego.castiblanco@unad.edu.co - correo personal: psicologointerprete@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6847-1659>

¹⁹ Ingeniero de Sistemas con énfasis en Telecomunicaciones, Especialista en Informática y Telemática, Magister en E-Learning. Docente Ocasional Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería. John.montes@unad.edu.co – correo personal: jfredymontes@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0466-3437>

El castellano, aquel eterno desconocido y excluyente

El Castellano para el Sordo parece ser una representación del conglomerado social; un eterno desconocido y excluyente. El idioma de la mayoría resulta ser un vehículo de aprendizaje en las instituciones educativas, un medio de difusión de la información en la sociedad y así mismo, un instrumento mediante el cual se evalúa al sordo en diferentes entornos; escolar, laboral y social. Y pese a lo anterior, con una mordaz indiferencia de la sociedad, se constituye para el Sordo, en un idioma lejano, difícil de aprender y tremendamente utilizado para su exclusión.

Pese a los esfuerzos hechos por el sistema educativo, el Sordo continúa sufriendo por no dominar el Castellano como lo hacen la mayoría de los oyentes. Varios estudios han demostrado que el nivel lector del Sordo que termina el bachillerato no satisface los requerimientos a los que se enfrenta en diferentes entornos de la sociedad (Figueroa y Rosa, 2005). Si bien, el servicio de interpretación garantiza su interacción en un entorno donde el castellano reina, no favorece su autonomía ni independencia, características que le dan una razón de ser a la inclusión. ¿De qué sirve garantizar al Sordo el servicio de interpretación si aún sigue siendo un *extranjero* en su propio entorno?

La inclusión tiene que ser mucho más que una paupérrima dependencia de un otro que sí comprende eso que está escrito en los letreros de la calle, en los periódicos, en los subtítulos televisivos o en los libros de la biblioteca. ¿Qué alternativas existen para ayudar al Sordo en la comprensión de significantes del Castellano, haciéndolo más autónomo e independiente? Este capítulo mostrará a los lectores, los resultados del proyecto de investigación: “***Cerrando brechas, aproximando culturas: Desarrollo de una aplicación para la traducción de significantes a Lengua de Señas Colombiana (LSC) como estrategia de comunicación inclusiva sordo - oyente en Ibagué***”, que impulsarán la creación de una aplicación móvil que brinda al Sordo la posibilidad de entender significantes del Castellano en sus diferentes formas y en los diferentes entornos donde se utiliza, desde un libro hasta un letrero en la calle, lo que contribuirá aún más a su autonomía e independencia, mejorando el proceso de inclu-

sión de las personas con discapacidad auditiva. Así mismo, el aplicativo contribuirá al aprendizaje de la LSC en personas oyentes, lo que aportará positivamente al proceso de inclusión.

Y es que actualmente la tecnología hace parte del diario vivir, se descargan aplicativos para buscar lugares de interés, para realizar compras o simplemente para poder agendar y organizar las actividades personales. También se tiene en cuenta la evolución del internet de las cosas y el uso de los wearables para facilitar la vida. Pero también la tecnología tiene otra cara, una más social en donde se aprovecha su espíritu colaborativo para fomentar la inclusión y en ese camino existen distintos aplicativos; algunos buscan fomentar la educación de los estudiantes con discapacidad, otros integrar a la sociedad jóvenes en situación de vulnerabilidad y otras que permiten el desarrollo de nuevos productos tecnológicos acordes con las necesidades especiales identificadas en la ciudad o región.

Ahora bien, la tecnología utilizada con un propósito o fin específico es una herramienta inclusiva. De modo que cuando se diseña una aplicación, es necesario contemplar las necesidades especiales, permitiendo de esta manera que todo sea un gana-gana entre los que desarrollan y quienes lo utilizan.

Es por ello que, en los últimos años, la educación especial segregada ha ido evolucionando a la articulación con el proceso educativo y, desde ahí, a la inclusión, como elemento clave de la persona a no ser excluida de ningún escenario de la vida (Thomas y Loxley, 2001). La Educación con procesos inclusivos refleja la constante búsqueda de la igualdad y la equidad de derechos entre las personas. La inclusión es, como bien dice Echeita: “un proceso de mejora e innovación (...) interminable pues conlleva un constante cambio social que supone continuos esfuerzos siempre susceptibles de mejora” (2009: 381). Por ende, hablar de inclusión no solo se refiere a articulación e integración, ya que significa pasar de un paradigma individual, donde la situación especial está en el individuo, a un paradigma de índole social, donde las problemáticas y las limitaciones están en la sociedad. Como lo señala Cabero y Córdoba (2009), la inclusión y la integración tiene una diferencia muy marcada en su objetivo y su

centro de acción. Primero, a su objetivo, la integración es de menor proporción que la inclusión, en el sentido de que ésta se centra en todas las personas en situación de discapacidad, y aquel en todas las personas. Por otra parte, el centro de preocupación de la integración es mejorar y cambiar los procesos educativos especiales. Por último, la inclusión es perseverar en el cambio significativo de la cultura, la organización educativa y el ejercicio académico.

En esta línea de pensamiento, las TIC sirven de plataforma para ayudar a una serie de escenarios favorables como son: mejorar métodos de aprendizaje o generar nuevos aprendizajes, desarrollar tecno pedagógicas y nuevas dinámicas organizacionales hasta facilitar los procesos de comunicación, mejorando la comprensión del Sordo frente al Castellano escrito.

De este modo, el desarrollo de una aplicación para la traducción de significantes a LSC como estrategia de comunicación inclusiva sordo - oyente en el país, se constituye en la segunda fase de un proyecto marco de acercamiento de dos culturas y se convertirá en un recurso de apoyo para las personas con discapacidad auditiva. Así, se facilitará un proceso de comunicación más eficaz con la población oyente y en escenarios cotidianos, que de manera implícita buscará sensibilizar a la población en general de la urgente necesidad por resignificar las formas tradicionales de comunicación con grupos minoritarios caracterizados por la diversidad funcional. Por ende, el uso de la tecnología a través de la visión computacional definida como un proceso que consiste en la extracción de características y propiedades de las imágenes, así como la clasificación, identificación y reconocimiento de patrones se constituye en una estrategia de inclusión.

Referentes Teóricos

Cultura Sorda y oyente: El encuentro de dos mundos

Tal como ocurrió en el descubrimiento de América cuando los Españoles llegaron en sus naves al encuentro del Nuevo Mundo, pareciera que la actual sociedad poco a poco descubre el mundo Sordo, más despacio de lo esperado, pero activando juegos de poder inconscien-

tes que se evidencian cuando están interactuando 2 culturas; existe una dominante y una con menos autonomía. Incluso al interior de la cultura “dominada” existe segregación entre quienes acceden a formas de lectura y escritura y quiénes no.

Tal como lo mencionara el antropólogo e historiador *Rodolfo Stavenhagen*, (2001):

Salvo los mayas y aztecas, los demás pueblos autóctonos eran ágrafos, y si bien existían pinturas conteniendo crónicas históricas, inscripciones en monumentos y esculturas de piedra, códices, tejidos y bordados con signos y símbolos, el legado "escrito" de aquellas culturas es frágil y la tradición oral, que subsiste en algunas partes hasta hoy día, se fue transformando a lo largo del tiempo. En todo caso, la escritura, en la medida en que existió, fue privilegio de los sacerdotes, pertenecientes a la casta dominante, y desapareció con ellos. Muchos documentos indígenas fueron destruidos por los inquisidores españoles en su afán de extirpar las idolatrías. (p.6)

Según lo expuesto, antes de la conquista y durante ella, la escritura representó un elemento de poder en las Culturas indígenas del nuevo mundo y para sus conquistadores. Esto no ha cambiado cuando se habla de cultura Sorda y Oyente, pareciera que, en vez de espadas y látigos, los oyentes ahora usaran las letras y las palabras escritas con una marcada indiferencia frente a la comunidad Sorda, actitud que termina siendo subyugante y excluyente.

Para tratar de eliminar esas barreras lingüísticas en Colombia, el INSOR (2006), ha propuesto un modelo de educación bilingüe y bicultural donde se supone que el Sordo aprendería el castellano para satisfacer sus necesidades y como vehículo de inclusión que implementaría en todas las instituciones educativas con población Sorda en los diferentes grados de preescolar, primaria y bachillerato contando con figuras como el Modelo lingüístico, el docente de Castellano escrito, el intérprete y el docente de apoyo. Pese a toda esta estructura implementada en las Instituciones Educativas con programas de inclusión, ¿Realmente ha sido el Castellano aprendido por

el Sordo? ¿Ha contribuido este aprendizaje con la satisfacción de necesidades y a la inclusión? ¿Qué ha ocurrido a nivel psicológico en el Sordo a raíz de la exclusión que supone el no manejar el Castellano como lo hace la mayoría?

Bilingüismo... ¿Para ellos o para nosotros?

A menudo la inclusión es vista como una actitud de la mayoría con respecto a una minoría diferente, sin embargo, va mucho más allá; la inclusión es un proceso en el cual deben existir estrategias y herramientas para que esa minoría haga uso efectivo de sus derechos y potencialidades en igualdad de condiciones con la mayoría, y esto abarca al bilingüismo; Grosjean (2000) lo define y muestra su importancia en el niño Sordo, de la siguiente manera:

El bilingüismo es el conocimiento y uso regular de dos o más lenguas... el bilingüismo es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y comunicarse plenamente con el mundo circundante... El bilingüismo del niño sordo implica la lengua de signos, usada por la comunidad sorda, y la lengua usada por la mayoría oyente. Esta última se adquiere en su modalidad escrita y, cuando es posible, en su modalidad hablada. En cada niño las lenguas jugarán papeles diferentes...”. El uso diferenciado de las lenguas depende según el interlocutor, el tópico o el contexto o situación comunicativa. (p.16)

Como se evidencia, la importancia del bilingüismo en los procesos de inclusión de personas Sordas no debe subestimarse; en la investigación desarrollada de la cual da cuenta este capítulo, se ha encontrado que es este aspecto el que determina la verdadera inclusión de la comunidad Sorda. A mayor bilingüismo en la comunidad Sorda mayor el grado de inclusión a la sociedad mayoritaria. Sin embargo, el solo hecho de proponer bilingüismo para esta comunidad lingüís-

tica minoritaria es de por sí excluyente cuando no se propone también que la población mayoritaria, los oyentes, deban aprender la lengua de esa minoría; la Lengua de Señas. Pero es más excluyente aún, cuando no se diseñan las estrategias y herramientas suficientes para que el Sordo alcance realmente el bilingüismo propuesto, dejando de ser una mera bandera y convirtiéndose en realidad.

El impacto de las barreras lingüísticas en la autoeficacia del Sordo

En la dimensión psicológica - social en la cual se fundamenta el diseño de la aplicación, se encuentra el concepto de autoeficacia que es entendido como la creencia en las capacidades propias percibidas; de tal manera que las experiencias de dominio influyen considerablemente en la percepción de las capacidades individuales, (Bandura, 1987). Esto significa que si una persona sorda, a lo largo de su vida ha percibido dificultades en el dominio de la comprensión lectora en castellano (como ocurre en la mayoría de personas sordas), las experiencias futuras de lectura serán configuradas con base en el mismo esquema de baja autoeficacia percibida, donde la creencia “no tengo capacidades propias de dominio en esta área”, será preponderante sumiendo aún más al sordo en el abismo de la evitación experiencial. A lo anterior se suma el hecho de que el constructo social sobre la discapacidad auditiva es que el sordo necesita de un intérprete, cuando interactúa en un contexto donde el castellano escrito u oral es indispensable para su desempeño en el medio. El hecho de que se haya adoptado esta configuración de las relaciones sordo - oyente independientemente de lo justificada que esté, permea la percepción del sordo sobre sí mismo, generando desde su imaginario, la sensación de dependencia. Es decir, el sordo no solo desarrolla una baja autoeficacia en lo que a comunicación se refiere debido a su historia de éxitos o fracasos a la hora de leer o escribir en castellano, sino que, además, ha sido influido por el contexto social que ha planteado al intérprete como necesario para una comunicación sordo - oyente. Pero si mediante el uso de la aplicación de traducción de significantes que se ha venido mencionando, la persona sorda descubre que

puede acceder a la traducción de palabras del castellano a su propia lengua, se abre todo un mundo de posibilidades de autonomía e independencia. En consecuencia, se incrementarán su autoeficacia y su aproximación progresiva a diferentes contextos, donde existe la comunicación escrita, desvirtuando su propia creencia de que es deficiente a la hora de leer y escribir en castellano, así como la creencia de que depende del intérprete para comunicarse.

Dado lo anterior, y haciendo eco de la capacidad de acción que se genera gracias a la autoeficacia, otro pilar de la dimensión psicológica-social del cual se debe hablar es el de la autodeterminación, muy relacionado con la autoeficacia dado que una es el resultado de la otra. Según Wehmeyer (1996) “autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (p. 24).

En ese sentido, el uso de la aplicación que traduzca significantes de Castellano a LSC, contribuye a la autodeterminación de las personas sordas para ser artífices de su propia experiencia comunicativa con los demás, enriqueciendo por el uso, el vocabulario en español disponible para interactuar con personas oyentes. Al reflexionar sobre lo anterior y al recordar que la autodeterminación implica dejar de lado influencias o interferencias externas innecesarias, ¿si un sordo supiera leer y escribir en castellano, necesitaría al intérprete de lengua de señas? La respuesta es no; bastaría con portar una hoja y un lápiz y escribir allí los mensajes que requiriera que se atendieran. Así mismo, en películas, exposiciones y clases solo bastaría con el uso de subtítulos para que el Sordo entendiera la información, pero es precisamente la barrera frente al castellano o frente a la lengua de señas lo que más alimenta la brecha comunicacional existente. Es por esto que una aplicación que genere riqueza semántica en ambas lenguas está llamada a generar autoeficacia y autodeterminación en la persona sorda y oyente en lo que a comunicación se refiere.

Dado lo anterior, es de vital importancia reconocer que lo mencionado hasta ahora no solo aplica a las personas sordas, sino que también aplica a personas oyentes que cierran cualquier posibilidad de apren-

dizaje de la lengua de señas, configurando su experiencia actual con base en experiencias pasadas de fracaso relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua. Adicionalmente, cuando una persona oyente descubre el carácter viso-gestual de la lengua de señas, en algunos casos se siente cohibida para exponer sus habilidades histriónicas a la hora de representar conceptos mediante su expresión facial o corporal, limitando de esta manera la posibilidad de incluir a las personas sordas en su contexto de interacción.

Considerar que la aplicación de traducción de significantes está solo concebida para personas sordas, sería una forma de pensar excluyente, asumiendo falsamente que son los sordos quienes tienen el reto frente al castellano por el solo hecho de ser minoría, cuando el reto también está concebido para la mayoría de los oyentes quienes pueden aprender una lengua minoritaria de carácter viso-gestual como es la LSC.

Enfoques traductológicos, la clave para una tecnología útil

En la investigación realizada, se ha encontrado que la teoría actual de la traducción habla de nueve tendencias que se deben tener en cuenta en el proceso de elaboración del desarrollo tecnológico (Calzada Pérez como se citó en Barreto & Bustos, 2012): Tendencias Lingüísticas: se enfocan en la rigurosidad del ejercicio de traducción y en la equivalencia de los términos. Tendencias textuales comunicativas: se enfocan en la respuesta que ocasiona el término traducido mas no en su equivalencia lingüística. Tendencias polisistémicas: se centran en los factores socioculturales dejando a un lado la equivalencia. Tendencias funcionalistas: se enfocan en la satisfacción de los receptores del texto. Tendencias cognitivistas: se enfocan en identificar cada uno de los elementos del proceso traslatorio. Tendencias deconstructivistas: se enfocan en el papel que desempeña el traductor configurándolo como otro autor. Tendencias universalistas: se centran en las experiencias previas y recopiladas de traducción. Tendencias críticas: se enfocan en la autorreflexión en torno al ejercicio interpretativo. Tendencias híbridas: se enfocan en utilizar dife-

rentes disciplinas en el estudio y mejoramiento de la traducción/interpretación.

De acuerdo con lo descrito, las nueve tendencias que abordan diferentes visiones de la traducción/interpretación, se constituyen en un marco de trabajo para que la aplicación diseñada no solo disponga de una equivalencia semántica, sino que además ofrezca al sordo un abanico de posibilidades para que de acuerdo con el contexto en el que se está desempeñando, pueda acceder a la traducción del término en su propia lengua. Traducción que además debería considerar factores socioculturales inherentes a cualquier interacción.

En esa dirección, la teoría que más se relaciona con el objetivo de la aplicación de traducción de significantes, es la teoría textual-comunicativa que está más enfocada en la función del significante que en su equivalencia, debido a que, para la interacción en contextos reales, una rigurosidad semántica que se aparta del contexto sería poco práctica. Para ilustrar lo anterior, la palabra banco, traducida como el sitio donde la gente guarda su dinero, daría lugar a muchas dudas si se usa en un contexto donde se quiere pedir un banco para poder sentarse. En la teoría textual comunicativa, se plantean dos elementos que se tendrán en consideración a la hora de alimentar la aplicación con la riqueza semántica de la lengua de señas: por un lado, la importancia de contar con un miembro de la comunidad sorda usuario de la lengua de señas dentro del equipo de traducción, porque como nativo de la lengua de señas legitimará el proyecto ante la comunidad usuaria de la aplicación de traducción. Además, brindará rigurosidad lingüística a los términos traducidos no sólo en el sentido semántico sino en el aspecto pragmático del término por traducir, al contar con una experiencia real en diferentes contextos donde saber castellano hace la diferencia entre entender o no un concepto.

Por otro, Adoptar un proceso de traducción que según Larson (2004), incluye siete pasos: Preparación: incluye capacitación al interior del equipo, análisis del presupuesto, determinar los términos por traducir y la cantidad de los mismos. Así mismo se definen tiempo de entrega de los significantes traducidos y la tendencia tra-

ductológica por utilizar. Análisis: como la lengua de señas no cuenta con fuentes diversas de significados es posible que se requiera trabajo de campo para validar la traducción por realizar con diferentes sordos. Primer borrador: como la lengua de señas es viso gestual, deberá realizarse una compilación en vídeo de las palabras por traducir y verificar su configuración y correspondencia semántica. Corrección: se confronta el término con la seña y se verifica su correspondencia, así como su configuración y naturalidad. Borrador final: es la versión de los términos con todos los cambios sugeridos aplicados. - Verificación: se realizarán pruebas de comprensión con personas sordas y pruebas de consistencia donde se verifique el uso de términos que realmente correspondan a la LSC y su significado socialmente aceptado. Filmación: se recopila en vídeo todas las señas correspondientes a cada uno de los significantes para agregarlo a la base de datos de la aplicación.

En síntesis, la dimensión traductológica de la aplicación se basa en un proceso ordenado y sistemático que ubica la intención comunicativa como brújula del proceso de recopilación de significantes y de sus equivalentes en LSC.

Dado que una aplicación portable por el Sordo que permita traducir del Castellano a la LSC, puede generar dudas en cuanto a su exactitud, es importante mencionar que la ventaja de esta aplicación frente a otras aplicaciones con el mismo fin, es que ésta funcionará utilizando inteligencia artificial. Lo que significa que a través de la captura de imagen y con la implementación de un algoritmo de detección y reconocimiento de patrones de caracteres para luego su conversión a lengua de señas colombiana, la persona con discapacidad auditiva pueda comprender todos los elementos icono textuales del ambiente y de esta manera poder tomar decisiones entendiendo su entorno en su propia lengua.

Tecnología inclusiva: Cerrando las brechas lingüísticas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC han generado cambios significativos a nivel social político y educativo, así como el incremento en la generación de nuevas herramientas que, al estar disponibles en la Internet, permite que las personas hagan uso de ellas, impactando positivamente en los procesos educativos, socioculturales y económicos. En consecuencia, el acceso al conocimiento puede darse de diferentes fuentes y obtenerse en múltiples formatos. Que de acuerdo con Araniz y Azorin, (2012): “las TIC han irrumpido en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un vendaval, arrasando con la metodología tradicional y apostando por un nuevo futuro educativo que inexorablemente aboga por el uso de la tecnología como máximo exponente”.

Por consiguiente, las TIC, así como la evolución acelerada de la web representan un desarrollo tecnológico evidenciado en la oferta de un sin número de artefactos digitales más intuitivas e interactivas que han permitido al usuario, tal y como lo expresa González, García y Gonzalo (2011): “trabajar, relacionarse y trabajar colaborativamente en entornos sociales interactivos. Las TIC se consolidan, pues, como recursos idóneos para el fomento de la inclusión digital”. En ese sentido, la Internet pasa de ser una autopista de información a un gran repositorio de recursos digitales y un espacio de información de intercambio para el mundo.

Por otro lado, estas tecnologías favorecen una atención a la diversidad, la cual se adaptada a las necesidades e intereses de las personas que hacen uso de ellas. Apoyar a la diversidad (en sus diferentes ámbitos: social, educativo y cultural) significa tener en cuenta el contexto, en sus intereses propios, motivaciones, desarrollos y niveles de aprendizaje. En este sentido, la inclusión es el enlace para afianzar una realidad social que motive e incentive la participación de todos y esté en sintonía con la diversidad cotidiana.

Las personas con discapacidad encuentran diferentes tipos de barreras, empezando desde lo arquitectónico y hasta la comunicación, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el imaginario local y regional gestado desde la mirada de ellas,

también en lo psicológico que termina afectando la comunicación con los que los rodean. Y lo anterior, crea el escenario ideal donde las TIC pueden beneficiar el desarrollo de la persona y su entorno.

Teniendo en cuenta los beneficios que proporciona las TIC a las personas en situación de discapacidad, dependerá inicialmente por tipo de discapacidad existente, y por otro parte, de su grado de formación. Es importante destacar todas las ventajas que pueden obtener a la hora de llevar a cabo procesos de comunicación con las demás personas y la posibilidad de interactuar con su entorno más fácil; lo anterior encaminado a facilitar el aprendizaje, o para integrarse en el mundo laboral.

De esta manera, se pueden mencionar algunas de las ventajas que las TIC pueden ofrecer a las personas en situación de discapacidad, pero es preciso relacionar tres (3) aspectos, tal y como lo cita Cabero, Córdoba y Fernández: “a) que nos centraremos específicamente en TIC, tanto el hardware como en el software, y obviaremos otros tipos de tecnologías que de forma más usual se utilizan con algunos de estos sujetos, como por ejemplo las líneas Braille en los discapacitados visuales, o los licornios en los motóricos; b) que muchas veces las TIC serán las mismas que para otros tipos de sujetos que no posean la discapacidad, solamente serán necesarias adaptaciones específicas para ello; y c) que realizaremos unas referencias generales con el objeto de exponer algunas de sus posibilidades, y por tanto no efectuaremos un análisis profundo” (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007).

Las Adaptaciones Tecnológicas Inclusivas

El concepto de Adaptación o Ayuda Tecnológica (AT) se ha utilizado de manera regular y está estrechamente relacionado al concepto de herramienta. De acuerdo con la norma ISO 999:2011 (Assistive products for persons with disability) detalla una clasificación de dispositivos desarrollados para personas en situación de discapacidad, y define el término de Ayuda Tecnológica AT como “aquellos productos, instrumentos, equipos o sistemas técnicos fabricados expresamente para ser utilizados por personas con discapacidad y/o mayo-

res; disponibles en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar una diversidad” (WHO, 2007, p.191). La variedad de estas herramientas o artefactos existentes en el mercado es amplia, por lo tanto, tener una categoría única no es fácil. La Figura 2 muestra describe una clasificación donde se agrupa estos dispositivos en tres grandes categorías (Joaquín, Joaquín, & María. E., 2004)



Figura 2. Clasificación de ayuda tecnológica según su naturaleza

Algunas herramientas disponibles para los usuarios se tienen: sistemas de amplificación personal, los Sistemas de escucha asistida, audífonos portables para mejorar las condiciones del sonido ya sea para televisión o radio, dispositivos de mensajería instantánea, teléfonos inteligentes con mejores de sonido envolvente, teléfonos textuales, sistema de envío y recepción de mensajes de voz y el sistema de voz a texto.

Tal como se cuenta con esta tecnología mencionada por *Northern (s.f.)*:

Sistemas de amplificación FM vs auricular tradicional:
 Un auricular para personas sordas es una tecnología que uti-

liza frecuencias de radio en FM para transmitir señales de audio directamente al oído de la persona. Sin embargo, estos dispositivos no solo captan la voz, pueden captar incluso, el ruido existente en una habitación, como por ejemplo un salón de clases, convirtiendo el sonido en un ruido muy molesto para la persona. Por otro lado, un amplificador FM representa una mejor solución. Un micrófono inalámbrico se coloca cerca de la boca de la persona que habla, por ejemplo, el profesor, o cerca a la fuente de audio, por ejemplo, el televisor, y la señal acústica es transmitida directamente al dispositivo de audio en el oído de la persona. Este dispositivo es de gran ayuda ante profesores que no proyectan muy bien su voz o se mueven mucho por el salón de clases, lo que reduce el nivel de su voz para ser captado por el auricular de la persona. (p. 1)

Al igual de la tecnología de Subtitulación como lo menciona el autor *Anna Cavender (2008)*:

Subtitulación: El desarrollo de nuevos algoritmos de reconocimiento del habla, han permitido incorporar en plataforma como YouTube y Google Video un sistema automático de generación de texto. En YouTube, por ejemplo, miles de millones de personas miran seis mil millones de horas de video cada mes. Mejorar la accesibilidad a estos videos para los que no tienen audición y para fines de búsqueda e indexación es una excelente aplicación del reconocimiento automático de voz (Rabiner, 1998). Los subtítulos en vídeos son importantes para personas con discapacidad auditiva pero también son útiles para cualquier otra persona. Hay dos categorías para los subtítulos: abiertos y cerrados. Los subtítulos abiertos ya están embebidos en el video y no se pueden modificar, los cerrados dan la posibilidad al usuario de mostrar u ocultar los títulos. El decodificador determina la forma en que se muestran los subtítulos cerrados; por lo general, aparecen como

texto blanco sobre fondo negro hacia la parte inferior de la pantalla. (p. 3)



Figura 3. Subtitulación de videos. Tomado de <https://www.smart-translators.com/wp-content/uploads/2019/03/smart-translators-image-11.jpg>

Reconocimiento de la lengua de señas apoyado por computadora: La identificación de gestos y lengua de señas es un reto y una gran oportunidad para los investigadores en el área de la inteligencia artificial, específicamente en el campo de visión computacional. El uso de alta tecnología, como es el desarrollo de sensores, permite abrir un nuevo horizonte para este tipo de desarrollos. De los distintos modelos para el reconocimiento de la lengua de señas, se pueden categorizar en dos grupos, tal y como lo describe Kuznetsova, Leal-Taixe, & Rosenhahn (2013): “1) Se ejecuta una estimación de la pose del individuo observado y se utilizan los parámetros de la postura para determinar un gesto y 2) El reconocimiento de los gestos se realiza directamente en los datos de imagen sin procesar o en las características de la imagen”.

Algunas situaciones presentadas frente al reconocimiento viso gestual por visión computacional es por el número de significantes a interpretar, la cercanía en su composición entre algunos patrones de

las señas, la diferenciación en la forma de la seña dependiendo de la posición y ubicación del foco de la cámara que la observa, tienden a ser situaciones para revalidar e interpretar. Los investigadores en su gran mayoría utilizan el modelo denominado Hidden Markov Model (HMMs), muy conocido por su aplicación en la identificación de patrones como son: el habla, la escritura manual y los gestos. Este modelo contempla cuatro (4) patrones en un gesto: movimiento, posición, orientación y postura; y ha sido puesto a prueba en la lengua de señas americano (Starner & Pentland, 1998) y de Taiwán (Liang & Ouhyoung, 1998) respectivamente.

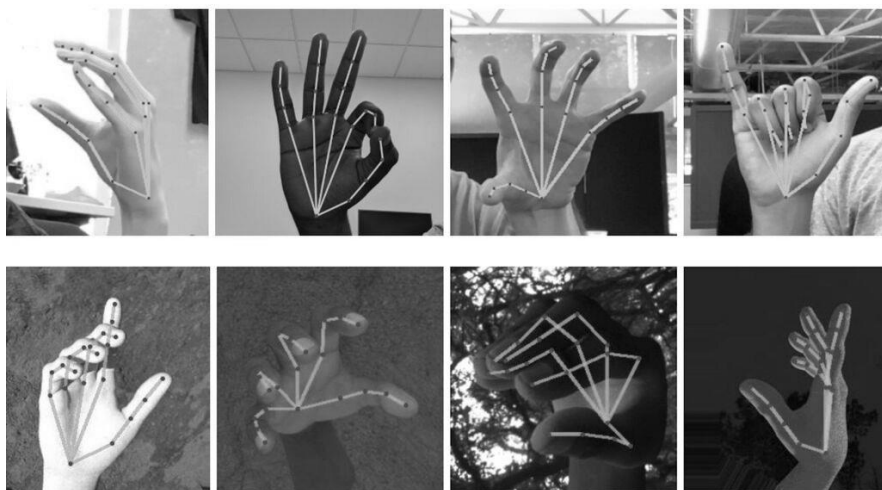


Figura 4. Reconocimiento de patrones. Tomado de https://s2.eestatic.com/2019/08/20/omicrono/Omicrono_422968031_132612176_1024x576.jpg

Para los sujetos en condición de discapacidad auditiva, el binomio entre el computador y los servicios teleinformáticos –por los requisitos establecidos para la comunicación visual y escrita–, son medios de valiosa ayuda que permiten llevar a cabo conexiones con el medio ambiente. En esta línea de pensamiento, el autor Sánchez, señala que los medios informáticos son apoyos que “potencian y desarrollan los procesos cognitivos básicos: atención, percepción, identificación, discriminación, memoria y motivación, y también favorecen

otros procesos cognitivos complejos y habilidades como el aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas, estrategias de procesamiento de la información, habilidades de planificación” (Sánchez, 2007, pág. 49).

Sustancialmente estos dispositivos han venido experimentando una evolución a través de los años, especialmente en su arquitectura como resultado de la integración de nuevos elementos, mismos que han dado paso a el desarrollo de nuevas y mejores aplicaciones, además los dispositivos móviles se han logrado posicionar como piezas clave en proyectos de investigación inclusivos. A tal grado que resultan ser una excelente opción en la construcción de herramientas que auxilian el desenvolvimiento de las personas que presentan condiciones físicas limitadas. La integración de sensores ha dado paso a un mundo de posibilidades para disponer de ellos, cada uno de estos sensores cumplen con un propósito específico, que, si bien su implementación fue ideada para ejecutar tareas específicas dentro del dispositivo móvil, el aprovechamiento de sus capacidades ha facilitado el desarrollo de aportaciones tecnológicas que en tiempos anteriores solo eran capaces de lograrse con el aditamento de sensores sobre arquitecturas ya acreditadas.

Perspectivas del Sordo y su familia frente a las barreras lingüísticas

La investigación de la que da cuenta este capítulo se ejecutó teniendo en cuenta los lineamientos de la investigación tipo descriptivo bajo un diseño no experimental. Tal y como lo expresan los autores Arenas A., Castellanos G., Rojas J. (2018): “La investigación descriptiva busca especificar las propiedades, las características y los hechos de un fenómeno que se somete a análisis, que en este caso particular hace alusión a las necesidades comunicativas en la relación sordo - oyente desde su propia perspectiva: comunidad sorda y comunidad oyente.”

En ese sentido, los autores Arenas A., Castellanos G., Rojas J. (2018) indican que: “la investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de hecho y su característica fundamental es lograr la in-

terpretación correcta, puesto que, tal y como lo menciona Arias (2012) la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.”

Por su parte, tal y como lo expresan los mismos autores “se incluye un diseño no experimental dado que siguiendo a Palella & Martins (2010) el diseño no experimental es aquel que se cumple sin manipular en forma deliberada ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos”. (Arenas A., Castellanos G., Rojas J., 2018)

Adicionalmente, es importante hacer mención que el enfoque mixto utilizado en este proyecto, permitió la ejecución de procesos sistemáticos y críticos, obtenidos a través de la aplicación de instrumentos de recolección de información, como es el caso de la encuesta, cuyo análisis posibilitó la articulación e integración de los datos consolidada a partir de la incorporación de los análisis de contenidos sustentando la necesidad de la comunidad sorda de contar con una aplicación cuyo objetivo sea cerrar brechas comunicacionales, posibilitando la traducción de significantes del castellano a la LSC. Continuando con las fases que se han ejecutado del proyecto, la Fase 2. Acercamiento a la comunidad, la encuesta aplicada a veinte (20) personas correspondientes a: diez (10) personas en situación de discapacidad auditiva que se encuentran validados en la base de datos de la Asociación de Sordos del Tolima (ASORTOL) apoyados por los servicios de la Asociación Tolimense de Intérpretes de Lengua de Señas (ATILS) y diez (10) familiares de la Comunidad oyente: familiares, docentes y pares educativos, personas muy importantes para el proyecto, refuerza nuevamente por qué el desarrollo de un aplicativo móvil puede convertirse en una herramienta digital inclusiva que favorece la autonomía de la persona en condición de discapacidad auditiva a la hora de interactuar en un entorno sin la ayuda o apoyo de un intérprete.

Dado lo anterior, el aplicativo que se encuentra en etapa de desarrollo, el cual está destinado para su utilización por parte de la población sorda, le permite interactuar con el medio exterior a través de la identificación de palabras o textos que está arquitectónicamente diseñados para personas oyentes y oralizadas, y de esta manera hacer más fácil y comprensible su autonomía sin que requiera del acompañamiento por parte de intérprete para la traducción de todos los esquemas y morfemas presentes en letreros, vitrales o avisos que son frecuentemente encontrados en lugares de visitas comunes como son: centros comerciales, sitios de pagos de servicios, entre otros.

También es importante destacar que la inteligencia artificial ha sido parte de diferentes programas o software, juegos interactivos de estrategia y con escenarios de toma de decisiones para la resolución de problemas y aprendizaje. Lo anterior, indica que la IA o Inteligencia artificial se convierte en un hito o plataforma lleno de oportunidades en el desarrollo del pensamiento humano y la potencialización de destrezas y habilidades para lograr mayores niveles de aprendizaje y por ende de desarrollo humano.

Continuando esta línea de pensamiento, La visión computacional ha permitido el desarrollo de nuevas tecnologías en áreas económicas tales como fabricación de equipos, alimentos, medicamentos y del mismo modo ha pasado a ser parte inseparable de los sistemas de vigilancia y protección, los cuales han incrementado significativamente su eficiencia y eficacia con el uso de esta nueva tecnología que garantiza una identificación precisa de individuos, animales, objetos y en general el entorno, el cual es analizado por sistemas de inteligencia artificial (Pajares, 2011)

En este mismo grado de importancia para los desarrollos tecnológicos inclusivos, la red neuronal hace parte de este gran engranaje de plataformas tecnológicas emergentes, dado que permite imitar modelos biológicos basados en modelos matemáticos cómputos por un conjunto de elementos procesales organizados en niveles. Por consiguiente, para una persona con discapacidad pueden variar la forma de comunicación y se deben encontrar métodos alternativos para que se desarrolle con fluidez, se tomó en cuenta la situación que presenta

una persona con discapacidad auditiva al tratar de comunicarse con una persona oyente que desconoce de la lengua de señas, y las dificultades que se presentan al aprender el lenguaje dactilológico, del mismo las diferentes barreras comunicativas que se encuentran en el entorno, están diseñadas para personas lectoras y oyentes y allí la incorporación de la inteligencia artificial sienta sus bases en poder proyectar soluciones tecnológicas de avanzada que lograr reducir la brecha comunicacional.

Frente a la *tecnología móvil* y a la gran revolución industrial en estos años se ha incrementado la adquisición de dispositivos móviles entre las personas jóvenes y adultas, pero lejos de considerarlo por moda se debe a la comodidad que representa ejecutar acciones comparables a las que realiza una computadora, pero de forma más inmediata gracias a la ventaja que brinda su portabilidad y accesibilidad. Sustancialmente estos dispositivos han experimentado una evolución a través de los años, en arquitectura como resultado de la integración de nuevos elementos, los cuales han dado paso al desarrollo de nuevas y mejores aplicaciones, además los dispositivos móviles se han posicionado como pieza clave en proyectos de investigación, a tal grado que resultan ser una excelente opción en el diseño de herramientas que apoyan o favorecen el desenvolvimiento de las personas que presentan condiciones físicas limitadas, en este caso, las auditivas.

Indiscutiblemente este conjunto de innovaciones han inducido a la experimentación con modelos que fortalecen la elaboración de aplicaciones adaptativas, las cuales son catalogadas como tecnología asistida, dicha tecnología involucra propuestas de solución como la discapacidad auditiva, a través de desarrollos que se fundamentan en el análisis del habla, la detección de movimiento y/o reconocimiento de objetos, con el objetivo de describir el flujo de información que se encuentra presente en el entorno o medio exterior. Por lo anterior, teniendo en cuenta los avances del actual proyecto de investigación, hay varios aspectos que son importantes mencionar:



Figura 5. Tecnología implicada en la producción de las innovaciones inclusivas
 A continuación, se describen los avances que se tienen con el diseño del aplicativo que está en etapa de desarrollo -como dispositivo de apoyo para personas con discapacidad auditiva-, el cual realiza el reconocimiento de imágenes o movimientos para luego hacer su conversión en lengua de señas colombiana.

Cambio de esquemas y acceso a la tecnología

Si bien la familia sufre la frustración del Sordo frente al manejo del Castellano no solo porque es el ámbito donde el Sordo expresa su descontento sino además porque es la familia quien termina siendo tocada en sus fibras más sensibles por el dolor que uno de sus miembros padece, es también la familia, en muchos casos, quien gesta la barrera entre el Sordo y el castellano. Lo anterior se afirma debido a que se ha encontrado una correlación entre el aprendizaje tardío de la Lengua de Señas y dificultades en el manejo de la lengua escrita (Marschark, 2001). Familias con hijos Sordos que nunca aprendieron la lengua de señas para poder interactuar con ellos o cuyos hijos sordos fueron escolarizados tardíamente son muestras de familias que terminan repercutiendo en el manejo deficiente del Castellano durante la vida de la persona Sorda.

Así mismo, muchos de estos grupos familiares poseen creencias que frustran o afectan el aprendizaje temprano de la lengua de señas en sus hijos, como, por ejemplo: “No quiero que mi hijo aprenda señas porque va a depender de las señas y lo que yo quiero es que aprenda a hablar”. Entonces lo matriculan en una institución para oyentes y al cabo de algún tiempo se dan cuenta de que su hijo no está aprendiendo nada y es solo entonces cuando deciden tardíamente que su hijo aprenda lengua de señas. A lo anterior se suman imaginarios culturales de la comunidad Sorda frente al Castellano; “Como personas Sordas tenemos derecho a que se nos enseñe y evalúe en lengua de señas, por lo tanto no vamos a esforzarnos por aprender una segunda lengua ya que con la lengua de señas lo podemos entender todo”, “El castellano es muy difícil, es mejor no desgastarnos en el aprendizaje de algo que jamás podremos aprender” “Existen personas Sordas exitosas que no saben castellano”.

La mencionada dificultad percibida por parte del Sordo con relación al Castellano es que la lengua de señas que se convierte en su primera lengua difiere en su estructura gramatical del castellano porque carece de conectores, artículos y sus verbos requieren de una seña auxiliar para marcar la conjugación en los diferentes tiempos en que se pueden utilizar. Adicional a lo anterior, la sintaxis se estructura de manera diferente. Para citar solo un ejemplo: la palabra que expresa negación va al final y no al comienzo de la oración. Todo lo anterior, dificulta el aprendizaje del castellano en las personas sordas y aumenta aún más la brecha comunicacional entre sordos y oyentes.

Es por esto que, cuando el Sordo quiere hacer uso del Castellano, por ejemplo, al utilizar lápiz y papel, para escribir lo que quiere transmitir en ese momento a personas que no manejan la lengua de señas, en la mayoría de los casos, no abarca temas de diferentes áreas y que correspondan a las mismas cuestiones que pudieran tratar mediante la LSC. Es decir, cuando la comunicación de un sordo cambia a modalidad escrita, el rango de temas abarcados disminuye significativamente por la dificultad de usar una lengua que se basa en sonidos que nunca han escuchado, así se imposibilita una asociación entre

grafema y fonema, lo que dificulta su aprendizaje y, por ende, su uso (Allman como se citó en Padden, 1993).

Sin embargo, bajo las premisas de equidad, autoeficacia e independencia, es importante pensar en brindar a la persona sorda la posibilidad de comunicarse sin que haya un mediador humano en la conversación. Los oyentes pueden comunicarse de manera confidencial, abordando diferentes temas en su conversación sin el temor a la censura por parte de un tercero. Pero ¿qué ocurre en el caso de una persona sorda? Sea en contextos presenciales o virtuales, a la hora de querer comunicarse con alguien que no maneja la lengua de señas, es decir, a la hora de comunicarse con la mayoría que no maneja la lengua de señas, su comunicación se ve cohibida por la presencia de un tercero que, aunque es mediador, es ajeno a la conversación misma.

Lo expuesto hasta este punto, devela las causas poco evidentes, de las dificultades en el manejo del Castellano que presentan las personas Sordas. Los hilos de este entramado se extienden en el pasado hasta las decisiones desacertadas tomadas en etapas tempranas del desarrollo del individuo Sordo. ¿Qué hacer frente a todo este entramado de mantenedores de las barreras lingüísticas en la discapacidad auditiva? Mediante la inteligencia artificial se ha planteado el diseño de una aplicación portable que permita al Sordo acercarse al castellano escrito. Familias donde hay miembros sordos, ya han empezado a tener contacto con este tipo de tecnología.

Sin embargo, debido a la cantidad, clasificación y complejidad que se puede encontrar en los espacios físicos de la ciudad de Ibagué y con el alcance a lograr con el aplicativo de cien (100) significantes, inicialmente se ha incorporado veinticinco (25) significantes, que están relacionados con las siguientes categorías: vitrales, números, colores y vestuario.

Las anteriores categorías han sido incorporadas en el aplicativo, con las cuales se han realizado pruebas iniciales permitiendo identificar los patrones de las letras que componen las palabras o frases y que el sistema a través de la visión computacional rastrea, identifica y vincula la respectiva traducción en la lengua de señas colombiana.



Figura 6. Detección de Letras – Reconocimiento de Caracteres – Visión Computacional

Teniendo en cuenta la metodología de desarrollo correspondiente a la metodología Mobile-D de (Kynkäänniemi & Komulainen, 2006), a través de la cual comprende el proceso integrado: desde el desarrollo de la aplicación móvil en el entorno de desarrollo Android y su integración con la visión computacional o por computadora, subcampo de la inteligencia artificial. Las fases o etapas que se han ejecutado, algunas de las cuales, tiene su ciclo propio para su realización, como lo expresan los autores Cáceres, R., Genoff, R., Zachman, P. (2013): “Exploración (planificación, definición del alcance y funcionalidades del proyecto), Iniciación (Identificación y preparación de todos los recursos necesarios), Productización (se repite iterativamente la programación hasta implementar todas las funcionalidades), Estabilización (se hacen las últimas acciones de integración para asegurar que el proyecto funcione correctamente) y Prueba y reparación (fase de testeo, hasta llegar a una versión estable del proyecto, según lo establecido en las primeras fases del proceso. Se reparan errores si es necesario, pero no se crea nada nuevo).” En la etapa de Exploración e Iniciación se evaluaron las funcionalidades dentro del dispositivo móvil, validando cada uno de los riesgos y limitaciones tanto de componentes de hardware como de software, de

esta manera poder medir el rendimiento en el momento de la identificación y la traducción.

Al otro lado del silencio

El cerrar brechas entre las culturas Sorda y Oyente, incluye empoderar del bilingüismo LSC-Castellano (o viceversa) a ambas culturas. Pero no un bilingüismo con barreras. El bilingüismo, que trasciende es aquel que permite la autonomía e independencia de sus usuarios. No un bilingüismo a medias donde todavía se requiera de un intérprete aun cuando haya subtítulos, sino de un bilingüismo que permita al sordo navegar al otro lado del silencio sin la represión y sufrimiento que supone la presencia de un Castellano que funge como un eterno desconocido a donde quiera que el Sordo vaya.

Al otro lado del silencio se haya un mundo de posibilidades con libertad de interacción y aprendizaje sea cual sea el medio en el que el Sordo se encuentre, un mundo ideal donde el vecino de a pie maneje la lengua de señas y pueda interactuar en la calle con una persona sorda, aun cuando sean desconocidos. Un mundo donde la profesionalización del Sordo no sea un reto, sino que se convierta en algo cotidiano, que ocurra masivamente en todas las instituciones educativas del país gracias a todo el caudal de conocimiento al que el Sordo pueda acceder por sí mismo.

Lo anterior es posible prestando atención a los pequeños detalles tecnológicos que hacen la diferencia en el aplicativo propuesto; a pesar de la evaluación del rendimiento y procesamiento de la cámara del aplicativo en la captura de imágenes y la identificación de detalles que pueden ser afectados por el cambio de la intensidad de luz del ambiente y de esta manera realizar comparación entre las muestras y ajustes en el algoritmo de lectura, se logró afinar la lectura e identificación de patrones de cada uno de los morfemas que hacen parte de los letreros.

A lo anterior se suma el hecho de que el diseño e implementación de aplicaciones con visión computacional utilizadas en la ejecución de tareas con visión probada y puesta en funcionamiento en diversos campos de acción: Inspección de las texturas del color en procesos

textiles, análisis de imágenes para la detección temprana de afecciones oculares por el uso de lentes de contacto y análisis de imágenes del ojo para el diagnóstico temprano y seguimiento del glaucoma, así como la detección de gestos del rostros y movimientos de las manos, son antecedentes importantes que sentaron las bases para el desarrollo del aplicativo de traducción de significantes en Castellano a la LSC.

Se espera seguir avanzando en esta dirección para brindar a la comunidad Sorda una herramienta útil, portable y práctica que contribuya a su autonomía e independencia; una aplicación que le permita enfocar cualquier texto y entender qué dice en su propia lengua. Así mismo, dado la base de datos tan amplia que se está recopilando, se espera poder usar el aplicativo para que las personas oyentes también puedan descubrir el equivalente de determinada palabra del Castellano en LSC, lo que cerrará aún más la brecha lingüística existente entre Sordos y oyentes.

Referencias

- Allman, T. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147 (1), 46-64.
- Arenas A., Castellanos G., Rojas J. (2018). Voces del Silencio: La inclusión social desde una ruptura en la homogenización comunicativa oyente-sordo. Recuperado de <https://www.sciencespijournal.com/ediciones/2018-volumen-ii/art%C3%ADculo-3/?cv=1>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la investigación científica*. C.A. 6ª. Edición. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2012): El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. En *Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 24. Consulta el 8 de abril de 2013. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/revista24>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Cabero A., J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/11296>

- Cáceres, R., Genoff, R., Zachman, P. (2013). Apps móviles como herramientas de apoyo al aprendizaje matemático informal en Educación Superior. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27556>
- Calzada Pérez, M. (2007). *El Espejo Traductológico: Teorías y Didácticas para la formación del traductor*. Barcelona, España: Octaedro
- Cavender, A. R. E. (2008). Hearing Impairments. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de Web Accessibility. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fed8/0463d04f984f36c4a008aee62ee409ee8396.pdf>
- Figuroa V, Rosa M (2005) La lectura en personas Sordas, consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del Lenguaje de Señas. *Estudios Pedagógicos* (vol. XXXI, núm. 2, 2005) pp. 105-119 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073007.pdf> el 1 de noviembre de 2019
- González, R., García, F. E. y Gonzalo, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. En *Relada* 5, pp. 248-256. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4783229.pdf>
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El Bilingüismo de los sordos* (Vol. 1 No. 4) . p.16. Santafé de Bogotá, INSOR, Ministerio de Educación Nacional.
- INSOR (2006). Educación Bilingüe para Sordos. Etapa Escolar. Orientaciones pedagógicas. Documento No. 1 Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf el 1 de noviembre de 2019
- Joaquín , R., Joaquín, R., & María. E., D. (2004). De las ayudas técnicas a la tecnología asistiva. III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (Tecnoneet), (págs. 235-240).

- Kuznetsova, A., Leal-Taixe, L., & Rosenhahn, B. (2013). Real-time sign language recognition using a consumer depth camera. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision Workshops*, pp. 83-90.
- Kynkäänniemi, T., & Komulainen, K. (2006). Agile Documentation in Mobile-D Projects (Agile Deliverable D.2.10). Recuperado de http://www.agile-itea.org/public/deliverables/ITEA-AGILE-D2.10_v1.0.pdf
- Larson, M. (2004). *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Liang, R.-H., & Ouhyoung, M. (1998). A real-time continuous gesture recognition system for sign language. *Automatic Face and Gesture Recognition, 1998. Proceedings. Third IEEE International Conference on*, 558-567.
- Marschark, M (2001). *Language development in children who are deaf. A research synthesis*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Martín del Brío, B. (2014). *Redes Neuronales y Sistemas Borrosos*. Madrid: Gran Angular
- Northern, J. (s.f.). *Hands & Voice*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de FM AMPLIFICATION: <http://www.handsandvoices.org/comcon/articles/FMamplification.htm>
- Pajares, G. (2011). *Visión por Computador: Imágenes Digitales y Aplicaciones*. Barcelona: Ra-Ma.
- Parella, S., & Martins, F. (2010). *Metodología de investigación cuantitativa*. 3ª. Edición. Caracas, Venezuela: Fedeupel.
- Rabiner, L. &.-H. (1998). *Speech Recognition by Machine*. CRC Press.
- Sánchez, M.P. (2007). “Las TIC y la diversidad auditiva”, en Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández, J.M. (coords): *Las TICs para la igual*

dad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla, Eduforma, 37-80.

Starner, T., & Pentland, A. (1998). Real-Time American Sign Language Recognition Using Desk and Wearable Computer Based Video. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 20(12), 1371-1375.

Stavnhagen R, (2001). La diversidad Cultural en el Desarrollo de las Américas. *Serie de Estudios Culturales. Organización de Estados Americanos. (Nº 9) P.6. Recuperado de <http://www.oas.org/udse/documentos/stavnhagen.doc> el 1 de noviembre de 2019*

Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham (UK): Open University Press.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes

WHO, W. H. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. WHO Press, pp.191.

Lazarillo Digital: Una apuesta de innovación social para la autonomía de la persona invidente

Juan Manuel Aldana Porras²⁰

Ivan Quesada²¹

Edwin Dorance Garzón Carrillo²²

Resumen (español - máximo 150 palabras):

El capítulo que se presenta surge como resultado de un proceso de investigación que tuvo como objetivo implementar el prototipo de un sistema de exploración visual basado en la Inteligencia Artificial (IA) como estrategia de inclusión social para la población invidente de Ibagué. Lo anterior, como una herramienta que facilita la interacción y el uso de los espacios públicos y privados a partir del desplazamiento en la ciudad y la realización de actividades que posibiliten a los sujetos en situación de discapacidad visual mejorar la forma en que experimentan el mundo que les rodea. Metodológicamente se partió del enfoque mixto de tipo descriptivo por lo cual se hizo uso de técnicas e instrumentos tales como la encuesta, la entrevista y la matriz de confusión. Los principales hallazgos hacen referencia a la precisión alcanzada con el prototipo en términos de identificación de espacio y su utilidad en los procesos de movilidad autónoma.

²⁰ Ingeniero de Sistemas, Especialista en Seguridad Informática, Candidato a Magister en Inteligencia Artificial, Docente Ocasional Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería. juan.aldana@unad.edu.co - correo personal: , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6969-1044>

²¹ Ingeniero de Sistemas, Especialista en Teleinformática, Magister en Creatividad e Innovación para las Organizaciones, Docente Ocasional Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería. ivan.quesada@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4336-7817>

²² Ingeniero Industrial. Magíster en Prevención de Riesgos Laborales. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. CEAD Ibagué. Investigador en temas de identificación de riesgos y accesibilidad. Vinculado al grupo de inves-

Palabras clave (entre 4 a 6 palabras claves):

Innovación social, autonomía, discapacidad visual, inteligencia artificial

Introducción:**Nuevos retos de la tecnología inclusiva**

La inclusión social es resultado de procesos que involucran necesariamente la innovación. Este concepto favorece el desarrollo económico en la medida que permite la incorporación de diferentes tipos de poblaciones con limitaciones hacia entornos productivos y laborales. Es decir, el mejoramiento de la calidad de vida permite un aumento considerable del bienestar social o colectivo a partir de procesos innovadores.

Una primera aproximación a la incidencia de la innovación frente a la inclusión social surge de la apuesta de un país para promover el desarrollo económico precisamente a través de la innovación, por ello, no es posible concebir un proceso continuo de mejoramiento del bienestar social ni puede haber avances sostenibles hacia la inclusión, sin procesos continuos de innovación.

Actualmente los países y sus gobiernos trabajan de forma continua en la construcción de Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (PCTI) buscando alinear la oferta y demanda de apoyo estatal a la innovación con el objetivo de obtener mejores resultados e impacto de sus acciones a través de la búsqueda de nuevas fuentes de crecimiento basadas en nuevas tecnologías. Este es un desafío tanto para los países que ocupan la frontera tecnológica, como para los países emergentes y en vía de desarrollo (Fog, Salazar., Nupia., & Vesga., 2012).

Organismos internacionales argumentan sobre la relación de la innovación y el desarrollo incluyente (OCDE, CEPAL, UNESCO), varios de ellos no plantean una visión holista en torno al papel del conocimiento y la innovación en el cierre de brechas y el mejoramiento

del bienestar social, ni plantean con claridad la forma de interrelacionar conocimiento e inclusión. En general la relación entre ciencia, tecnología, innovación e inclusión social suele presentarse en forma muy débil dentro de las agendas de los Estados. Las propuestas de PCTI que se han generado a nivel internacional y que han adoptado los países de América Latina durante los últimos años, han ido evolucionando. En la última década algunos de estos países, que transitan hacia un sistema político más abierto y plural, han intentado construir nuevas rutas para el desarrollo con alta prioridad a la inclusión social y al aumento del bienestar de sus habitantes, para lo cual el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación juegan un papel preponderante (Lemarchand, 2010). En tal sentido, el desarrollo de las políticas de PCTI, ha requerido la interacción de diferentes elementos que involucran a diversas áreas del entorno social y gubernamental para poder producir los impactos deseados.

Para el caso Colombia, el gobierno ha incluido la Innovación Social en su agenda desde el año 2007, y desde 2010 como parte del Plan de Nacional de Desarrollo (República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación, 2010) implementando diversos programas y políticas públicas en los niveles nacional, regional y local, promovidas a través de diferentes instancias. Algunas de estas iniciativas han encontrado eco la empresa privada, la cual ha realizado propuestas de mejoramiento en la inclusión a través de la innovación. De hecho, Colombia es uno de los pocos países en el mundo que cuenta con un Centro de Innovación Social dentro del Departamento de Prosperidad Social del estado Colombiano. Este, en particular, es un eje para formular y proponer proyectos colaborativos orientados hacia las personas y colectivos con condiciones particulares de exclusión o limitación. El proceso mencionado ha permeado a otros sectores, atrayendo organizaciones internacionales dedicadas a la Innovación Social como Acumen Fund (<https://acumen.org>), Sistema B (<https://sistemab.org>) y Socialab (<https://co.socialab.com>), entre otras. Estas organizaciones, atraídas por la favorabilidad política,

social y cultural para el desarrollo de proyectos de innovación y/o emprendimiento social, han emprendido acciones en el país y ya cuentan con importantes resultados (Villa & Melo, 2015).

Con respecto al tema demográfico, en relación con la inclusión social y la tecnología inclusiva, el DANE, según datos del censo 2005, la población asciende a 42'786.766 de los cuales el 7.1% es decir, 3'065.361 personas presentan algún tipo de condición de discapacidad y de ellos 27.147 personas presentan discapacidad visual, lo cual representan el 15,7% la población total (DANE, 2005). Este grupo poblacional particular ocupa el segundo renglón en la caracterización de personas con discapacidades reconocidas, mientras que el primero lo ocupan las agrupadas en capacidad motriz.

De la anterior cifra, hablando en términos económicos y de fuerza laboral, se evidencia que sólo el 29,1 % (3 de cada 10 personas) en condición de discapacidad ha recibido alguna vez un ingreso por su trabajo, siendo el Estado uno de los principales empleadores pues vincula 2.516 servidores públicos en condición de discapacidad, con, 0,08 % del total identificado. Esto evidencia la disposición del estado, a través de sus políticas de inclusión, pero a la vez demuestra que la empresa privada no hace muchos esfuerzos para involucrar a los ciudadanos con alguna condición especial o de discapacidad, pues tal vez no existan o se desconozcan las políticas de innovación social y los productos que esta tendencia genera.

Para hablar de innovación social es necesario entender que son una serie de acciones que desde diferentes aristas, buscan construir alternativas que generen impacto positivo en las personas y comunidades. Involucra además los aportes desde la ciencia y la tecnología, los nuevos desarrollos y productos orientados a las personas con algún tipo de limitación en función a la estructura corporal, que generan dificultades en diferentes actividades y por supuesto restricciones participativas en sus contextos dados por el ambiente físico, social y actitudinal.

Dadas las limitaciones y restricciones que presentan las personas en condición de discapacidad visual, en relación con su autonomía y disfrute de su acontecer diario, una forma de aportar contra estos

obstáculos es ofreciendo nuevas oportunidades de superación para estos individuos, relacionadas con el aprendizaje, comunicación, movilidad, relaciones interpersonales, etc. Es esta la oportunidad entonces, de producir la disrupción tecnológica, cerrar brechas y generar nuevas oportunidades contextuales de cada persona y así contribuir a bajar los índices de desigualdad en el acceso a actividades productivas y laborales.

Es así como de la mano de los avances tecnológicos se han desarrollado los denominados productos tiflotécnicos, (ayudas ópticas, electroópticas, guías y utensilios) para que las personas que tienen alguna discapacidad visual puedan optimizar y aprovechar al máximo estas nuevas herramientas. De igual manera existen elementos electrónicos para facilitar la lectura y acceso a la información, instrumentos que permite leer textos impresos, lectores autónomos de procesamiento y dispositivos de almacenamiento de información.

Adicionalmente, existen otros desarrollos conocidos para facilitar la orientación espacial. Quizás el más conocido es el bastón guía, al cual se le han intentado implementar diferentes accesorios y complementos, que, apalancados en las tecnologías de la información, se ubican geo-espacialmente, controlados por dispositivos electrónicos como celulares inteligentes y tabletas. Esta es la coyuntura que el presente proyecto ha querido aprovechar, en donde se plantearon objetivos que, desde la tecnología de avanzada, apalancados en los nuevos dispositivos, las comunicaciones y la inteligencia artificial, se presentan los resultados de un proceso de investigación que busca hacer aportes al Instituto Nacional para Ciegos, en términos de equidad y facilidad de acceso.

Referentes Teóricos:

Aproximaciones a la autonomía de la discapacidad visual desde los aportes de la inteligencia artificial

De la heteronomía a la autonomía: Devenires de la discapacidad visual

De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (OMS, 1999), esta es entendida como “la restricción

o carencia causada por una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma en que se considera normal para un ser humano cualquiera” (p.19). En otras palabras, tiene que ver con las limitaciones e incluso la imposibilidad de realizar determinadas tareas del ámbito cotidiano, restringiendo de este modo el desarrollo habitual de las personas con discapacidad.

En este orden de ideas, es importante identificar la diferencia entre este término y los de minusvalía y deficiencia (OMS, 1999), entendiéndose por minusvalía aquella “desventaja para un individuo, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide la realización de una función que es normal de acuerdo con la edad, el sexo y los factores socioculturales de ese sujeto” (p. 19). En otras palabras, es tomada como la limitación que tiene una persona de no poder desempeñar su rol social dentro de una comunidad. Mientras que la deficiencia “es la pérdida o anomalía de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica de una persona” (p. 20). Es decir que tiene que ver con la dimensión orgánica del individuo, pero además con la forma en la que esta es exteriorizada a partir de esa enfermedad o limitación que puede ser temporal o permanente.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), la discapacidad visual es entendida como las “deficiencias funcionales del órgano de la visión y de las estructuras funcionales asociadas, incluido los párpados y se divide en los siguientes niveles: 1. visión normal; 2. discapacidad visual moderada; 3. discapacidad visual grave; 4. Ceguera”. Todas ellas enmarcadas en un grado de complejidad que afecta al individuo en relación con el tipo de deficiencia, limitando el desempeño de ciertas actividades y creando barreras que lo ponen en desventaja con otros, frente a los retos, acciones y desempeños en la vida cotidiana.

En términos generales, el tema de la discapacidad visual responde a factores biológicos y físicos, ocasionados bien sea desde el nacimiento o por alguna situación como lesión o trauma. Es así, como el término “discapacidad” da cuenta de la interacción entre el individuo y el contexto, el cual debe proporcionar al sujeto el apoyo necesario

para reducir las limitaciones funcionales, haciéndose evidente la articulación persona-ambiente que dota de sentido y significado la situación de un sujeto en un entorno particular (Schalock, 2003)

Es clara entonces la importancia que tiene esta noción, sus límites y posibilidades, para que de este modo se generen las condiciones óptimas de integración e inclusión del sujeto con discapacidad visual a la sociedad, buscando además la creación y fortalecimiento de herramientas, técnicas y espacios que le permita una condición de igualdad frente al otro, pues una de las limitaciones de la discapacidad visual radica directamente en las restricciones que tiene la persona a la hora de moverse tanto en el espacio público como privado.

Al respecto, la UNESCO y ONU-Hábitat han promovido las ciudades como espacios inclusivos, permitiendo que todos los ciudadanos independientemente de su condición puedan ejercer su derecho a la ciudad. De esta manera, propiciar el “desarrollo y la igualdad de todos los habitantes, sin distinciones de clase, sexo, raza, etnia o religión, para que participen lo más plenamente posible de las oportunidades que las ciudades ofrecen” (Colin, 2009, p. 54). Precisamente, un aspecto crucial para consolidar el derecho a la ciudad, es decir, la participación, disfrute y apropiación del entorno, consiste en promover la adecuada movilidad de sus habitantes, permitiéndoles sentirse y ser parte del espacio que habitan. Además, que “tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven” (Morales, 2014).

En consecuencia, el reto y la apuesta de las ciudades es afianzar la inclusión social, entendida como un proceso que busca agenciar la interacción y participación en todos los ámbitos sociales de los grupos poblacionales más vulnerables, como son las personas con discapacidad visual, para que puedan caminar, disfrutar, compartir e identificarse con su entorno, integrándose y participando activamente de la sociedad de la que forman parte. Esto, posibilitará en términos funcionales tanto personal como social y espacialmente, articular accesibilidad, discapacidad, inclusión y autonomía.

Y es que precisamente el desafío que enfrenta a diario una persona en situación de discapacidad es por un lado, dejar la dependencia de terceras personas que en la mayoría de casos son familiares (mujeres: madres, hermanas) y por otro, disfrutar el espacio público, sus escenarios y las posibilidades de construcción social que estos ostentan. Así, pasar de la heteronomía a la autonomía se convierte en un proceso colectivo, implícito para algunos, explícito para otros, en el cual se pretenda cerrar la brecha de exclusión y estigma que por años han caracterizado, (identificado) a las personas con discapacidad. Precisamente, hablar de la necesidad de propiciar factores de inclusión social y espacial, remite a pensar en su opuesto, la exclusión, la cual entre otras cosas se perpetúa a causa del estigma, esto es, la discriminación, los prejuicios y los estereotipos sociales que impone un mundo capacitista, diseñado por personas “normales para personas normales” el cual, impone al sujeto en situación de discapacidad un imaginario social, la percepción que tiene los otros de él y que incide directamente en la forma en que este se ve a sí mismo, autopercepción. Por ello, lo que se pretende es a partir de un proceso de innovación social apoyado en el desarrollo tecnológico, contribuir específicamente con la movilidad de las personas en situación de discapacidad visual, su autonomía y calidad de vida posibilitando espacios para ser, estar, saber y hacer en sociedad.

Innovación Social: Un proceso de apropiación tecnológica desde abajo

La Tecnología como catalizador de cambio a nivel social ha dejado su huella en una sociedad globalizada que gira en torno a una constante incertidumbre, condicionando la conducta de las personas, reconfigurando las estructuras de distribución social y masificando el acceso a bienes y servicios, alterando además los espacios sociales, ambientales y de inclusión (Thomas & Becerra, 2014). Esta capacidad de cambio propia de la tecnología ha permitido en diferentes contextos sociales la consolidación de escenarios relativos a la resolución de problemas que giran alrededor de la inclusión e igualdad.

Es así como gran parte de estos proyectos o estrategias sociales aunque apuestan por la utilización de tecnologías previamente desarrolladas o el diseño de nuevas implementaciones, teniendo como “premisa la generación de procesos de inclusión y empoderamiento, estas iniciativas no necesariamente lo consiguen. Es más, al estar basadas en el enfoque de la transferencia de tecnología, suelen considerar de manera pasiva a los usuarios, ignorando sus capacidades y las posibilidades de aprendizaje mutuo” (Fressoli, Garrido, Picabea, Lalouf, & Fenoglio, 2013). De allí, que el problema relacionado a los procesos de apropiación tecnológica dentro de una población en particular deba ser ligado a elementos inherentes a su cultura y de la pluralidad de cada uno de sus integrantes.

Justamente, la apropiación tecnológica se ha convertido en una disposición no satisfecha en este tipo de proyectos, que, a pesar de estar sustentados en problemas sociales, no han logrado el impacto esperado como elementos transformadores dentro de estos contextos; lo cual, deja en evidencia las limitaciones relativas al proceso de diseño y levantamiento de requerimientos de una solución tecnológica orientada a problemáticas sociales, las cuales llevan implícito un desafío donde elementos inherentes a la cultura de una población, ejercen como componentes relevantes dentro del proceso de innovación orientado a la construcción tecnológica social, la cual, dentro de este ámbito, debe entenderse bajo unas normativas culturales específicas, donde el proceder y las expectativas de una comunidad difieren en gran medida una de otra.

En tal sentido, el proceso de apropiación tecnológica puede verse mediado por una “dicotomía del conocimiento codificado y tácito, a su complejidad, y competencia donde la asimilación de una nueva tecnología no se realiza a corto plazo, y está relacionada con el conocimiento previo y el conocimiento tácito que exista en un entorno puntual” (Nonaka, 1999). Así pues, el conocimiento explícito es claro y fácilmente extrapolable a diferentes contextos, por el contrario, el conocimiento tácito es intrínseco y se deriva de un contexto particular, el cual genera un escenario complejo que propicia un alto grado de incertidumbre en la instauración de proyectos de carácter so-

cial relacionados directamente con algún tipo de implementación tecnológica.

Así pues, las facultades necesarias para el uso de la tecnología están integradas a un componente tácito, el cual tiende a ser subjetivo y guarda estrecha relación con la experiencia de cada usuario (Bravo, 2012), esto, dificulta su accionar como engranaje de un sistema complejo de creación y apropiación tecnológica, encaminada desde las necesidades de una población específica. De allí, que más allá de plantear una solución “óptima” desde un conjunto de fundamentos teóricos preestablecidos en un paradigma particular del campo Ingenieril, sea necesario abordar las cuestiones socioculturales como elemento catalizador entre los requerimientos de una comunidad y las soluciones tecnológicas adecuadas para cada contexto particular. En tal aspecto, es primordial dejar de lado “los enfoques deterministas donde la correspondencia tecnología-sociedad es producto de una relación lineal, derivado de un enfoque en el cual se considera que la tecnología determina el cambio social (determinismo tecnológico) o aquellos que consideran que la sociedad determina la tecnología (determinismo social)” (Thomas y Becerra, 2014, p. 122). Así pues, estos problemas inherentes al desarrollo tecnológico condicionado a problemáticas sociales, exige un enfoque que abarca temáticas que están fuera del alcance de la Ingeniería, donde el rol ejercido por los elementos socioculturales toma un valor relevante de cara a un accionar interdisciplinario, donde es necesario integrar las ciencias sociales como facilitadoras de esos procesos de apropiación tecnológica desde un conjunto de conocimientos tácitos y propios de la pluralidad de un contexto social.

En tal sentido, es posible enmarcar este tipo de iniciativas interdisciplinarias dentro del concepto de innovación social, el cual, desde el punto de vista específico de las ciencias sociales, puede establecerse como el “desarrollo de productos o procesos novedosos que están orientados a la resolución de los problemas más acuciantes de las personas y a la satisfacción de sus principales necesidades, suponen una mejora de las condiciones anteriores así como una transformación del entorno social y las relaciones humanas” (Arenilla & Gar-

cía, 2013); todo esto, prestando especial atención a la interacción socio cultural, enfatizando en contextos geográficos, históricos y políticos con el fin de delimitar patrones culturales que pueden representar puntos de inflexión dentro un proceso de apropiación tecnológica exitoso (Hernández, Tirado, & Ariza, 2016)

Justamente, la innovación social se suscita en “la satisfacción de necesidades básicas y cambios en las relaciones sociales dentro de procesos de empoderamiento social, refiriéndose a las organizaciones y personas que están afectadas por la privación o falta de calidad en la vida diaria y los servicios” (Moulaert et al., 2010). De allí, que rasgos característicos de la innovación social abordados desde una perspectiva interdisciplinar (Ciencias Sociales e Ingeniería), aportan elementos de valor de cara a enfrentar problemas y significados ajenos de los contextos académicos de cada disciplina, brindando un entorno complementario donde las fortalezas de cada área del conocimiento en particular establecen un escenario que tiende a facilitar los procesos de apropiación tecnológica en contextos socio culturales puntuales.

De este modo, el funcionamiento de las tecnologías no depende exclusivamente de elementos técnicos (Pinch & Bijker, 2008), el proceso de apropiación tecnológica en iniciativas de innovación social, supone un conjunto de características socio culturales y conocimientos teóricos aplicados, que se ven reflejados en una confección colectiva de conocimiento, permitiendo estructurar de forma clara una serie de requisitos orientados a una implementación tecnológica acorde a las necesidades coyunturales de un contexto propio y diverso, inherente a una problemática social, con la premisa de que la construcción de tecnología “social” debe de hacerse a partir de la comunidad y para la comunidad, en donde los modelos deterministas, ceden espacio a un proceso interdisciplinar, como parte integral del modelamiento de una solución encaminada a un escenario ideal de apropiación tecnológica.

La Inteligencia artificial (IA) como herramienta de la Tecnología Inclusiva

La evolución a través del tiempo ha dejado su huella en los seres humanos y les ha permitido desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas que facilitan su adaptación al medio ambiente y favorecen su supervivencia a lo largo de la historia. Este conjunto de habilidades ha sido objeto de estudio durante muchas décadas; sin embargo, el conocimiento que se tiene acerca de los procesos que se llevan a cabo a nivel físico-químico dentro del cerebro son aún limitados. A pesar de ello, la capacidad intelectual humana ha sido fuente de inspiración para muchas disciplinas que tratan de emular este tipo de comportamiento, dentro de las cuales se destaca la IA, que “no sólo intenta comprender, sino que también se esfuerza en construir entidades inteligentes” (Russell & Norvig, 2010).

En este aspecto, (Benitez, Escudero, Kanaan, & Rodó, 2014), definen la IA como una “disciplina académica relacionada con la teoría de la computación cuyo objetivo es imitar algunas de las facultades intelectuales humanas en sistemas artificiales” (p. 13). A través de ella se hace referencia a procesos cognitivos enfocados al tratamiento de datos y toma de decisiones, que por lo general se llevan a cabo realizando generalizaciones a partir de un conjunto de datos de entrada.

Es así, como en la actualidad, la Inteligencia Artificial es una de las áreas de investigación dentro de las ciencias computacionales que más interés ha generado dentro de la comunidad, sus bondades en distintos ámbitos empresariales, educativos, de salud y comerciales, le han convertido en centro de atención de entidades gubernamentales, académicas y del sector privado. Ahora bien, la Inteligencia Artificial es un área de conocimiento que abarca un conjunto de técnicas y algoritmos que desempeñan roles específicos en distintas áreas de conocimiento, pero es el aprendizaje automático, aquel que ha despertado especial interés por sus grandes avances, que en su mayoría se han visto potenciados por la gran disponibilidad de datos y el continuo mejoramiento en la disponibilidad de cómputo (potencia de procesamiento).

En tal aspecto, el aprendizaje automático puede definirse de forma intuitiva como la extracción de información a partir de un conjunto de datos mediante la implementación de un algoritmo, el cual, como resultado genera un modelo matemático cuyo objetivo es realizar una serie de inferencias sobre datos nuevos (Patterson & Gibson, 2008), buscando realizar un proceso análogo al que realizaría un ser humano. De allí, que el empeño en emular las facultades propias de un sistema inteligente ha propiciado iniciativas encaminadas a copiar varios de los sentidos característicos de los seres humanos. Lo anterior ha facilitado el nacimiento de la visión computacional como una de las subramas dentro de la IA, que se centra en la transformación de datos provenientes de un sistema de captura digital, bien sea una cámara de fotos o video, en una decisión o una nueva representación que está ligada a lograr un objetivo en particular (Kaehler & Bradski, 2012); por lo cual los avances relativos a esta subrama hayan tenido un crecimiento acelerado en campos como la bioseguridad, pasando por la conducción autónoma de vehículos y culminando en áreas de especial interés para este trabajo como lo es la inclusión.

Ahora bien, el uso de este tipo de técnicas de visión computacional, también cuentan con un gran potencial para proporcionar apoyo en temas de inclusión social enfocados en comunidades en condición de discapacidad visual. En este orden de ideas, es posible utilizar tecnologías de asistencia mediadas por técnicas de IA con el fin de favorecer la inclusión de personas con discapacidad visual. En este sentido, la visión computacional es la elección natural para este tipo de desafíos, puesto que, de cierta forma, atenuará la pérdida de la visión con un “ojo artificial”, transformándose en un apoyo valioso para aquellos cuya visión se ha visto comprometida o perdida (Manduchi & Coughlan, 2012). De este modo, la implementación de este tipo de tecnologías enfocadas en la movilidad e independencia, pueden significar un avance en los procesos de inclusión de personas con limitación visual en torno a derechos fundamentales.

Ahora bien, si se habla del uso de la IA como medio de inclusión social, es importante analizar su impacto en las comunidades y en este caso específico en la construcción de nuevos escenarios que buscan fomentar la inclusión como una medida de fortalecimiento del individuo. De allí que el tema en la actualidad haya tomado relevancia, debido a un sinnúmero de situaciones que llevan a las comunidades a reestructurar aspectos tanto sociales como familiares, escolares y legales, con el objetivo de ofrecer las mismas oportunidades a la población que por alguna circunstancia viven situaciones discapacitantes y así evitar la exclusión social.

Abordaje Metodológico

El camino hacia la transición tecnológica desde la innovación social

Enfoque: Mixto

El proceso se gestó desde un enfoque mixto de investigación, definido por Hernández, Fernández & Baptista (2010) como el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...). Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (pp. 21-546).

Cuando se establece que la metodología mixta presenta mayor eficacia al aportar al proceso tanto en lo cualitativo, como en lo cuantitativo, posibilita contrastar la veracidad y transparencia de los datos obtenidos en el desarrollo de la investigación. Por otro lado, es importante reconocer el papel que tiene el conocimiento, al querer significar que a partir de la elección de este tipo de investigación se pretende tomar las fortalezas, tanto de lo cualitativo como de lo cuantitativo, para ser combinadas de manera tal que refuercen y consoliden

los instrumentos por implementar, los resultados obtenidos y su análisis.

En tal aspecto y ajustándose a los objetivos planteados en la investigación, la metodología cualitativa brinda las herramientas que permitan reconocer la incidencia de las barreras físicas del entorno en los procesos de accesibilidad y autonomía del invidente, que a su vez, establecieron las bases y los requerimientos funcionales para el diseño y posterior implementación del prototipo.

Diseño Exploratorio secuencial

Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS) con modalidad derivativa. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), afirma que en esta modalidad “la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se construyen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos. La interpretación final es producto de la integración y comparación de resultados cualitativos y cuantitativos”.

Tipo Descriptivo

De acuerdo con lo planteado, se tomó como referencia la investigación descriptiva bajo un diseño no experimental. En ese sentido se trabaja sobre la posibilidad de caracterizar un fenómeno con el objetivo de poder establecer una estructura a la realidad que se presenta, avanzando a una interpretación de los hechos como lo menciona Arias (2012), para hacer referencia, además, a la manera en que a partir de la observación y la descripción del comportamiento se pueden establecer diferentes miradas, pero no intervenir en ellas.

Población

La población objeto de estudio estuvo integrada por la comunidad en condición de discapacidad visual de la ciudad de Ibagué (20 personas), la cual desarrolla proyectos encaminados en la prevención y atención a la discapacidad, habilitación y rehabilitación integral y procesos de formación profesional. La participación de los integran-

tes de dicha comunidad fue voluntaria y, a partir de ello, se estableció un muestreo no probabilístico por conveniencia, que consiste en seleccionar una muestra de la población por el hecho de que sea accesible.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información, se utilizaron como técnicas e instrumentos la encuesta, una matriz de confusión y una entrevista abierta semiestructurada.

Entrevista abierta semiestructurada

La entrevista es una herramienta que tiene que ver con la interacción constante en un espacio de tiempo entre dos o más personas de carácter formal y que tiene como objeto recolectar información o conocimiento acerca de un tema en específico que es de interés, tanto del investigador como de los entrevistados. Este tipo de instrumentos se planifican y diseñan a partir de una serie de preguntas que van dirigiendo el curso de la entrevista, con el fin de cumplir con la estructuración planteada en el desarrollo de esta. Ahora bien, la entrevista abierta además de permitir la recolección de la información que del participante socializa con sus propias palabras para dar respuesta de manera tal que se cumpla el objetivo para la que fue diseñada. Por tanto, cuando Canales (2006) alude a que la entrevista puede ser de manera conversacional, pero con un fin determinado, se cumple a cabalidad en el proceso de la presente investigación.

Encuesta

La encuesta es una técnica de recolección de datos que permite dar respuesta de manera tanto cualitativa como cuantitativa al problema de investigación planteado. Así, de alguna manera complementa lo que referíamos en el apartado anterior con respecto al porqué utilizar la metodología y el tipo adecuado en la investigación.

Matriz de confusión

La efectividad de un modelo predictivo desarrollado a partir de técnicas de IA (aprendizaje supervisado) es cuantificado con el fin de medir su rendimiento, de allí que evaluar modelos predictivos en el campo del aprendizaje automático es un proceso orientado a entender qué tan bien se realiza la clasificación correcta en torno a un contexto determinado (Patterson & Gibson, 2008). En este sentido, dentro del campo de la visión computacional, la matriz de confusión es una de las técnicas que gana gran relevancia en la actualidad, debido a su simplicidad, dado que se basa en las salidas etiquetadas del modelo por verificar.

Concretamente, una matriz de confusión utiliza un conjunto de datos de salida provenientes del modelo clasificador que son etiquetados en función a cuatro valores: Verdaderos positivos (TP), Falsos positivos (FP), Verdaderos negativos (TN) y Falsos negativos (FN). Estos datos se relacionan a partir de la etiqueta asignada al producto generado por el modelo clasificador, que es mediado por el valor o estado catalogado como correcto, con el fin de medir parámetros como la tasa de detección (Reales Positivos/Objetos ground truth), la tasa de error ($1 - \text{Tasa de Detección}$), la exactitud (Reales Positivos / Detecciones Totales) y la precisión (Reales Positivos/Reales Positivos + Falsos Positivos).

Resultados y aportes disciplinares

El lazarillo digital, un desarrollo tecnológico desde la investigación en comunidad

La escritora española Zabalbeascoa (2013) refiere “la ciudad como una carrera de obstáculos: edificios y calles no se adaptan a las necesidades de quienes no ven, no oyen o tienen movilidad reducida” (p. 1), lo cual posibilita poner en contexto la creciente problemática que gira en torno a las necesidades de la población en condición de discapacidad visual frente a procesos de inclusión. De allí, que aspectos tan sencillos como movilizarse diariamente con el apoyo del bastón, se convierten en un reto que solo con el tiempo y la práctica rutinaria permiten realizar tareas en entornos conocidos. De esta manera, se logra establecer y recorrer trayectos a sectores que se frecuentan con

regularidad como la casa, el supermercado, la escuela, entre otros, pero que dejan afuera la posibilidad de moverse de manera autónoma en entornos desconocidos, necesitando de la guianza de otro para poder trasladarse de forma segura.

Ahora bien, movilizarse por la ciudad es un reto que las personas con limitaciones visuales deben afrontar, teniendo que lidiar con los mismos problemas de un sujeto “normal”, pero con una percepción del medio mucho más limitada, tal como lo plantea la Fundación ONCE (2011) cuando menciona que “la visión es, de todos los sentidos, el que más información proporciona, y es crucial para realizar las actividades cotidianas y por tanto tiene un papel importante para la comunicación e interrelación para vivir en sociedad” (p. 77), esto, lleva a que situaciones simples y fácilmente controlables se conviertan en todo un desafío, especialmente en la calle, donde los elementos que la constituyen se encuentran en constante cambio, impidiendo establecer un medio determinista donde la persona invidente pueda tener un control mayor de las variables que se deben de sortear y de la incertidumbre que recae sobre estas.

En tal sentido, es posible identificar varios elementos que toman relevancia dentro de esta problemática, uno de estos es la ciudad como escenario diseñado y establecido para la “normalidad”, donde sus espacios físicos no abarcan las necesidades de un conjunto particular de ciudadanos, para este caso, aquellas personas con discapacidad visual. Aun así, y a pesar de que en la legislación establecida para la construcción de espacios públicos se encuentran delimitadas ciertas normativas que pretenden dar solución a este tipo de problemas, en la práctica, estas no solo no se cumplen por parte de la de las construcciones de la ciudad, sino que su efectividad y enfoque son cuestionables en el mejor de los casos, aunque la discusión acerca de estas reglamentaciones esta fuera del alcance de los objetivos abordados en este proyecto.

Estos problemas de infraestructura se ven reflejados en las calles de la ciudad, donde es común encontrar elementos que dificultan la movilidad de una persona invidente al mismo tiempo que ponen en riesgo su integridad física. De echo, existen varios elementos que son difíciles de detectar con el uso del bastón, o que se encuentran fuera del rango de acción de este (por encima de la cadera), tales como los postes de luz (ubicados en medio de la acera), edificaciones con ventanas que abren hacia afuera, andenes con desniveles, huecos, vehículos ubicados en el andén, pancartas publicitarias, entre otros. Sumado a esto, la falta de señalización podotáctil convierte en todo un reto poderse movilizar de forma eficiente y sobre todo segura para una persona con discapacidad visual.

Una vez formulados los requerimientos básicos de cara a la implementación del sistema detector de obstáculos, se definió como plataforma de pruebas un sistema estereoscópico conformado por dos módulos de cámaras digitales, alineadas sobre un eje horizontal y conectadas con un sistema de procesamiento NVIDIA® Jetson Nano que será el encargado de procesar todos los datos provenientes de las cámaras. Para el desarrollo del algoritmo se usaron las librerías OpenCV y el lenguaje de programación Python.

Como punto de inicio para la implementación del algoritmo encargado de identificar los obstáculos, se estableció como base de funcionamiento la técnica de correspondencia densa híbrida SGBM, su funcionamiento se basa en dividir la imagen en un determinado número de recuadros, en los cuales la búsqueda de emparejamiento se realiza minimizando la función de energía a nivel de todo el recuadro, esto, le permite realizar mejores detecciones sin ser tan costoso computacionalmente como algunas técnicas de densidad global pero obteniendo un mejor rendimiento y siendo computacionalmente menos costoso.

En tal aspecto, el mapa de profundidad obtenido mediante SGBM es calculado a partir de las imágenes provenientes del sistema estereoscópico, para posteriormente realizar un procesamiento de información

centrado en la delimitación de elementos de interés dentro del mapa generado, para este caso puntual, los objetos morfológicamente mas grandes y cercanos a la cámara, para ello se aplica un proceso de normalización, realizando una operación pixel a pixel dentro de la imagen, dicha operación esta delimitada por unos rangos inferior y superior que vienen dados por el histograma de la misma muestra y un coeficiente alfa constante dentro de la operación, como resultado, se puede pasar de un mapa de disparidad con gran cantidad de discontinuidades a una delimitación mas clara de los elementos en esta, la figura 1 ilustra este proceso.

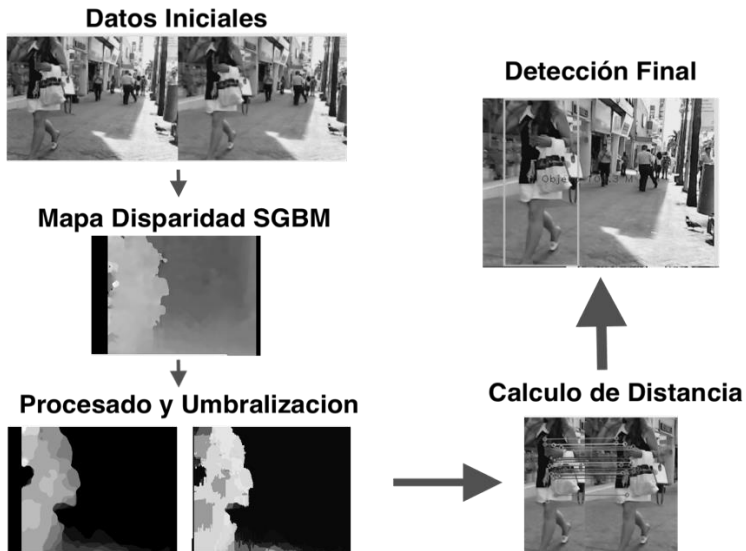


Figura 1. Procesamiento realizado por el algoritmo propuesto

En este punto, el algoritmo propuesto realiza una detección de obstáculos de forma genérica, pero es indispensable brindar mas información al usuario de cara a diferenciar algunos objetos que son de especial interés al momento de circular por la ciudad, para ello, se plantea la utilización de un clasificador de imágenes integrado al sistema de detección de obstáculos, el cual, esta mediado por una maquina de vectores de soporte (SVM – Support Vector Machine). Por otra parte, es indispensable cuantificar la información presente en las

imágenes de cara a realizar el entrenamiento de la SVM, para ello, se utilizan los descriptores de imagen HOG, los cuales calculan las diferencias de gradientes en la imagen, siendo especialmente útiles para identificar estructuras, que para este trabajo, se propone para e reconocimiento de personas.

Así pues, el método de entrenamiento planteado parte de una técnica híbrida entre bootstrapping y aprendizaje activo, para ello, el clasificador (SVM) es entrenado con un conjunto de muestras básico, buscando desarrollar un modelo inicial, el cual, se evalúa a partir de un conjunto de datos prueba, a partir de allí, las detecciones resultantes (falsos positivos y falsos negativos) sirven para re alimentar el conjunto de muestras iniciales de cara a realizar un nuevo proceso de entrenamiento, la figura 2 ilustra dicho proceso.

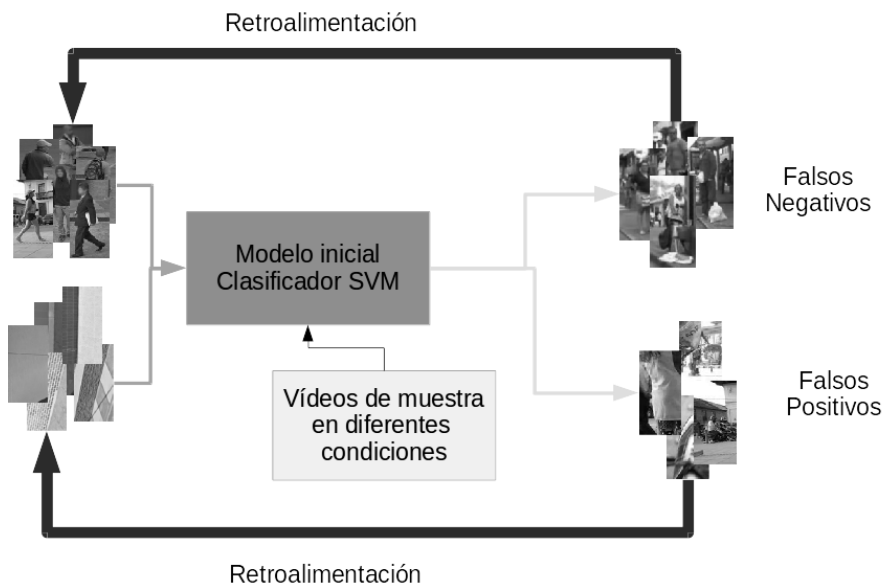


Figura 2. Entrenamiento clasificado HOG, Proceso iterativo de clasificación.

El proceso anteriormente descrito, se repite de forma iterativa hasta que la proporción de error es lo suficientemente baja sin llegar a afectar la capacidad de inferencia del clasificador. La tabla 1 muestra la relación entre los falsos positivos y falsos negativos encontrados a

lo largo de 10 ciclos de entrenamiento; cabe aclarar que a partir del ciclo 7 se ingresaron muestras aleatorias de datos que no se habían presentado con anterioridad al clasificador, buscando así darle mayor capacidad de inferencia. Una vez terminado el proceso de entrenamiento, el conjunto de datos final quedo conformado por 706 muestras positivas y 5353 muestras negativas.

<i>Nº Ciclo</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Falsos Negativos</i>	44	20	26	58	39	62	73	115	232	5
<i>Falsos Positivos</i>	850	892	106	34	34	42	1242	935	231	4

Tabla 1. Relación de falsos positivos y negativos para el clasificador de personas en fase de entrenamiento.



Figura 3. Detecciones realizadas por el detector de obstaculos + Clasificador SVM

Por ultimo, para realizar la evaluación del algoritmo propuesto, se definen un conjunto de datos de prueba, los cuales son extraídos a partir de un recorrido de 2 km realizado por distintos sectores urbanos, de allí, se identificaron de forma manual los obstáculos presentes en dichas muestras, esto, con el fin de delimitar el GroundTruth y facilitar el calculo de métricas de rendimiento. La tabla 1 muestra los resultados de la evaluación del detector genérico de obstáculos.

Métrica	Resultados
Total Reales Positivos	328
Total Reales Negativos	31
Total Falsos Positivos	51 (detecciones erróneas a causa del ruido)
Tasa de Detección Global	Reales Positivos/Objetos GroundTruth
Tasa de Detección Global	$328/359 = 0,91$
Tasa de Error	$1 - \text{Tasa de Detección Global} = 0,09$
Detecciones Totales	Total reales positivos + Total reales negativos + Falsos Positivos = $328+31+51 = 410$
Exactitud	Reales Positivos / Detecciones Totales = $328/410 = 0,80$
Precisión	Reales Positivos/Reales Positivos + Falsos Positivos = $328/328+51 = 0,86$

Tabla 2. Métricas finales, detector de obstáculos

Posteriormente, se evalúa el rendimiento del detector de obstáculos integrando el clasificador SVM (identificación de personas), para esto, se definió un conjunto de datos de prueba más ajustados, extraídos de un recorrido corto (400 metros) realizado en las calles de un centro urbano. Los resultados obtenidos en esta prueba se relacionan en la tabla 3.

	<i>Falsos Positivos</i>	<i>Falsos Negativos</i>	<i>Detecciones Correctas</i>	<i>Total Detecciones</i>	<i>Precisión</i>
<i>Persona</i>	4	2	24	28	0,85

Tabla 3. Resultados detector de obstáculos + Clasificador SVM

Conclusiones

Interacción sujeto - tecnología: lecciones aprendidas desde la innovación social

Las Iniciativas de desarrollo tecnológico encaminadas a la solución de problemáticas sociales llevan implícito un conjunto de requerimientos que trascienden el plano técnico, trasladando la complejidad del desarrollo e implementación a un ámbito cultural, donde las características propias de cada grupo poblacional delimitan en gran medida como debe llevarse a cabo el proceso de levantamiento de requisitos, implementación y transferencia tecnológica. En tal sentido, los enfoques empleados para la resolución de este tipo de iniciativas suelen centrarse explícitamente en la parte técnica (conocimiento codificado o teórico); la cual, deja de lado el escenario social y cultural donde se encuentra inmersa la problemática, obviando elementos tácitos que se encuentran fuertemente ligados a la comunidad y que pueden ser un pilar dentro del proceso de transición y apropiación tecnológica.

Ahora bien, interpretar los rasgos característicos de una comunidad con el fin de establecer una serie de requisitos que den forma a una solución tecnológica, es una labor que excede el campo de acción de la Ingeniería y es donde las ciencias sociales toman un rol protagónico dentro de un accionar interdisciplinar de cara a brindar un escenario donde se establezcan las condiciones ideales para una transición tecnológica exitosa; justamente allí, el concepto de innovación social toma especial relevancia como un elemento integrador entre la Ingeniería y las ciencias sociales, fungiendo como catalizador en un proceso que se establece desde y para la comunidad, donde sus necesidades puntuales se convierten en el eje central de desarrollo y el con-

texto cultural y social, delimitan las soluciones tecnológicas a implementar, convirtiéndose un proceso de construcción tecnológica desde abajo

En tal sentido, Lazarillo Digital es un apuesta tecnológica implementada a partir de una serie de requerimientos identificados por la comunidad invidente, donde su accionar se centra en las características morfológicas de aquellos obstáculos que representan mayor riesgo para la integridad de las personas en condición de discapacidad visual al momento de movilizarse de forma autónoma por la ciudad, eligiendo de forma cuidadosa los componentes que conforman el algoritmo final que gobierna el dispositivo y que se establece como complemento al bastón, identificando todo aquello que queda fuera de su rango de acción.

Así pues, además de establecer un conjunto de requerimientos a nivel teórico, es necesario medir el rendimiento del sistema propuesto a nivel técnico. Los resultados de dichas pruebas muestran que el algoritmo implementado es robusto ante los cambios de intensidad de luz y movimiento natural del usuario de cara a la detección de elementos estructurales grandes y cercanos al dispositivo, obteniendo una tasa de detección del 91% con respecto al módulo de identificación de obstáculos y un 85% de precisión en cuanto al módulo integrado de identificación de peatones.

Referencias

- ARENILLA, M. & GARCÍA, R. (2013): *Innovación Social. La integración social en la administración pública*, Editorial Netbiblo, La Coruña.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la investigación científica*. C.A. 6ª. Edición. Caracas República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme.
- (DANE/Gobierno de Colombia). (2005). *Censo general 2005 DISCAPACIDAD - COLOMBIA. Perfil Manta–Cundinamarca*.
- Benitez, R., Escudero, G., Kanaan, S., & Rodó, D. M. (2014). *Inteligencia artificial avanzada*. Editorial UOC.
- Bravo, E. (2012). *Globalización, innovación tecnológica y pobreza. Aproximación a las nuevas conceptualizaciones en Latinoamérica* Globalization, Technological Innovation and Poverty. An Approach to New

Conceptualizations in Latin America. *Espacio Abierto*, 21(3), 543–556.

- Colin, B. (2009) El “Derecho a la ciudad”: Modos de fomentar ciudades inclusivas en el ámbito internacional. En *Ciudad, Urbanismo y Educación*. Publicación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona España.
- Fog, L., Salazar., M., Nupia., M., & Vesga., R. (2012). National system for science, technology and innovation in Colombia -background report. *OECD, Bogotá*.
- Fressoli, M., Garrido, S., Picabea, F., Lalouf, A., & Fenoglio, V. (2013). Cuando las transferencias tecnológicas fracasan. Aprendizajes y limitaciones en la construcción de Tecnologías para la Inclusión Social. *Universitas Humanística*.
- Hernández, J., Tirado, P., & Ariza, A. (2016). CIRIEC - España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (88). Retrieved from <https://www.redalyc.org/html/174/17449696006/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. México, D.F. Editorial McGraw – Hill.
- Kaehler, A., & Bradski, G. (2012). *Learning OpenCV3*.
- Lemarchand, G. a. (2010). Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe. In *Unesco*. <https://doi.org/978-92-9089-141-3>
- Morales, Y. (2014). Inclusión social de los vendedores que ejercen actividades laborales del sector informal en el centro histórico de Barranquilla. *Psicogente*. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1478>
- Noonaka, I. e Hirotaka Takeuchi (1999) “La organización creativa del conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación”. México: Oxford University Press.
- Manduchi, R., & Coughlan, J. (2012). (Computer) vision without sight. *Communications of the ACM*, 55(1), 96.
- MOULAERT, F., MACCALLUM, D., MEHMOOD, A., & HAMDOUCH, A. (2010): Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research, Katarsis, EU’s Framework Program 6, Final Report.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles,(2011), Discapacidad Visual y Autonomía personal, Madrid España, IRC Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3279/Discapacidad_vi

sual_y_autonomia_personal.pdf?sequence=2&rd=003129768362903
7

- OMS. (1999). CIDD-2 Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad, borrador Beta-2. *Organización Mundial de La Salud*, 1-219.
- OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad (2011). *Organización Mundial de La Salud*.
- Patterson, J., & Gibson, A. (2008). Deep Learning A practitioner's approach. In *Clinical Cancer Research*.
<https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Pinch, T. & Bijker, W. (2008). La construcción social de hechos y artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En Thomas, H. y Buch, A. (Comps.). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (pp. 19-62). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. *Departamento Nacional de Planeación*.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence A Modern Approach Third Edition. In *Pearson*.
<https://doi.org/10.1017/S0269888900007724>
- Schalock, R. L. (2003). El paradigma emergente de la discapacidad y sus retos en este campo. In *Investigación, innovación y cambio* (pp. 193-217). Amarú.
- Thomas, H. E., & Becerra, L. D. (2014). Sistemas tecnológicos para el desarrollo inclusivo sustentable.
- Villa, L., & Melo, J. (2015). Panorama actual de la innovación social en Colombia. *Banco Interamericano de Desarrollo*.

Reeducación auditiva con apoyo de nuevas tecnologías en problemas de audición y lenguaje

Mirna Martínez Solís²³

Resumen

La investigación describe y reflexiona sobre la atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad y no han desarrollado o tienen problemas de lenguaje. Es un trabajo que se aborda con un enfoque mixto de investigación, con el objetivo de apoyar a la población de estudio al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística con ayuda de equipo tecnológico. Entre los resultados más significativos se reconoce que el uso de los auriculares de transmisión ósea AEPS favorece una mejor audición, facilitando una reeducación auditiva lo que permite algunas ventajas al establecer un código de comunicación que potencia el desarrollo cognitivo, social y afectivo, así como la autonomía.

Se realizó una invitación a docentes y terapeutas para participar en la investigación, posteriormente se utilizó una muestra intencional de niños, niñas, adolescentes o jóvenes con problemas de audición y lenguaje en México, Argentina y Colombia.

Palabras clave: Audición, lenguaje, tecnología, transmisión ósea, reeducación auditiva.

²³ Doctora en Investigación Educativa, docente de diversas asignaturas y cursos en varios Programas Educativos de Nivel Superior. Ponente y Tallerista en foros nacionales e internacionales con temas relacionados a la educación, las TIC y el Derecho a la Educación de niños y jóvenes sordos. Con reconocimiento de perfil PRODEP y representante del Cuerpo Académico ENSFEP-CA-01 en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla en Cuautlancingo, Puebla, México. ORCID 0000-0003-4777-2377. E-mail: mirnamartinezsolis@hotmail.com.

Introducción

Históricamente las personas con discapacidad se han enfrentado con diversos obstáculos para su integración -actualmente inclusión-, y han visto limitadas sus posibilidades en su formación educativa, debido a los paradigmas que han permeado en diferentes épocas, donde al principio ni siquiera se consideraba como personas y era innecesario pensar en su educación; con el modelo médico-clínico se centró la atención en la rehabilitación del déficit y la limitación, posteriormente con el enfoque socio-antropológico hay una nueva forma de pensar a la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con el ambiente aportando una visión transformadora; esta diversidad ha permeado en las políticas de los países y en las formas de atención.

Por ejemplo, el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) que a partir del Informe Warnock toma auge en los años 80. Donde se pone énfasis en los soportes que el alumno precisa. Así, el sujeto de atención “con requerimiento de educación especial” pasa a “niños con necesidades educativas especiales” a los que define como: “un alumno presenta NEE cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o cuando menos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”.

En 1990 como resultado de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se declara en el Artículo 1 como objetivo, que cada persona sea niño, joven o adulto aprovechará las oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Años más tarde en 1994 en Salamanca, España se proclama en el punto 2 párrafo cuarto, el acceso a las escuelas ordinarias para las personas con necesidades educativas especiales y señala que la pedagogía se centrará en el niño con la finalidad de satisfacer sus necesidades.

México en el año 2000, orienta la política educativa hacia “la educación de buena calidad”, y lo primero que sucede fue encontrar un nuevo referente teórico: su reencuentro con el constructivismo social (Piaget, Vygotsky y Ausubel), y el enfoque por competencias. Se

habla nuevamente de “la persona con discapacidad”, pero ya no desde una visión de alteración del cuerpo o mente, sino con una orientación social, donde la discapacidad se encuentra en las condiciones de la vida material de la sociedad y no en el sujeto. Se pasa de “niños con necesidades educativas especiales” al de “barreras para el aprendizaje y la participación”.

La Convención sobre derechos de las personas con discapacidad que entró en vigor en el año 2008, implicó nuevamente un cambio de paradigma en el trato de las personas con discapacidad, pasando a un enfoque de derechos humanos, donde se vela por el acceso y participación en las decisiones que influyan en su vida. México a partir de su compromiso con la Convención, ha realizado diversos ajustes en sus ordenamientos legales que han originado acciones de transición para un reconocimiento pleno de la discapacidad. En la Educación Básica, la Educación Especial es una modalidad de atención y se rige de acuerdo con la actual Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que reconoce las diferencias y las respeta.

En este panorama, el interés en la investigación se centró originalmente en la situación educativa de niños y jóvenes con problemas o discapacidad auditiva, donde se encontró que la mayoría de los alumnos no lograban el aprendizaje deseado de acuerdo al nivel educativo, así como el limitado número de estudiantes que llega al nivel superior, en los primeros resultados se observó la influencia del enfoque médico, la existencia de normativa pero la falta de programas que faciliten su operación, escasa o nula actualización y capacitación de docentes en los nuevos enfoques, falta de recursos y materiales que faciliten la inclusión.

La discapacidad en el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tiene alcances y resultados diversos; por eso, se propusieron una serie de estrategias incluyendo recursos tecnológicos innovadores que le permitieran avanzar en su competencia lingüística, causa principal del problema detectado; al estar en contacto con varios casos algunos refirieron a familiares con diagnósticos como síndrome de Down, Asperger, Discapacidad Intelectual, Microtia, Tras-

torno del Espectro Autista (TEA), entre otros, que no han desarrollado lenguaje o no logran la competencia lingüística.

Así, recordando a Sheldon Horowitz, director del Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje, quien señala que la genética en las discapacidades del lenguaje y los problemas de atención está muy presente, se realizaron los siguientes planteamientos ¿Por qué no desarrollan lenguaje si ellos no tienen diagnóstico de sordera?, ¿Si hay algún familiar con problemas de audición puede ser un indicador para sospechar de problemas en el oído?, ¿Es lo mismo oír que escuchar?, ¿Por qué no logran la competencia lingüística? ¿La tecnología puede ser un recurso para su atención en el desarrollo del lenguaje?

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) impacta en el ámbito educativo. Éstas pueden emplearse de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje. Es así como se propuso el objetivo de apoyar a la población de estudio al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística con equipo tecnológico, al considerar que los recursos educativos como las TIC apoyan a la solución de problemas de calidad y son de gran motivación si se aplican para el aprendizaje y conocimiento de una manera creativa. Además de fortalecer el trabajo docente en los procesos de investigación e innovación como es el caso de los estudiantes con falta o problemas de lenguaje. Se estudia la audición y se relaciona con el desarrollo del lenguaje, además se reflexiona sobre la reeducación auditiva apoyada en recursos tecnológicos innovadores.

Referentes teóricos

La audición es parte del sistema sensorial y su desarrollo inicia con la formación del aparato conductor de las ondas sonoras desde la vida intrauterina del ser humano. Los bebés al nacer comienzan a oír sonidos de su medio ambiente y poco a poco empiezan a reconocer las voces, principalmente de la madre o cuidador.

La audición es el primer paso del desarrollo de las habilidades de comunicación, porque para aprender a hablar, los niños aprenden

imitando los sonidos. El sistema auditivo se encarga de la transformación de la señal sonora (moléculas de aire en vibración) en estímulos que procesa el córtex auditivo (señales eléctricas).

Importancia del oído medio en el problema de investigación.

Para la transmisión del sonido, el oído es esencial. Anatómicamente el estudio del oído se hace en tres partes, oído externo, oído medio y oído interno. Fisiológicamente cada una de las partes tiene una función especial, la primera se encarga de captar y dirigir las ondas sonoras, la segunda amplifica y transmite las vibraciones con apoyo de los tres huesecillos: martillo, yunque y estribo al oído interno quien a través de la cóclea convierte las vibraciones en impulsos nerviosos.

La cadena de huesecillos, opera como un sistema de palancas, así las vibraciones del estribo son de menor amplitud, pero de mayor fuerza (<https://www.audiosocial.es/es/2012/06/25/que-funcion-tiene-el-oido-medio/>). Es similar a cuando una persona que lleva un zapato con tacón de aguja nos pisa. La pequeña superficie del tacón causa mucho más dolor que un zapato plano con una superficie mayor.

La audición depende de que estas partes funcionen juntas. Si hay algún problema en cualquier lugar de este proceso, es posible que afecte la percepción del mensaje y desde luego al lenguaje, porque el sistema auditivo es el responsable de convertir los estímulos sonoros en información asimilable por las áreas del cerebro especializadas en el procesamiento del habla, la lógica es simple, una persona habla, como escucha, si no escucha no habla. En el caso de las personas con problemas auditivos, la falla de uno de los receptores, del sistema vestibular, es suplementado por los receptores del sistema músculo esquelético, articulaciones y tendones especialmente los receptores ubicados en la planta de los pies. Las personas sordas arrastran los pies; porque de esa forma obtienen un mayor impacto del medio en su estructura ósea, la que envía información al cerebro y al nervio vestibulococlear para controlar el equilibrio.

Sobre la percepción del sonido, en los niños con TEA, sucede el fenómeno contrario: a fin de evitar el alto impacto de los sonidos pro-

venientes de las plantas de los pies caminan de puntillas. El aleteo y el balanceo también están relacionados con las deficiencias de los receptores vestibulares y la necesidad de mantener el equilibrio.

Monsalve y Nuñez (2006) señalan que las deficiencias auditivas se asocian de forma directa con las dificultades para adquirir el lenguaje, lo que provoca trastornos en el aprendizaje, por mala o nula percepción del lenguaje, por lo que no son “sordomudos”, no hablan porque no escuchan, pero no son mudos. Es similar a lo que sucede a una persona que no tiene normal su *sentido de la vista*, al ver doble, borroso, lejos o deforme, su proceso de aprendizaje estará determinado por la calidad de la percepción de sus sentidos, especialmente la vista y el oído. Cuando no hay una buena capacidad auditiva, la comunicación y las interacciones sociales quedan restringidas y se afecta la calidad de vida.

Por su parte, el lenguaje es la principal vía de comunicación entre los seres humanos. Es una función superior que desarrolla los procesos de simbolización relativos a la codificación y decodificación, parte de la percepción de señales visuales y sonoras y la producción de sonidos articulados.

El lenguaje permite el intercambio de ideas e integrarse a los diversos grupos sociales, pero cuando este no se desarrolla se considera que es una de las discapacidades más limitantes, al no establecerse un proceso comunicativo, limitando el proceso cognitivo. Los problemas del lenguaje pueden afectar el habla, la escritura, la lectura, el ritmo, la comprensión, se pueden presentar solos, pero en la mayoría de los casos son varios.

Al estudiar el desarrollo del lenguaje hay que considerar que “aprender a hablar” no es sólo aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significado; sino que también refiere a aprender a usarlas y entender las estructuras lingüísticas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se ocasionan.

Cuando un infante no desarrolla lenguaje, se dificulta saber qué siente, qué piensa, qué le duele y es una restrictiva para acceder a la educación regular porque se dificulta el proceso comunicativo. Los niños y niñas con discapacidad en algunos casos desarrollan lengua-

je oral, pero otros presentan ausencia total o retraso de este y no tienen una forma de comunicación que les permita interactuar con los demás, como lo hacen los sordos profundos al utilizar las señas.

En el caso de las personas con síndrome de Asperger sus problemas con el habla y el lenguaje se pueden presentar en lenguaje corporal inusual, pueden hablar en un tono monótono y no reaccionar a los comentarios o emociones de otras personas. También, en ocasiones no entienden el sarcasmo o el humor, o pueden tomar una metáfora literalmente.

Las personas con síndrome de Down pueden mostrar gran variedad de problemas con el habla y el lenguaje. Entre el 65 y el 85% sufren de pérdida auditiva relacionada con la conducción o transmisión del sonido. Esto se debe a que sus características anatómicas y fisiológicas les hacen más propensos a ello. Algunos pueden tener un amplio vocabulario, pero tienen dificultad para combinar las palabras en frases gramaticales, otros su habla es ininteligible, porque simplemente así escuchan.

Según Rogel-Ortiz (2005) “Los niños con diagnóstico de autismo, normalmente cuando logran adquirir el lenguaje, lo hacen en forma tardía, no utilizan las palabras en forma adecuada, hay errores en el patrón sintáctico y carecen del propósito comunicativo del lenguaje”. Es decir, pueden darse a entender, sin embargo, hay fallas en la gramática.

La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, así como en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Y es precisamente en las habilidades adaptativas conceptuales que se encuentra el lenguaje, tanto receptivo, expresivo, la lectura y la escritura, entre otras.

La falta (anotia) o deformación (microtia) de la oreja desde el nacimiento es un defecto que puede afectar de acuerdo con el tipo que se tenga, existen varias clasificaciones, la más común es enunciarla por número de 1 a 4, siendo esta última la más severa. A partir del tipo 3, por lo regular se ve afectada la audición y con ello el lenguaje.

En muchos casos la microtia se encuentra asociada a otras anomalías congénitas entre las cuales se encuentran alteraciones craneofaciales, oculares, dependientes de los arcos braquiales, alteraciones esqueléticas y cardíacas entre otras. Por lo que es muy importante conocer si está asociada a un síndrome para así brindar una mejor atención.

Otro aspecto que considerar, son las conclusiones de investigaciones respecto a la relación entre las infecciones del oído que traen problemas auditivos y las anomalías en el proceso cognitivo, esto es, hay dificultades en la percepción del sonido y por lo tanto en el lenguaje. Vigotsky en su obra "Pensamiento y lenguaje", señala que el proceso cognitivo está determinado por el lenguaje.

Es interesante observar que los niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje pueden tener complicaciones en el procesamiento auditivo como lo señalan L. Spivey y S. Loraine (2009) al referir que no precisamente se debe a la incapacidad del cerebro para reconocer e interpretar los sonidos o problemas a nivel del sistema nervioso central, sino que pueden ser causa de la transmisión y percepción del sonido.

Entonces ¿cómo apoyar a los estudiantes que no han desarrollado lenguaje y tengan mejores posibilidades de vida? La respuesta puede encontrarse en el desarrollo tecnológico y su inmersión en los sistemas educativos. Donde las personas con discapacidad encuentran grandes posibilidades con las nuevas tecnologías (NT) para la inclusión social. Prueba de ello, es que “el 84% declare que su calidad de vida global ha mejorado gracias a las ellas” (Fundación Adecco, 2017, p.10).

A principios de los años cincuenta del siglo pasado, se desarrollaba la teoría de la información, las telecomunicaciones, la informática donde la Lingüística y la Psicología aportaron mucho a estos desarrollos tecnológicos y surgió así la psicolingüística, que se encarga de estudiar cómo se adquiere, comprende, produce y elabora el lenguaje y que basado en la Teoría de Chomsky tiene un gran soporte teórico.

Las NT en el sistema educativo se emplean de tres formas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al

aprendizaje. Considerando lo anterior, con el propósito fundamental de apoyar en el proceso formativo a las personas con problemas o falta de desarrollo de lenguaje, se diseñaron diversas estrategias apoyados en las NT y Gramática Generativa. El proyecto se basa en las reflexiones teóricas expuestas, en el uso de elementos multimedia (texto, hipertexto, gráficos, animaciones, audio, video) en un sistema blend-learning, y en el desarrollo de los auxiliares AEPS, que son auriculares que transmiten el componente vibratorio de los sonidos vía ósea.

Los AEPS fueron diseñados como un auxiliar para el proceso de formación educativa, ya que les permite literalmente “escuchar” de manera normal vía ósea, que es su base de aplicación. El vocablo *escuchar* significa “poner atención o aplicar el oído para oír [algo o a alguien]”. Por tanto, la acción de escuchar es voluntaria e implica intención por parte del sujeto, a diferencia de *oír*, que significa, sin más, “percibir por el oído [un sonido] o lo que [alguien] dice” (<https://www.diferencia-entre.com/diferencia-entre-oir-y-escuchar/>).

Aunque oír y escuchar parecen ser lo mismo, no lo son en lo absoluto, ya que uno puede oír sin escuchar. Oír quiere decir que se perciben los sonidos a través de los oídos, sin necesariamente entender lo que se está oyendo. Sin embargo, al escuchar se activan otros sentidos que facilitan entender lo que se oye. Al oír sólo se activa el sistema auditivo, mientras que cuando se escucha además se presta atención, hay concentración, se piensa y razona (cognición); este proceso inicia con la sensación que se produce a través de los receptores sensoriales para captar los estímulos del medio interno o externo (Antoranz y Villalva, 2010). Después sigue la percepción donde se extrae la información de los estímulos captados para ser organizada e interpretada y finalmente ser dotada de significado.

Con estos referentes y los avances tecnológicos en el campo de la microelectrónica y la informática se desarrollaron los AEPS que no requieran de audiometrías porque maneja vibraciones que se transmiten vía ósea hacia la cóclea, saltando cualquier problema que se encuentre en el oído externo y medio. Es una prótesis auditiva capaz de compensar artificialmente una pérdida auditiva amplificando los

sonidos. Es en esencia un amplificador. Su diseño de diadema permite incluso recuperar la simetría en la marcha de los niños y jóvenes con problemas auditivos y mejora su postura, cabe recordar que el sistema auditivo está ligado al sistema vestibular

Abordaje metodológico

La falta de desarrollo del lenguaje es un problema visto desde diferentes posturas, lo que trae como consecuencia diversas estrategias y programas de atención, y en algunos casos sin logros significativos que les permitan a los estudiantes mejores oportunidades para el aprendizaje y con ello mayor participación social.

Se trabajó con un enfoque mixto de investigación, porque se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos, que como señalan Tashakkori y Teddlie (2003) se analizan y vinculan para responder al problema planteado.

Para la obtención de los datos se realizó una recopilación normativa, teórica y de datos estadísticos, éstos últimos del año 2015, que fueron los disponibles a finales del año 2017, cuando surgió la problemática a investigar. Se trabajó en el diseño de estrategias a emplearse al considerar que ahora se trataba de una atención a la diversidad. Este proceso implicó un largo periodo porque el diseño de los materiales debía responder a diversas características de las discapacidades investigadas, aunque se partió de lo común: dificultades en el desarrollo del lenguaje. En los primeros casos la intervención fue realizada por nosotros directamente, los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, así que este conocimiento tenía de difundirse con la finalidad de valorar si pudiera apoyarse a otros niños, niñas y adolescentes.

Para ello, fue fundamental explorar en la práctica docente y de los terapeutas que atienden a niños y jóvenes con problemas en el desarrollo del lenguaje sus concepciones sobre el término NEE, los instrumentos que aplican para el diagnóstico para los chicos con problemas de lenguaje, qué tipo de apoyo o estrategia emplea para su atención, así como su opinión sobre la política de educación inclusiva.

Al considerar la relación entre audición y desarrollo del lenguaje, se partió de un diseño no experimental de tipo transversal, donde se diseñaron instrumentos que permitieron responder a las preguntas básicas: quién (niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin lenguaje o con problemas relacionados), dónde (en la escuela de educación básica regular y especial, o en la terapia), cuándo (durante su proceso formativo en el aula o en la terapia), cómo (modelo educativo o estrategia) y porqué del sujeto de estudio (falta de competencia lingüística). Los problemas o falta de lenguaje se pueden presentar en diversos contextos, en esta investigación se eligió una pequeña muestra intencional de 6 sujetos (niños y adolescentes) en el estado de Puebla seleccionados por conveniencia; posteriormente se extiende a una muestra similar en los Estados de Hidalgo y Veracruz, niños que se encuentran en segundo, tercer grado de primaria y primero de secundaria, que no han desarrollado lenguaje o no tienen la competencia lingüística del nivel. Estos primeros resultados de México se difundieron en Argentina y Colombia, lo que dio oportunidad a que también se tuviera una muestra en cada país. Contar con varios lugares con muestras representativas, permitió comprobar la diversidad de concepciones y estrategias empleadas.

Después de la información obtenida, en el ciclo escolar 2018-2019 se procedió al diseño y elaboración del curso Psicolingüística y Gramática Generativa, en la modalidad en línea, se subió a la plataforma de aprendizaje para que los maestros o terapeutas ingresaran de manera sincrónica desde sus lugares, con la opción de contar con la grabación de la clase para repasar lo visto. De esta forma conocieron sobre la importancia de la audición y cómo afecta en el desarrollo del lenguaje, también estudiaron sobre la transmisión ósea y la utilización de los auxiliares AEPS, además de conocer el software para ejercicios fonológicos y de escritura por medio de la estrategia denominada Logogenia que está basada en la Gramática Generativa Chomskiana. A cada docente participante se le facilitó durante un periodo de cuatro meses un auxiliar y se les pidió la sistematización de cada caso de estudio, se partió de una evaluación diagnóstica que consideró la observación de precursores del lenguaje como la inten-

ción comunicativa, la evaluación orofacial que permite verificar la tonicidad de los labios, lengua, dientes, paladar duro y blando, maxilares; en caso de que existiera lenguaje se tomó en cuenta las vertientes de comprensión y expresión, que abarca la semántica y la gramática. También se hizo una ficha para conocer sobre los antecedentes familiares con problemas de audición, síndromes y uso de medicamentos ototóxicos.

Se solicitó de manera opcional, el estudio del reflejo estapedial que refiere a la contracción del músculo estapedio frente a un ruido fuerte. El músculo aleja del estribo amortiguando el sonido y protegiendo al oído interno de las vibraciones. Lukose y colaboradores (2013) señalan que este reflejo es una fracción de segundo más lento y se dispara con sonidos más bajos que lo normal cuando se trata de niños con TEA, lo que muestra una alteración de las vías auditivas y genera reverberación en la percepción del sonido.

Después de la información obtenida y una vez preparados los docentes y terapeutas se utilizó la estrategia de sonido modulado y filtrado reproducido a través de auriculares de alta calidad, que permiten estabilizar la audición vía ósea; cuando lógicamente se encuentra afectada la vía aérea (oído medio) como escuchamos los normo-oyentes. Esta estrategia se planteó bajo un nuevo enfoque educativo, al considerar que los problemas de audición afectan directamente el desarrollo del lenguaje, recordemos que si se escucha mal; de seguro se habla mal, es por lo que se plantea la reeducación auditiva con apoyo tecnológico. Los audífonos AEPS, estabilizan y controlan la hiper o hiposensibilidad a determinadas frecuencias sonoras que son independiente de la capacidad auditiva y está asociada más bien a la normalización de la audición dando continuidad al sonido, enmascarando el sonido molesto como tinnitus o acúfenos y corrigiendo la audición para que escuche normalmente.

Cabe señalar que el equipo no es riesgoso ni invasivo, se basa en la transmisión del sonido por transmisión ósea en forma de vibraciones, además se utiliza un programa que permite acelerar la adquisición del lenguaje, tanto oral como escrito basado en estructuras lingüísticas como lo menciona Chomsky en sus múltiples obras. Cabe

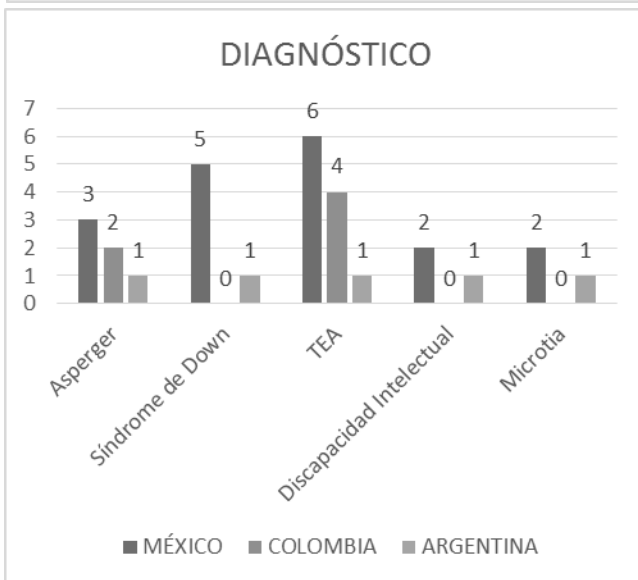
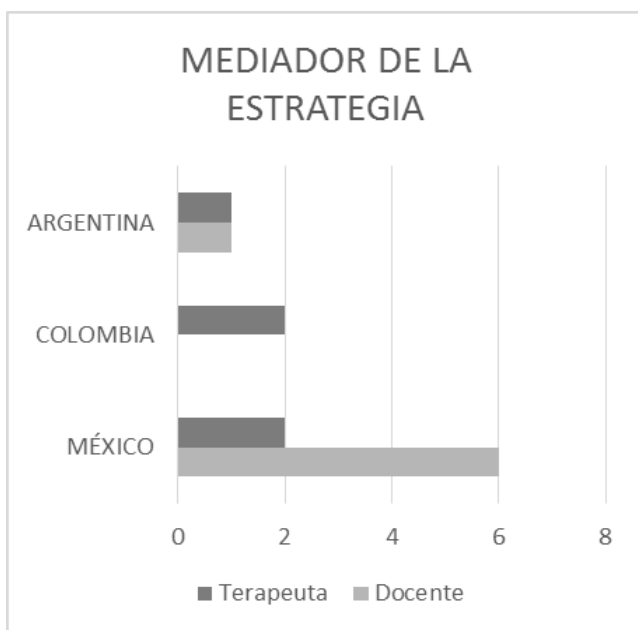
señalar que su lapso de uso es diferente para cada caso, quienes llevan mayor trabajo son los niños y jóvenes con TEA, porque primeramente se debe trabajar en la aceptación del equipo, debido a su hipersensibilidad sensorial no lo aceptan de inmediato, así que su maestro o terapeuta que ya lo conoce irá mediando poco a poco su uso, iniciando desde un minuto hasta que pueda tolerar más tiempo. El seguimiento se obtuvo semanalmente con el maestro o terapeuta, a través de la plataforma con videoconferencia evaluando el desempeño de los niños o jóvenes en las actividades realizadas. Se observó que tanto la hipoacusia como la hiperacusia es variable, y puede bajar o subir según diversas condiciones anímicas de la persona. Los niños con dificultades en el lenguaje escuchan mal, oyen poco, pareciéndose a una persona sorda, los sonidos llegan deformados, con eco, zumbidos, reverberación, su sensibilidad puede ser tan extrema que oyen el funcionamiento interno de sus sistemas como el digestivo, circulatorio y respiratorio. Cuando los niños o adolescentes constantemente oyen estos sonidos se vuelven irritables, pierden interés cuando se les habla porque no entienden lo que escuchan y se altera el desarrollo del lenguaje, por lo que prefieren aislarse. Para llevar a cabo el procesamiento de datos fue necesario separar los datos recuperados para el análisis cuantitativo en este caso los datos estadísticos sobre los participantes, la discapacidad y la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Así como la frecuencia en la ficha de antecedentes familiares con problemas de audición. Mientras que los datos cualitativos se obtuvieron del seguimiento particular de los 30 casos de estudio.

Resultados y aportes disciplinares

Como se mencionó anteriormente la muestra fue intencional y quedó conformada por un total de 30 estudiantes, 6 del estado de Puebla, 6 del estado de Hidalgo y 6 de Veracruz, así México queda representado por 18 estudiantes, mientras que Argentina y Colombia con 6 en cada país.

Los mediadores fueron 7 docentes y 5 terapeutas. Y los estudiantes que participaron se encuentran en segundo, tercer grado de primaria

y primero de secundaria, además de tener diagnóstico de discapacidad no han desarrollado lenguaje o no tienen la competencia lingüística del nivel.



Una vez seleccionada la muestra, e informados sobre el proceso de investigación, los mediadores se capacitaron en línea sobre la estra-

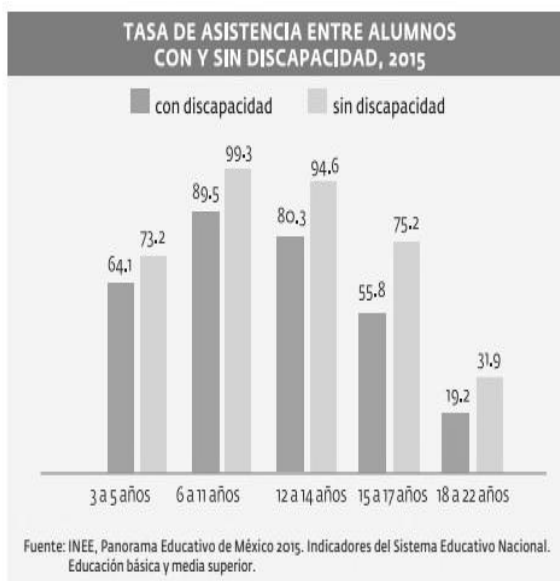
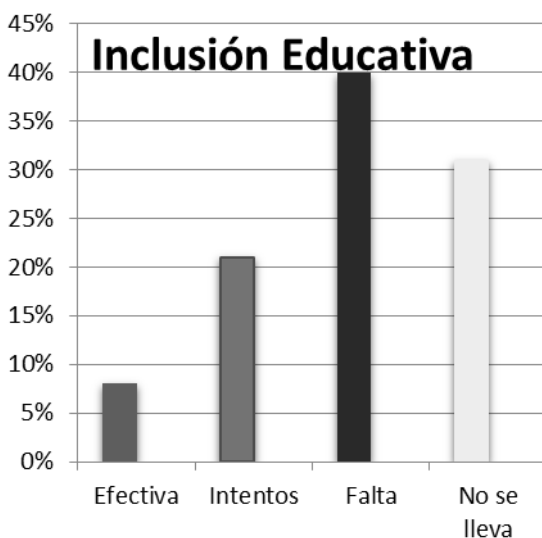
tegia a emplear dentro de sus actividades en la atención a sus estudiantes o pacientes, al mismo tiempo que solicitaron la autorización de los padres de familia para la participación de sus hijos en esta nueva estrategia con apoyo de las NT, además de llevar a cabo una evaluación diagnóstica que consideró las etapas del desarrollo, la observación de precursores del lenguaje y características de la audición en cada uno de los participantes, así como el llenado de la ficha de antecedentes familiares.

ANTECEDENTES FAMILIARES



Como puede observarse, todos los casos manifiestan tener algún familiar con problemas relacionados al oído, siendo el más común la otitis que es una infección que se desarrolla en parte o todo el canal auditivo y puede estar acompañada de fiebre, dolor y disminución de la capacidad auditiva.

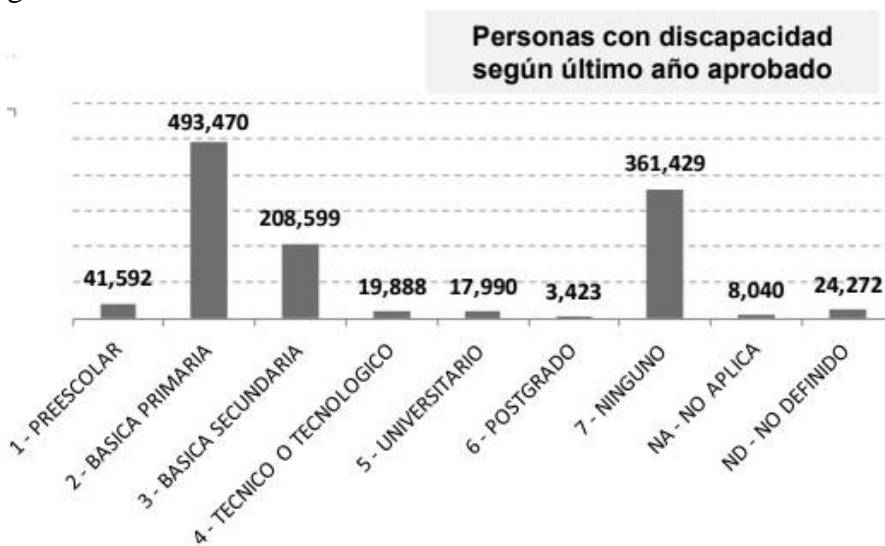
Otro de los puntos relevantes a investigar fue la opinión de los mediadores respecto a la inclusión educativa, donde la mayoría considera que falta mucho por hacer todavía, como lo demuestran las estadísticas nacionales en el caso de México.



Algo similar sucede en Colombia, el informe “Situación de la Educación en Colombia” (Sarmiento, 2010), señala que en el nivel de preescolar los niños y niñas sin discapacidad en edad de 3 a 5 años, tienen un 11% más de asistencia que los infantes con discapacidad. En primaria, se estima que el 1,2% de población estudiantil con discapacidad. Solo el 12% de adolescentes y jóvenes con discapacidad

van a la educación secundaria y media, sin embargo, los de igual edad sin discapacidad asisten en 72,9%. En el nivel superior, es más notoria la baja participación de los estudiantes con discapacidad, se valora que solo el 5,4% accede.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en 2012, realizó la Encuesta de Calidad de Vida y reveló que el 80% del total de personas con discapacidad, entre 5 y 9 años, no había alcanzado ningún nivel educativo y el 13,2% había cursado solo preescolar. En cuanto al grupo de 10 a 17 años, el 47,1% no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9% solo había aprobado básica primaria. En 2015, de acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social el total de personas que aprobaron un nivel educativo fue el siguiente:

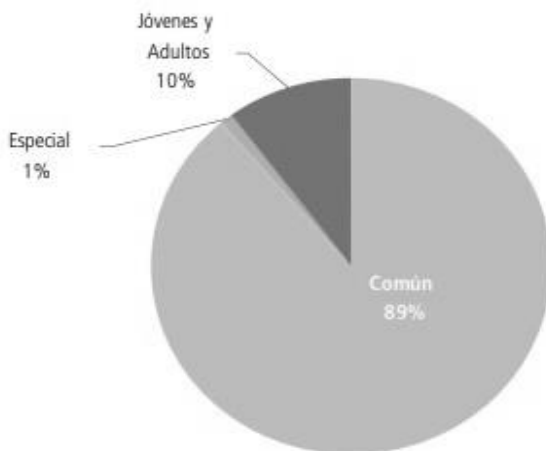


En Argentina, en el año 2015, los datos estadísticos reflejan que se tenía una población estudiantil de 12.536.492 los niveles de inicial a medio superior en todas las modalidades. En la educación común había 11.132.889 niños y jóvenes, lo que representa el 89%; mientras que en educación especial asistían 124.829, es decir, el 1% y, en la modalidad para jóvenes y adultos estaban 1.278.774 que representa al 10% del total de estudiantes.

Los estudiantes con discapacidad permanente o temporal asisten a la Educación Especial si demanda de atención interdisciplinaria con el

propósito de brindarles una trayectoria integral. También se les forma en campos culturales y artísticos, así como en relación con el área laboral.

4.1. Distribución porcentual del total de alumnos según modalidad educativa. Total País, 2015.



Fuente: DiNIEE/SICE/MED en base a datos del RA 2015.

La sistematización de los datos en los casos de estudio se llevó a cabo de manera individual, pero para la presentación de los resultados, se agruparon de acuerdo con el tipo de discapacidad y se seleccionaron algunos de los hallazgos más sobresalientes.

Asperger

Se tuvieron cinco casos, con edades de: 1 con 6 años, 1 de 7 y 3 con 8 años. El primer caso trata de una niña que tiene retraso en el habla solamente dice escasamente 10 palabras, dos más no se les entiende cuando hablan y los dos últimos hablan de un tono monótono y tienen dificultades para hacer frases correctas, la mayoría de ellos tienen problemas de comprensión y se les dificulta seguir indicaciones, tres de ellos presentan hiperlexia. Son muy rutinarios por lo que

para iniciar con la reeducación auditiva se tuvo que preparar con tiempo y dedicación la forma de intervención, 4 fueron atendidos por sus maestros/as y 1 con terapeuta.

Uno de los primeros resultados al usar la diadema fue su mirada, la cual dirigieron hacia su maestro/a o terapeuta, luego empezaron poco a poco a seguir órdenes y posteriormente a repetir palabras con mayor claridad.

Síndrome de Down

De los seis casos, 3 tienen una edad promedio de 8 años, 2 de 9 años y 1 de 10 años. Los primeros cinco se encuentran cursando el segundo grado de nivel primaria y 1 el tercer grado primario con sobreedad. Se encuentran en educación especial.

Presentaron otitis del oído medio, dos de ellos podían oír a su maestra unos días sí y otros no, los otros cuatro muy ocasionalmente oían algo. Esta intermitencia en el oído se debe principalmente al espesor del líquido, el taponamiento por cerumen y la hipotonía muscular que estrecha su conducto auditivo. Los dos niños que tenían mayor percepción auditiva decían algunas palabras aisladas y confundían en ellas la “b” y la “p”, los otros cuatro tenían un lenguaje incomprensible.

Todos presentaron una buena actitud, fueron sociables y se interesaron en el uso de la diadema, permitieron que se les pusiera, sus primeras impresiones fueron de sorpresa, agrado, risas. Desde el primer día que se inició con el programa de reeducación auditiva aceptaron trabajar con la diadema, conforme pasaron los días empezaron a decir algunas palabras y ya pedían que le pusiera la diadema y ellos empezaban hacer diversos sonidos en el amplificador, así iniciaron a explorar los diversos sonidos de su contexto. La reeducación auditiva ya es parte de su rutina de trabajo y esperan con gusto el momento para estar realzar las interactividades.

TEA

Los once casos fueron los más delicados en el trabajo de investigación, por las diversas características del espectro en cada sujeto atendido. La mediación estuvo a cargo de terapeutas que tenían más de un

año de atención con ellos. Esto fue muy importante porque conocían la mayoría de las conductas que pueden presentar ante cosas nuevas. Ellos, a diferencia de los otros casos no aceptan al inicio la diadema, su reacción en algunos fue violenta.

Sin embargo, cuando se logró que estuvieran más de cinco minutos con los AEPS, se detectaron cambios visibles en su mirada, que es uno de los primeros referentes sobre la estabilidad que brinda la diadema. Conforme el tiempo se fue prolongando se logró reducción de la ecolalia, aumento de la vocalización y del contacto visual con el terapeuta, mejora en la atención y desempeño, realización de tareas sencillas y juego.

Discapacidad intelectual (DI)

Los tres casos fueron atendidos por maestros de educación especial, dos de ellos presentan control de las praxias bucofonatorias, aunque hay pequeñas dificultades en el movimiento de la lengua, lo que hace en algunas ocasiones un poco más lenta su habla. Los tres presentan problemas en la discriminación auditiva principalmente en los fonemas /g/, /t/, /p/ y /m/. Respecto a la producción fonética los problemas se detectaron en la sustitución de la /r/ por /l/ y de /r/ por /d/, además de una escasa vibración en /r/ vibrante, así como omisión en las trabadas. En uno de los casos de acuerdo con su edad, se encontró con relación a la morfosintaxis estructuras oracionales simples y algunas compuestas pero muy sencillas y poco apropiadas.

En otro caso se detectó bajo nivel receptivo en vocabulario, y en los tres casos dificultad para la comprensión de oraciones complejas. Los tres aceptaron muy bien la reeducación auditiva, no rechazaron la diadema y empezaron a corregir pronunciación.

Microtia

Dos casos presentan un pequeño lóbulo de la ojera en el lado izquierdo con ausencia del conducto auditivo, y un caso en el lado derecho, por lo que no oyen del lado afectado. Los tres casos tienen nivel tres que indica presencia de algunas estructuras de la oreja, el canal auditivo externo está ausente, lo que se conoce como atresia aural. Estos casos por lo regular presentan consecuencias propias de

la hipoacusia, por esos es muy importante que desde el nacimiento se valore la pérdida auditiva y se le presenten alternativas como la transmisión ósea para que no tengan dificultades en el desarrollo del lenguaje y con ello bajo rendimiento académico, así como la escoliosis. Muchos de los niños con esta deformación, no son atendidos desde pequeños lo que provoca un gran retraso en su lenguaje.

Dos casos fueron atendidos por docentes de educación especial y uno por terapeuta, los problemas que presentaban eran similares: mala discriminación fonológica, lo que dificultaba la comprensión auditiva, problemas en la producción fonética, esto se debe a que reproduce conforme escucha. Para la reeducación auditiva no hubo problema, cabe hacer mención que para ellos la diadema es diferente en cuestión de la forma, pero en la tecnología vibratoria es la misma. Muy rápido hubo mejoría en su proceso comunicativo, mejoraron su comprensión.

La reeducación auditiva mostró ser efectiva en todos los casos de estudio, hubo disminución en la hipersensibilidad auditiva, mayor discriminación de los ruidos de fondo, disminución del tiempo de reacción auditiva y del intervalo entre estímulos, así como aumento de la atención auditiva, lo que originó mejoras en el habla, modulación de la voz, calidad en la articulación, lo que impactó en el aprendizaje y la integración social.

Otros beneficios que se observaron en los chicos con Asperger y TEA fueron: mejor motricidad fina, disminución de los movimientos corporales repetitivos y de las conductas autolesivas, permanecer más tiempo sentado y avances positivos en el manejo de situaciones.

El escuchar la “voz digital” del docente o terapeuta, de sus compañeros, así como de familiares, los motivó para intentar comunicarse continuamente, hubo mejor comprensión, uso más adecuado del lenguaje y mayor interacción.

Con los logros alcanzados, al continuar con el proceso podrán reconocer patrones lingüísticos para que posteriormente se trabaje la lectoescritura. Los docentes reportaron avances significativos al emplear los recursos tecnológicos, situación que no habían podido lograr en el tiempo que ya tenían con los estudiantes que iba de 5 a 8

meses de su atención, mientras que en los cuatro meses de estudio con la reeducación auditiva apoyada en las NT los logros fueron significativos.

Conclusiones

Los docentes y terapeutas que atendieron a los niños, niñas y adolescentes de los casos de estudios mostraron un gran compromiso con sus estudiantes, al innovar con otras estrategias para brindar una educación de calidad, expusieron su interés desde la obtención de los primeros datos con la respuesta a la pregunta ¿Si hay algún familiar con problemas de audición puede ser un indicador para sospechar de problemas en el oído?, ya que algunos hicieron referencia a diversos problemas auditivos.

Los diversos casos permitieron tener un conocimiento más profundo sobre la audición, haciendo la distinción entre oír y escuchar, también se aprendió que se escucha de forma muy variada, por ejemplo, en las personas con TEA, se cree, que la *ecolalia* es la repetición de pequeños fragmentos que logra escuchar de manera desfazada, como una película que podemos ver donde el movimiento de la boca va desincronizada del sonido y repite en función de la activación del mecanismo de adquisición de la lengua DAL como lo explica Chomsky, o bien de la forma nasal que hablan algunos jóvenes con Síndrome de Down.

Dando respuesta al planteamiento inicial sobre si ¿La tecnología puede ser un recurso para su atención en el desarrollo del lenguaje?, la respuesta es sí. La utilización de las TIC en la educación es de gran apoyo si se hace de manera innovadora para el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes. Con el apoyo de herramientas tecnológicas a partir de un diagnóstico temprano que refiera dificultades en la audición y lenguaje, la reeducación auditiva a través de los AEPS son una opción que está dando grandes resultados.

Con relación al habla y el lenguaje, Vigotsky enuncia que tienen un doble papel. Como instrumento psicológico que apoya a formar otras funciones mentales (pensamiento), pero también es una de esas funciones.

El habla pre-intelectual y el pensamiento no verbal son las primeras manifestaciones en el desarrollo del lenguaje del niño, posteriormente se presentará la interacción entre las funciones mentales superiores, dando paso al habla intelectual.

Por la complejidad de cada discapacidad se requiere de un diagnóstico precoz, que ciertamente dará más oportunidades a un niño con retraso en el lenguaje, pues posibilita el acceso a la atención oportuna y adecuada, lo que conlleva a su mejor calidad de vida. Cabe recordar que el lenguaje pasa por todo un proceso, inicialmente el bebé sólo usará el llanto luego empezará con la emisión de sonidos gorjeo, de ahí pasará al balbuceo y silabeo. A esta etapa se le conoce como prelingüística. Después del año inicia la etapa lingüística cuando ya emite sus primeras palabras donde integra el contenido con la forma. Para que “aprendan” o activen el habla los niños, es preciso que sean capaces de percibir el input adecuado para discriminar los sonidos que componen el habla, si por alguna razón no lo pueden hacer no hablarán de manera adecuada o simplemente tendrán ausencia total del mismo como los sordos profundos. Por eso es importante que se tenga un seguimiento en el desarrollo del lenguaje de los niños y detectar si existen algunos indicadores de alerta como los siguientes:

- Falta de actividad gestual y balbuceo en el primer año de vida.
- Ausencia de palabras aisladas al año y medio de vida.
- No puede decir frases espontáneas de dos palabras, a veces no escucha y otras es muy sensible a algunos sonidos, esto se puede presentar entre el año y medio y los tres años de vida.
- Retraso en el lenguaje, algunos sonidos no los tolera, parece no escuchar cuando le hablan, se le dificulta entender, esto puede suceder entre los tres y cinco años de vida.
- Falta o pérdida del lenguaje después de los cinco años de vida.

La audición deformada o interrumpida conlleva a dificultades en la adquisición del lenguaje y trastornos del aprendizaje en general, por la imposibilidad de reconocer los patrones lingüísticos de la lengua. Cuando el lenguaje se ve severamente afectado por escuchar mal,

lógicamente el niño no habla o habla mal; en la actualidad se recomienda que todos los niños reciban una evaluación audiológica formal vía aérea y vía ósea (Monsalve, Nuñez, 2006), ya que estos niños padecen comúnmente algún problema de audición por vía aérea.

Respecto a la situación educativa de los niños y jóvenes con discapacidad, dependiendo de sus características habrá quienes tengan la posibilidad de incluirse en el sistema educativo y quienes no, porque cabe señalar que las personas con autismo suelen tener diversas alteraciones sensoriales a nivel exteroceptivo, propioceptivo e interoceptivo, lo que frecuentemente es un obstáculo para la adaptación al ambiente escolar, en el caso particular de los que tienen sensación auditiva, algunas frecuencias no son tolerables.

La propuesta que se hace de acuerdo a los resultados de la investigación se basa en considerar que si hay problemas de lenguaje o incluso no lo hay; se sospeche del oído, cualquier metodología, terapia o estrategia que se utilice con los niños, niñas y adolescentes sin lenguaje es importante que prueben e incluyan la reeducación auditiva con el apoyo de los AEPS, es importante que se trabaje sistemáticamente, se requiere de tiempo, dedicación y paciencia; para brindarle al estudiante la oportunidad de aceptar el cambio.

Fortalecer el proceso de la educación inclusiva con un enfoque de derechos, garantizará que los alumnos con problemas de audición y dificultades de lenguaje cursen la educación inicial y básica, con los apoyos necesarios para acceder a los propósitos generales de la educación.

Referencias

- Antoranz, E. y Villalva, J. (2010). Desarrollo cognitivo y motor. Editorial EDITEX, España.
- Comín, D. (2015) Abordaje del trastorno sensorial en el autismo, consultado en <https://autismodiario.org/2015/01/15/abordaje-del-trastorno-sensorial-en-el-autismo/>
- Denia, A. Dr. (2019). Orientación espacial y equilibrio, consultado en <http://www.sorderayvertigo.com/orientacion>

- Escobar, G. (2018) *Autismo, Audición y Lenguaje*. Puebla, México: Editorial Mariángel, consultado en www.escuelaparasordos.com
- Fundación Adecco (2017). Informe tecnología y discapacidad. España. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Tecnolog%C3%ADa-y-Discapacidad.-Fundaci%C3%B3n-Adecco-y-Keysight2017.pdf>
- Intermountain Healthcare. (2012). El autismo y otros trastornos relacionados, consultado en <https://intermountainhealthcare.org/ext/Dcmnt?ncid=520240429>
- L. Spivey, B. M.Ed. y Susie S. Loraine, M.A (2009). El Trastorno del Proceso Auditivo en Niños – Síntomas y Tratamiento, CCC-SLP, Publicaciones Super Duper N° 130. <https://www.audiosocial.es/es/2012/06/25/que-funcion-tiene-el-oido-medio/>
- <https://www.diferencia-entre.com/diferencia-entre-oir-y-escuchar/>
- <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/149390/732101/file/El%20desarrollo%20sensorial%20.pdf>
- Lukose R. y col. (2013) Autismo Res. Epub ahead of print (2013) PubMed, en <https://spectrumnews.org/news/controversial-study-uncovers-hearing-glitch-in-autism/>
- Martínez, M. (2015) El derecho a la educación Básica de niños y jóvenes sordos en México. Tesis Doctoral. Universidad de Puebla, en www.escuelaparasordos.com
- Martínez, M. (2017). La enseñanza a niños y jóvenes sordos desde un contexto bilingüe. Ponencia COMIE, San Luis Potosí.
- Monsalve, A. Núñez, F. (2006) La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia, Publicación del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Psychosocial Intervention vol.15 no.1 Madrid. Consultado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100002
- Rogel-Ortiz, FJ. (2005) Autismo, Gac. Méd. Méx vol.141 no.2 México mar./abr. 2005, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132005000200009
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In

A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-702). Thousand Oaks, CA, EE. UU: SAGE.