

**EL CURRÍCULO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL:  
EL CASO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL**

**DIANA CAROLINA CANTILLO BONILLA**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Director  
GILBERTO BETANCOURT ZÁRATE  
Magister en Sociología**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ TOLIMA  
2016**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN PÚBLICA N°071****SEMESTRE B-2016**

Siendo las 6:20 pm. horas del día 2 de diciembre de 2016 se reunieron en la Sala de juntas de la Maestría en Educación – Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

**TITULADO:**

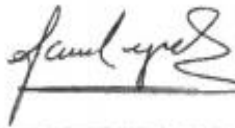
EL CURRÍCULO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	FLOR ALBA VARGAS	CALIFICACIÓN	46
---------------	------------------	--------------	----

SIENDO LAS: 7:10 PM, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACIÓN

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	FLOR ALBA VARGAS	FIRMA	
---------------	------------------	-------	---

**FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO**  
(Para uso del Jurado)

<b>FUNCIONES</b>	<b>CALIFICACION ASIGNADA</b>
1. Aspectos de estilo y presentación	45
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	45
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	47
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	47
<b>NOTA FINAL</b>	46

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cinco (3.5) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

**COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR**

Felicitaciones a la maestra por su dedicación, entrega y es fuerza, los cuales se manifestaron en un trabajo serio, profesional y concreto.

**CALIFICACION CUALITATIVA** Meritorio.

**NOMBRE DEL JURADO**

FLOR ALBA VARGAS

FIRMA



**NOMBRE DEL ESTUDIANTE**

DIANA CAROLINA CANTILLO BONILLA

FIRMA

Diana Carolina Cantillo B.

**NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**

GILBERTO BETANCOURT ZÁRATE

FIRMA



## DEDICATORIA

A mi Tutu...

Cuando pensé que todo estaba perdido...

Dios en su infinita sabiduría

Te puso en mi camino, al que le diste luz,

Y fue esa luz la que permitió dar sentido  
a esta Tesis como nuestro proyecto de vida.

Gracias por iluminar mi vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mg. Gilberto Betancourt Zárate, director de esta Tesis. Docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, director del grupo de investigación Hermeneusis: Estudios sobre diversidad cultural y desarrollo. Director de la Fundación Yunis: tejiendo sentidos para las personas con discapacidad por sus valiosas orientaciones, aportes y motivación a lo largo del proceso de investigación y formación.

A la Fundación Yunis: tejiendo sentidos para las personas con discapacidad, por los diferentes aportes académicos en este proceso de investigación.

A mis niños y niñas con discapacidad visual, estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ibagué y sus mamitas y hermanos, por abrir las puertas de sus sentimientos y compartir su diario vivir, pues me enseñaron el valor y la responsabilidad que tenemos los docentes con las personas con discapacidad.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	14
<b>1. CURRÍCULO, DIVERSIDAD CULTURAL Y DISCAPACIDAD: HACIA SU CONCEPCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA</b> .....	20
1.1 EL CURRÍCULO: APROXIMACIONES CONCEPTUALES.....	21
1.1.1 Definición Etimológica .....	22
1.1.2 Definiciones que Reconocen el Marco de Enseñanza – Aprendizaje .....	22
1.1.3. Definiciones de Currículo Como “Medio” Para Lograr Fines. ....	23
1.1.4 Currículo y Diversidad. ....	24
1.2 HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	25
1.2.1 La Diversidad Cultural. ....	30
1.2.2 Diversidad Cultural y Educación.....	33
1.2.3 El Multiculturalismo y la Interculturalidad Desde la Sociología y la Educación. ...	40
1.2.4 Tensión Fundamental.....	41
1.2.5 La Escuela Clásica Tradicional .....	43
1.2.6. El Sujeto Como Mecanismo Para Recomponer la Modernidad. ....	47
1.2.7 Sujeto y Educación: La Escuela Sujeto.....	51
1.2.8 Diversidad Cultural Desde la Sociología y la Educación. ....	56
1.3 DISCAPACIDAD: TRÁNSITOS CONCEPTUALES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	59
1.3.1 Período Primero. 1938-1955. ....	60
1.3.2 Período Segundo.....	60
1.3.3 Período Tercero. ....	62
1.3.4 Período Cuarto. ....	64
<b>2. METODOLOGÍA</b> .....	71
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	71
2.2 ENFOQUE HERMENÉUTICO Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.....	71

<b>2.3 LA SEMIOSIS SOCIAL .....</b>	<b>74</b>
<b>3. CURRÍCULO Y DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSI: LOS DISCURSOS DE PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2 EL DESARROLLO HUMANO COMO ORIENTACIÓN CULTURAL DE LA ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA .....</b>	<b>86</b>
<b>3.3 LA DIVERSIDAD Y RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA: EL PREDOMINIO DEL MARCO UNIVERSALISTA.....</b>	<b>89</b>
<b>3.4 EL MODELO PRÁCTICO REFLEXIVO Y LAS COMPETENCIAS COMO CONSTITUTIVOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSI.....</b>	<b>95</b>
<b>3.5 MODELO PEDAGÓGICO PRÁCTICO REFLEXIVO Y COMPETENCIAS EN LOS ACUERDOS PEDAGÓGICOS DE PRIMARIA EN LA ENSI .....</b>	<b>97</b>
<b>3.6 LA DISCAPACIDAD COMO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) Y EL AULA DE APOYO.....</b>	<b>107</b>
<b>4. DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL: EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES PCD VISUAL Y SUS MADRES .....</b>	<b>113</b>
	<b>Pág.</b>
<b>4.1 LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS PCD VISUAL.....</b>	<b>120</b>
<b>4.2 LA RACIONALIDAD TRIUNFANTE Y EFECTOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL .....</b>	<b>118</b>
<b>4.3 LOS ESTUDIANTES PCD VISUAL COMO SUJETOS: HACIA EL MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD .....</b>	<b>121</b>
<b>4.4 LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DIFERENCIALES.....</b>	<b>131</b>
<b>4.5 CONCEPCIONES DE DISCAPACIDAD .....</b>	<b>134</b>
<b>4.5.1 Discapacidad Como Ausencia.....</b>	<b>134</b>
<b>4.5.2 Enfoque Ecológico .....</b>	<b>135</b>
<b>4.5.3 Inexistencia de Discapacidad.....</b>	<b>136</b>
<b>4.5.4 Discapacidad Como Forma de Vida.....</b>	<b>137</b>

<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>141</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>



## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> Principales enfoques de atención a la diversidad en la escuela .....	36
<b>Tabla 2.</b> La diversidad cultural: Encuentros entre la Sociología y la Educación .....	59
<b>Tabla 3.</b> Componentes del cuerpo discursivo curricular .....	79
<b>Tabla 4.</b> Principales marcas del cuerpo de producción discursiva estudiado .....	79
<b>Tabla 5.</b> Principales huellas de las condiciones sociales de producción discursiva curricular .....	81
<b>Tabla 6.</b> Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado primero .....	98
<b>Tabla 7.</b> Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado segundo.....	99
<b>Tabla 8.</b> Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado tercero .....	100
<b>Tabla 9.</b> Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado cuarto.....	101
<b>Tabla 10.</b> Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado quinto.....	103
<b>Tabla 11.</b> Estándares de calidad y diversidad cultural 1° a 3° Primaria.....	105
<b>Tabla 12.</b> Estándares de calidad y diversidad cultural 4° a 5° Primaria.....	106
<b>Tabla 13.</b> Principales huellas de las condiciones sociales de reconocimiento discursivo. El discurso de las PCD Visual.....	113
<b>Tabla 14.</b> Algunos aspectos propios de la discapacidad como Diversidad Cultural en educación.....	139

## RESUMEN

La diversidad cultural es hoy en día, no sólo un rasgo de nuestra sociedad, sino un tema de bastante preocupación en lo cultural, en lo político, en lo social, en lo económico, y desde luego, en lo educativo. La diversidad cultural se inscribe en una tensión fundamental: el universalismo y el diferencialismo, de manera que los procesos de homogenización cultural coaccionan a las poblaciones diferenciales, donde se encuentran las personas con discapacidad. De acuerdo con esta tensión fundamental surge el interrogante, ¿Cómo se aprecia esta tensión en los estudiantes con discapacidad visual como exponentes de diversidad cultural en la Escuela Normal Superior de Ibagué? Analizar la pertinencia del currículo de la ENSI a la luz de la promoción, defensa y reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural es el objetivo central de este documento.

Para esto entonces se diseñó una plataforma teórica que circula entre la sociología (propuesta de A. Touraine principalmente) y sus aplicaciones en nuestro país (Betancourt, 2015), y la educación (propuesta de la UNESCO), tendientes a conceptualizar el problema de investigación. De acuerdo con esta plataforma, se acude a la Semiosis Social (propuesta de E. Verón) como mecanismo que permite hacer una aproximación al conocimiento de las realidades de las PCD Visual en la ENSI que han sido planteadas por el mismo currículo institucional. A partir del análisis discursivo se hace el contraste entre el discurso producido por la ENSI y el discurso producido por las PCD Visual y sus madres.

Se tienen como principales resultados el hecho de identificar las principales características o huellas del discurso institucional (ideológico y práctico educativo) de la ENSI respecto de la discapacidad como diversidad cultural: en apariencia, se inscribe dentro del proyecto de la modernidad, lo reproduce en teoría, reconociendo la diferencia (multiculturalismo) para el logro del desarrollo humano y la inclusión. Sin embargo, al analizar los discursos de las propias PCD Visual y sus madres, se aprecian

contradicciones importantes, entre otras, como la exagerada exclusión y discriminación que viven estos estudiantes en la ENSI, así como la ausencia de la promoción de la interculturalidad, evidenciándose los desgarramientos en la Escuela, en términos de la propuesta de A. Touraine. Aunque también se identifica un discurso propio de las PCD Visual y sus madres, que los pone en el plano de interpretación como Sujetos productores de sentido, de cultura. Se finaliza con una propuesta de lineamientos generales de tipo curricular tendientes a la reflexión sobre la necesidad de la aproximación a una escuela del Sujeto.

**Palabras Clave:** Discapacidad, diversidad cultural, currículo, interculturalidad

## ABSTRACT

Cultural diversity is today, not only a feature of our society, but a subject of considerable concern in cultural, political, social, economic and, of course, educational. Cultural diversity is inscribed in a fundamental tension: universalism and differentialism, so that the processes of cultural homogenization coerce the differential populations, where people with disabilities are found. According to this fundamental tension, the question arises: How can this tension be appreciated in visually impaired students as exponents of cultural diversity in the Escuela Normal Superior de Ibagué ENSI? Analyzing the relevance of the ENSI curriculum in the light of the promotion, defense and recognition of disability as cultural diversity is the central objective of this document.

For this, a theoretical platform was then designed between sociology (A. Touraine's proposal mainly) and its applications in our country (Betancourt, 2015), and education (UNESCO proposal), tending to conceptualize the research problem. According to this platform, the Social Semiosis (proposed by E. Verón) is used as a mechanism that allows an approximation to the knowledge of the realities of Visual PCD in the ENSI that have been raised by the same institutional curriculum. From the discursive analysis the contrast between the discourse produced by the ENSI and the discourse produced by Visual PCDs and their mothers is made.

It has as main results the identification of the main characteristics or traces of the institutional discourse (ideological and practical educational) of the ENSI regarding disability as cultural diversity: apparently it falls within the project of modernity, reproduces it in theory, Recognizing the difference (multiculturalism) for the achievement of human development and inclusion. However, when analyzing the discourses of the Visual PCD itself and its mothers, important contradictions are observed, such as the exaggerated exclusion and discrimination that these students live in the ENSI, as well as the absence of the promotion of interculturality, Evidencing the tears in the School, in terms of the proposal of A. Touraine. Although it also identifies a discourse of the visual PCD and its

mothers, which puts them on the plane of interpretation as subjects producing meaning and culture. It ends with a proposal of general guidelines of curricular type tending to the reflection on the necessity of the approach to a school of the Subject.

**Keywords:** Disability, cultural diversity, curriculum, interculturality

## INTRODUCCIÓN

El hecho de considerarse constitucionalmente nuestro país como una nación diversa étnica y culturalmente, ha suscitado el auge creciente de acciones en materia social, cultural, económica, política y educativa, tendientes al reconocimiento de esa naturaleza asociada a la diversidad cultural.

Cada vez se gana en claridad en la delimitación precisa de aquellos referentes que permiten interpretar lo diverso en lo humano, en los grupos poblacionales. Por ejemplo, la política pública de cultura de Bogotá, señaló tres referentes importantes: los grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, raizales, Rrom o gitanos), sectores etarios (persona mayor, jóvenes, niñez) y sectores sociales (campesinos, población LGBTI, mujeres, personas con discapacidad), como referentes o fuentes de diversidad o especificidad cultural. (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes, 2012, p. 54).

Así mismo se señaló en este documento cómo dichos “grupos representantes de la diversidad cultural, están acompañados de una serie de conflictos, entre los que se destacan la invisibilización, la discriminación, la exclusión social, la fragmentación social, la vulneración constante a sus derechos” (Betancourt, 2015, p. 189). Si bien es cierto estas agrupaciones humanas, se perciben como riqueza por su rasgo cultural diverso, también lo es el hecho de, por un lado, representar minorías, y por otro, vivenciar esa serie de conflictos que los convierten en vulnerables en muchos aspectos.

Esto responde a la existencia de una tensión de mayor magnitud, referida al conflicto humano existente entre universalismo y diferencialismo, en el que el primero pareciera absorber y exterminar al segundo, a través de procesos sistemáticos e históricos de homogenización cultural.

Este conflicto entre universalismo y diferencialismo se reproduce en el ámbito educativo, por ejemplo, la misma ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), tiene como base la

formación integral y la construcción de identidad cultural nacional, regional y local (artículos 1 y 76), esto es, lo educativo contribuye a la consolidación de un estado nación, homogéneo que se guía por principios universales (el ser colombiano, por ejemplo), y que desconoce de cierta manera las particularidades culturales de la población estudiantil.

La escuela tradicional, tal como la conocemos actualmente, es una institución nacida con el surgimiento de los estados nacionales modernos, con la expectativa de que, por medio de la educación se logrará integrar a la cultura nacional a poblaciones dispersas y diferenciadas económica, social y culturalmente. (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2012, p.19)

Esa tendencia a integrar u homogenizar culturas diferenciadas refleja de cierta manera el desconocimiento de los mismos actores educativos de la naturaleza culturalmente diversa de la población. Este rasgo diferencial, según lo plantea Gómez (2006,17): “habla de la necesidad de una educación para la diversidad”, es decir, que deben existir una serie de condiciones de tipo pedagógico, social, cultural, que permitan el desarrollo de procesos educativos adecuados al respeto y protección de la diversidad cultural, no solo en la sociedad, sino también en la escuela.

Sin embargo, al parecer, estas condiciones no existen, no se presentan en la realidad socioeducativa estudiantil. Por ejemplo, las prácticas y mecanismos educativos (estándares de competencias, manuales de convivencia, manuales de evaluación y promoción institucional, pruebas evaluativas, los informes académicos por periodos, etc.) que se terminan configurando y responden a una serie de pautas universales que debe cumplir cualquier estudiante independientemente de su particularidad cultural, es decir, que no se tiene en cuenta tal diversidad cultural.

De continuar esta situación problemática, aumentaran las desigualdades en la escuela, las cuales se manifiestan en la existencia y sobrevaloración a las dificultades de aprendizaje que se hacen más visibles al desconocerse las diferencias culturales. Ello

se manifiesta también en el deterioro de la convivencia estudiantil y/o las relaciones socio educativo entre los mismos estudiantes y entre los estudiantes y docentes. El conflicto aumenta cuando las particularidades culturales de los estudiantes son objeto de irrespeto, indiferencia o violencia (discriminación, acoso escolar, invisibilización, etc.). Estas situaciones afectan directamente no solo el proceso de formación del estudiante culturalmente diverso, sino su calidad de vida escolar y personal. Así mismo, pone en cuestionamiento la capacidad institucional para afrontar esta problemática desde la misma praxis educativa.

En este contexto y como parte de mi labor profesional docente, en el que a diario comparto y oriento a niños y niñas de primaria de diferente naturaleza (sexo, estatura, niveles de aprendizaje, clase social, con discapacidad, etc.), me llevó a preguntar con bastante preocupación, ¿Se evidencia esa tensión entre mayorías y minorías en la ENSI? ¿Apunta a manejar esta tensión la ENSI? ¿El currículo de la ENSI está promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural? ¿De qué manera? Importante preocupación tuve en aquellos momentos al hacerme esta misma pregunta con uno de los grupos poblacionales culturalmente diversos: Las personas con discapacidad visual, quienes con frecuencia resultan afectados por la situación problemática descrita. Entonces, ¿Cómo están educando en la ENSI a los niños y niñas con discapacidad visual? ¿El currículo de la ENSI está promoviendo la realización personal y colectiva de los niños y niñas estudiantes con Discapacidad Visual? ¿De qué manera?, ¿el currículo de la ENSI está promoviendo el reconocimiento, protección y defensa de las personas con discapacidad visual?

El estudio de antecedentes o estado del arte (este documento se encuentra en el Anexo A), permitió constatar la inexistencia de estudios y/o investigaciones que traten sobre la diversidad cultural y currículo en personas con discapacidad visual en el marco educativo, tanto a nivel nacional como internacional.



Se trazó entonces como principal objetivo “Analizar la pertinencia<sup>1</sup> del currículo según las particularidades culturales de los estudiantes con Discapacidad Visual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ibagué”. La Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI)<sup>2</sup> es una Institución Educativa de carácter oficial, mixto, de la zona urbana de la ciudad, presta sus servicios a la comunidad en la jornada de la mañana y de la tarde; cuenta con tres sedes, la central Sede 1, en la que funcionan los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media ciclo complementario; en la sede 2 llamada Antonio Nariño funcionan los niveles preescolar y básica primaria y en la sede 3 llamada Centro Piloto, están los niveles de Preescolar y Básica Primaria.

En la actualidad la Institución cuenta con 129 docentes de aula y un total de 3.600 estudiantes distribuidos así: 1.497 de preescolar y básica primaria, 2.103 de básica secundaria y media, y del Programa de Formación complementaria. Dichos estudiantes están organizados en grupos desde transición hasta el grado trece en el Programa de Formación Completaría; del grupo poblacional de la ENSI, se hace un estimado de 12 estudiantes con discapacidad visual<sup>3</sup> (ciegos) y 19 con baja visión, los cuales son el objeto de estudio en esta investigación.

Para lograr este objetivo se planteó una plataforma teórica de base sociológica que apunta a conceptualizar el problema de investigación. Este se constituye en el primer capítulo de este documento, el cual se compone de tres sub-apartados. En el primero se hace una aproximación al concepto de diversidad cultural desde la definición antropológica y sociológica de la cultura, el cual permite la identificación de diferentes

---

<sup>1</sup> En esta Tesis se entiende por pertinencia la congruencia entre la teoría y la práctica educativa, lo que para Freire significa la praxis educativa.

<sup>2</sup> En lo sucesivo, se distinguirá esta institución con las siglas ENSI.

<sup>3</sup> En el sistema virtual institucional no se cuenta con el dato exacto de la población con discapacidad existente en la institución, es de notar que se cuenta con un ítem en el formulario único de inscripción del estudiante, más no en la hoja de matrícula de cada uno de ellos, por lo que el sistema no registra ni procede a establecer datos específicos para población con esta especificidad.

enfoques de abordaje a la diversidad cultural en el ámbito cultural. Uno de tales enfoques, el del multiculturalismo e interculturalidad, presenta importantes confluencias con la propuesta de Sujeto de A. Touraine, tema este del segundo sub-apartado. En el tercer sub-apartado, se hace cierto recorrido evolutivo sobre la concepción de discapacidad, para identificar aquella que asocia diversidad cultural con discapacidad.

El segundo apartado indica las características metodológicas del documento. Este corresponde a un estudio cualitativo, exploratorio, hermenéutico, que acude a la Semiósis social de Verón, (1993) como aproximación al conocimiento del sentido de la acción socio educativa, como mecanismo para conocer los significados que tiene en el currículo de la ENSI, la discapacidad como diversidad cultural, además del sentido que le imprimen a sus acciones educativas los mismos actores, estudiantes PCD Visual, sus madres y profesores del nivel de primaria.

El tercero y cuarto capítulo hacen referencia a la presentación de resultados. Para ello se describen en cada uno de ellos, las principales huellas discursivas, es decir, los principales rasgos, tanto del discurso curricular de la ENSI, como el discurso de los estudiantes PCD Visual y sus madres. Los contrastes del caso se realizan, identificando una serie de contradicciones.

Se finaliza en el capítulo quinto con la realización de una propuesta de lineamientos generales curriculares que apunta a promover procesos de promoción, defensa y reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural, además de apostarle a la configuración de una escuela para la formación de Sujetos.

Se espera que este ejercicio contribuya con los procesos de investigación interdisciplinar (en este caso, entre sociología de la educación y filosofía de la educación) que apunten a la cualificación del papel político y académico que tiene el currículo en los establecimientos educativos. Esta tesis representa un relativo y novedosos campo de conocimiento que tiene como base algunos elementos de la sociología del Sujeto aplicado al ámbito educativo.

Una de las importancias de esta tesis, radica en que al promover el ejercicio de la interdisciplinariedad, en este caso, entre la sociología y la educación, permite analizar de manera crítica la realidad educativa de las personas con discapacidad visual en la Escuela Normal Superior de Ibagué, de manera que se apunte a hacer visibles una serie de condiciones y situaciones educativas que desfavorecen el proceso formativo de las PCD-Visual, y redunde en vislumbrar propuesta de lineamientos para el cambio en procura del reconocimiento y defensa de las personas con discapacidad en la ENSI.

Tanto la plataforma teórica como metodológica utilizadas en esta tesis, permiten conocer desde la voz misma de los actores educativos, una serie de situaciones muchas veces desconocidas por docentes y directivos, las cuales pueden ser tomadas como puntos de referencia para la transformación social y educativa que exige el tratamiento adecuado de la discapacidad como diversidad cultural en la escuela.

De beneficio directo resultarían entonces los estudiantes PCD-Visual y sus familias, pues a diario son quienes viven las inclemencias de una sociedad que los discrimina constantemente. Esta tesis permite visibilizar toda esa serie de condiciones y situaciones vividas y sentidas por esta población. Esta tesis se aproxima al conocimiento del sentido de vida personal y escolar de las PCD-Visual y sus familias.

Representa esta tesis la oportunidad de considerar varios aspectos de una posible política multi e intercultural en educación, por lo que su interés no se limita solo al ámbito institucional educativo, sino que se debe extender al ámbito municipal y departamental, pues el hecho de promover el reconocimiento, defensa y respeto de las personas con discapacidad visual no es un asunto exclusivo de la educación, sino que es un asunto también de otros sectores como el cultural, social, político, estatal, etc. Aunque debe mencionarse que es el sector educativo es el lugar de génesis de la transformación de la sociedad. Importante ligar estas iniciativas a la corriente nacional e internacional donde se aprecia con mayor fortaleza la búsqueda del reconocimiento y respeto de estas poblaciones.

## **1. CURRÍCULO, DIVERSIDAD CULTURAL Y DISCAPACIDAD: HACIA SU CONCEPCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA**

La diversidad cultural se constituye hoy en día en un desafío propio de los intentos de configurar mejores y adecuados procesos de educación. Ese desafío se entiende de mejor manera en el hecho de considerarse nuestro país como culturalmente diverso. Comprender de mejor manera el currículo en el marco de la diversidad cultural, exige clarificar en términos conceptuales, tanto el currículo, la diversidad cultural y la discapacidad. Para ello entonces, se definen a continuación tales elementos, buscando siempre una articulación permanente y de convergencia hacia la diversidad cultural.

Para esto entonces definen tres apartados. En el primero, se parte de identificar una serie de definiciones de currículo, en busca de encontrar aquella definición que pone en relación directa al currículo con la sociedad, y como correlato de ello, el currículo con la diversidad cultural. Se transita entonces por definiciones de currículo propia de la etimología, la ubicada en el marco enseñanza-aprendizaje, la relación medio-fines, y la que lo asocia con la sociedad y en consecuencia con la diversidad cultural.

En un segundo apartado, ocurre un tratamiento específico al tema de la diversidad cultural. Se parte de relacionar cultura y diversidad cultural, reconociéndose algunas de sus tensiones propias, así como sus concepciones y enfoques desde el ámbito educativo. Se llega así al enfoque del multiculturalismo e interculturalidad, en asocio importante con algunos elementos propios de la sociología del sujeto de A. Touraine: la idea de Sujeto se constituye en el principal mecanismo de promoción, reconocimiento y defensa de la diversidad cultural. El Sujeto se comprende aquí como productor de cultura (multiculturalismo e interculturalidad), por lo que se hace necesaria la promoción de la escuela del Sujeto superadora de la escuela clásica o tradicional. Culmina este apartado con las convergencias entre la propuesta sociológica y la propuesta educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en lo que podría configurarse un nuevo campo de sociología de la educación.

Se finaliza con un tercer apartado en el que se interpreta y se inscribe la discapacidad como diversidad cultural. Para ello se hace un recorrido evolutivo conceptual en el que el concepto de discapacidad transitó por diferentes paradigmas, desde su consideración como enfermedad, hasta considerarse como motivos de derechos humanos y como diversidad cultural.

## 1.1 EL CURRÍCULO: APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Generalmente el currículo es considerado como el horizonte Institucional dentro del marco educativo Nacional. El currículo tiene la función de orientar la práctica educativa diaria. Estos planteamientos figuran como certeros y precisos, sin embargo, se aprecia cierta incongruencia entre la teoría y la práctica educativa, por lo que se hace necesario conocer con más detalle el significado del concepto de Currículo. Nos encontramos frente a dos situaciones específicas, Por un lado, la misma definición de Currículo se muestra con múltiples significados: “el currículo es un concepto polisémico, resbaladizo, escabroso y multiforme, tiende a engañarnos, a confundirnos, por ende tiene una dinámica que obedece al momento en que se presenta o se da.” (Ortiz, 2014, p. 30)

Por otro lado, la definición de Currículo se hace compleja al punto que se revela un problema en cuanto a la falta de claridad en su conceptualización, por lo que se requiere de aproximaciones en un nivel de reconstrucción y clarificación conceptual desde lo epistemológico, según lo afirma el Profesor Malagón, (2008): “Esa falta de claridad en torno a su significado, o quizás más, de acuerdo sobre su concepto, plantea un problema bien interesante: construir el status epistemológico del currículo”. (p. 138)

No es el objeto de este documento entrar a clarificar esta problemática, sino que se parte de reconocer algunos de estos conceptos que se muestran con relativa claridad. Diferentes autores han recopilado una variedad importante de definiciones del concepto de Currículo, como por ejemplo Ortiz, (2014), Malagón, (2008) y Ortega, (2010) entre otros. En este documento voy a tener en cuenta cuatro aproximaciones conceptuales de currículo: su definición etimológica, la definición que se inscribe en el marco de

enseñanza – aprendizaje; la referida al currículo como medio para cumplir fines, y la que relaciona el currículo con la diversidad cultural.

**1.1.1 Definición Etimológica.** Una primera aproximación conceptual es la etimológica, la cual “procede para algunos de currere, significa carrera o recorrido. Se refiere al proceso, camino, recorrido y obviamente, a lo que contienen” (Diccionario de la real Academia Española – DRAE, 1992, citado por Ortiz, 2014, p. 24).

El currículo en esta definición básica, alude a un proceso de constante formación, readaptación, en el recorrer un camino, que debe conducir hacia algún lado o cumplimiento de una meta o conjunto de metas.

**1.1.2 Definiciones que Reconocen el Marco de Enseñanza – Aprendizaje.** Otro conjunto de definiciones de mayor elaboración, resaltan del currículo su asocio con el proceso enseñanza – aprendizaje. Se destaca la siguiente: “La selección y planificación de objetivos valiosos individual y socialmente, de tipo intelectual, afectivo, físico, social y moral, así como la elaboración y desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje que lo haga posible.” (Torres, 1988, citado por Ortiz, 2014, p. 18)

Esta aproximación conceptual responde a los procesos y sistematización de pasos para la consecución de un logro, en el marco de la enseñanza aprendizaje. Esto es, hay un camino representado en un proceso que se lleva a cabo para el cumplimiento de propósitos relacionados con la labor docente, reflejada en el quehacer pedagógico. En esta vía se encuentra la siguiente definición:

Considera el currículo más allá de un asunto teórico, como una tarea práctica, cuyo propósito es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa que opere en forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y seres humanos con intencionalidades y preferencias. (Tyler, 1981, citado por Ortiz, 2014, p. 17)

Aún situados en el ámbito pedagógico, otra definición de currículo resalta los documentos institucionales que guían la labor docente: “El currículo es un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos racionales, organiza objetivos, contenido y actividades de enseñanza- aprendizaje en una forma secuencial y coordinada” (Villarini, 2000; citado por Ortiz, 2014, p. 26)

**1.1.3** Definiciones de Currículo Como “Medio” Para Lograr Fines. Desde esta perspectiva se encuentran dos definiciones importantes. Por un lado la definición normativa contenida en la Ley 115 de 1994, y por otro, con la aproximación conceptual indicada por el Profesor Malagón, (2008)

En la Ley General de Educación de nuestro país, se considera el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo Institucional (Ministerio de Educación Nacional, 1994, artículo 76, citado por Ortiz, 2014, p. 28)

Desde este punto de vista, el Currículo es visto como un “medio” para lograr unos fines esenciales: la formación integral del educando y la construcción de una identidad nacional. Esta definición reconoce buena parte de los rasgos conceptuales de los ítems anteriores, pero avanza al reconocimiento de otros elementos, por lo que se puede afirmar es más abarcativa (más amplia) y se articula con procesos de tipo social (por ejemplo, la identidad nacional)

Cierta definición que indica Malagón, (2008) se inscribe de cierta manera en esta lógica, en la que el currículo es un medio para el logro de una finalidad:

El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual, están directamente ligados al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general, a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo con la división técnica y social del trabajo. (Malagón, 2008, p. 138)

Esto es, que la finalidad del currículo se asocia directamente con la preparación de un ser productivo para la sociedad.

**1.1.4 Currículo y Diversidad.** Se ha apreciado en las anteriores definiciones como el currículo se define por la presencia de diferentes elementos: un camino (en lo etimológico), inscrito en el marco de la enseñanza aprendizaje (en lo pedagógico), que se constituye en un medio para lograr un finalidad (bien sea la formación integral, la construcción de nación, la productividad). En esta lógica, la definición de currículo se vuelve extensiva a otros aspectos de relación directa con lo social o la sociedad. El currículo se relaciona con la sociedad o aspectos de esta.

La teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. (Malagón, 2004, p. 1)

Si el currículo se relaciona con la sociedad, y la diversidad cultural es un rasgo de la sociedad, ¿Se puede asociar el currículo con el reconocimiento de la diversidad cultural? ¿Puede ser el currículo un medio para reconocer y promover la diversidad cultural? Varias definiciones sugieren esta relación: El currículum- con una visión del futuro- inscribe temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, la ética y la postmodernidad, en definitiva, con un currículum crítico. (Magendzo, 2003, citado por Ortiz, 2014, p. 29)



Desde este punto de vista, el currículo se asocia con la multiculturalidad, una forma de expresión de la diversidad cultural.

El currículum es todo lo que se hace, lo que se ofrece para la formación; es construcción cultural y que crea cultura, pues selecciona, interpreta, organiza, articula, distribuye y proyecta; teniendo en cuenta el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural (Ortiz, 2014, p. 23)

El currículo mismo contribuye con la construcción de la cultura, de las culturas:

Cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación, teniendo en cuenta que no todos serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferentes, currículos diferentes. (Malagón, 2008, p. 138)

El currículo, a pesar de ser un término polisemántico, permite en algunas de sus definiciones, asociarse de manera directa con la diversidad cultural. El currículo, en la teoría, debe conducir al reconocimiento de la diversidad cultural de los educandos. ¿Ocurre esto en la realidad educativa del país? ¿Ocurre esto en la realidad educativa de Ibagué? ¿Ocurre esto en la realidad educativa de la ENSI?

## **1.2 HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL**

La diversidad cultural se ha constituido en un elemento de importancia en el desarrollo educativo mismo. Conocer sus aproximaciones conceptuales se ha hecho necesario, por lo que una de las raíces para su concepción, lo constituye el concepto mismo de cultura. Su estudio, ha sido terreno propio de la Antropología y/o de la Sociología, pero el transcurso del tiempo ha mostrado una expansión disciplinar, en el entendido de que hoy

en día la cultura es estudiada no solo por otras ciencias o áreas del conocimiento, sino que también es estudiada de manera interdisciplinar.

Aunque se reconoce que por antonomasia ha sido la Antropología la disciplina que se ocupa de los procesos culturales, el efecto del giro lingüístico ha extendido esta preocupación a las demás ciencias humanas y sociales, para pasar de un campo de estudio monodisciplinar a constituirse en una dimensión importante en la construcción de conocimiento sobre las múltiples manifestaciones del ser humano (González, 2016, p. 23)

Según esto, se puede vislumbrar la existencia de diversidad de conceptos de cultura.<sup>4</sup> Sin embargo, dos definiciones de base se pueden referenciar. Por un lado se encuentra la aproximación típica o descriptiva, en la que la Cultura se define como:

Conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o cultos. Cultura en este caso se aplicaría a un conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc.). (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 15)

Desde este punto de vista, se aprecia de la cultura su definición estética, en la que importa la forma y sus prácticas. La diversidad cultural serán entonces aquella pluralidad de prácticas fácilmente visibles y perceptibles: la literatura, la expresión artística, el canto, las danzas, etc.

Sin embargo, otra definición de cultura nos invita a interpretarla desde otros ámbitos. Es este el terreno de la misma sociología y antropología. Según la UNESCO, se considera que la antropología:

---

<sup>4</sup> No hace parte del objetivo de esta Tesis abordar la discusión epistemológica y filosófica de la cultura. Se toman como referentes algunas aproximaciones conceptuales que resultan de pertinencia para este documento.

Plantea una concepción de cultura más amplia, en donde ésta se concibe como todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social. Esto incluiría, además de todas las expresiones creativas que la concepción estética de cultura define (historia oral, idioma, literatura, artes escénicas, bellas artes, y artesanías), a las llamadas prácticas comunitarias (métodos tradicionales curativos, administración tradicional de los recursos naturales, celebraciones y patrones de interacción social que contribuyen al bienestar e identidad de grupos e individuos) y los bienes muebles e inmuebles, tales como sitios, edificios, centros históricos de las ciudades, paisajes y obras de arte. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 15)

Plantea una mirada más allá de lo descriptivo, para involucrar aspectos de mayor trascendencia humana. La misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) lo clarifica de la siguiente manera:

La cultura es entonces, desde esta perspectiva, todo el conjunto de expresiones particulares de un período o de un grupo humano que de alguna forma u otra se encargan de otorgarle un sentido a la existencia de cada persona que hace parte de un grupo, y la forma como se defina la cultura de tal o cual grupo va a depender de la perspectiva con la que se miren los distintos elementos distintivos de cada uno. Se puede hablar entonces de cultura mapuche, cultura aymara o cultura yanomami cuando queremos distinguir un grupo indígena de otro, pero por ejemplo, un aymara puede ser, además de indígena, campesino (en contraposición a un pescador, un banquero o un electricista, cuando nos guiamos por su oficio o profesión) o boliviano (y no mexicano, guatemalteco o inglés si queremos definir la nacionalidad en cuestión), por lo cual comparte elementos culturales de cada uno de los grupos a los que pertenece y que

le dan sentido a los distintos elementos que integran la totalidad de su persona. (p. 15)

Es en esta definición donde se reconoce entonces un aspecto fundamental de dicha definición de cultura: las expresiones particulares que otorgan sentido a la existencia de cada persona. Es aquí el término sentido el que se torna fundamental en este tipo de definición de cultura. Por un lado se afirma entonces que ese sentido otorgado le corresponde un grupo poblacional específico. En la sociedad habitan entonces diversidad de grupos poblacionales en el que cada uno, otorga significación a sus prácticas culturales, definitorias de su totalidad como ser humanos colectivos.

Coincide entonces con otras concepciones de cultura de mucho interés en la antropología, como por ejemplo, Thompson, (2006) en la que la cultura es:

Una jerarquía estratificada de estructuras significativas; consiste en acciones, símbolos y signos, en espasmos, guiños, falsos guiños, parodias, así como en enunciados, conversaciones y soliloquios. Al analizar la cultura nos abocamos a la tarea de descifrar capas de significado, de describir y re-describir acciones y expresiones que son ya significativas para los individuos mismos que las producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias. (Thompson, 2006, p. 196)

Esta vía también es reconocida por la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005):

El desafío que ella plantea la diversidad cultural es el de poder entender el sentido que cada práctica, símbolo u objeto tiene para una persona de una cultura distinta a la propia. Al desarrollar esta capacidad de empatía podemos enriquecer la visión propia del mundo y generar nuevos espacios de diálogo e intercambio. Una mirada capaz de

ponerse en el lugar del otro es fundamental para el desarrollo de los espacios de diversidad humana. (p. 25)

Se identifica entonces ese rasgo importante de la cultura, ahora, desde la sociología de la cultura, pero teniendo en cuenta un trasfondo ideológico o político fundamental, expresado en relaciones sociales de dominación:

Se tiene entonces que el núcleo de atención está en el sentido, el cual define el ámbito de la significación de la acción social, en la materia significativa, constitutivos de todo fenómeno cultural, entendiendo la cultura desde la perspectiva simbólica inscrita en relaciones sociales de dominación. (Betancourt, 2014, p. 93)

Se habla entonces de culturas, en plural, por lo que desde este planteamiento, se llega a una definición de diversidad cultural de mayor amplitud, en la que se tienen diversidad de culturas. Un importante referente para comprender las lógicas de la realidad social, de las relaciones sociales, lo constituye el paradigma cultural (Touraine, 2005; González, 2016; Betancourt, 2014, 2015). De lo que se trata es de conocer o aproximarnos a conocer, el sentido que los actores otorgan a sus prácticas, pero siendo conscientes de la existencia de un trasfondo o marco de dominación, en el que las relaciones sociales son desiguales.

Se entiende de mejor manera entonces, planteamientos como el de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes (SDCRD) y Centros de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia (2011), propios de la Política Pública y el Plan Decenal de Cultura de Bogotá, en el que se señalan tres referentes poblacionales importantes: los grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, raizales, Rrom o gitanos), sectores etarios (persona mayor, jóvenes, niñez) y sectores sociales (campesinos, población LGBTI, mujeres, personas con discapacidad), como referentes o fuentes de diversidad o especificidad cultural. (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes, 2012, p. 54).

Estos grupos poblacionales particulares, representantes de la diversidad cultural, al inscribirse en esos marcos de dominación, están acompañados de una serie de tensiones: discriminación/reconocimiento, homogeneización/diversidad cultural, invisibilización/visibilización, fragmentación social/cohesión social (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes, 2011, p. 30)

Esto es, la cultura, desde esta aproximación, se relaciona de manera directa con la producción de sentido, es decir, lo que resulta de un modo u otro, como significativo, como simbólico, como importante en la vida de una persona en tanto representante o perteneciente de una colectividad. Se pueden entonces interpretar, que de lo que se trata es de conocer el sentido que le otorgan a sus acciones y a sus vidas, esos diferentes grupos poblacionales, que se encuentran en un marco de relaciones de dominación, que son minoritarios y que, dado el interés poblacional de este trabajo, se encuentran en dichas tipologías las Personas con Discapacidad.

Esto es coincidente con lo propuesto por A. Touraine, (2005) desde la Sociología del Sujeto con relación a la definición de cultura: “el hecho de dar sentido a la existencia en un marco de resistencia a la dominación” (p. 133).

También Sacristán lo propone, pero enfatizando en una tensión fundamental: la homogenización que sufren las culturas particulares o diversas: “la diversidad es rebelde a la total normalización, ha seguido preocupando y dando lugar a formas de organización y modos de trabajar para asumirla.” (Sacristán, 1991, p.15)

**1.2.1 La Diversidad Cultural.** El sentido de su defensa y el diálogo. Se ha definido que la cultura se entiende como el sentido que le otorgan las personas, en tanto pertenecientes de colectivos, a sus vidas, a sus acciones, sin el desconocimiento de un marco de dominación y/o desigualdad. Desde esta plataforma se entiende entonces la diversidad cultural:

La diversidad cultural también es definida en un sentido más amplio, englobando no sólo la totalidad de las comunidades culturales existentes y sus expresiones propias, sino también un pluralismo cultural en el sentido de un pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas, en donde cada uno se relaciona e interactúa entre sí.” (Bernier, 2001, Citado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 23)

Lo que encierra la diversidad cultural es diferencia, diferencia de sentidos, diferencia de significados, que ocurren en contextos universales con los cuales se debe dialogar. La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). (Sacristán, 1999, 1). En esta vía, “La diversidad cultural implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas.” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2005, p. 20). La diversidad cultural consiste en el reconocimiento de la existencia del hecho o rasgo del ser humano de ser diferente. Mucho de esa “diferencia” es explicada por el sentido, por la cultura como sentido. La diversidad cultural por tanto encarna su defensa, su promoción y el encuentro o diálogo entre culturas.

El hecho de que cada persona y grupo humano sea diferente entre sí es el punto de unión que encontramos en medio de la diversidad. Lo que realmente une a todos los seres humanos es su capacidad de distinguirse de los demás, de establecer sus propias visiones de mundo, y es esta capacidad la que tienen en común todos los grupos y todas las personas. Cada persona es diferente a otra en algunos aspectos y al mismo tiempo es semejante en otros y el lograr establecer donde están los puntos de unión y donde se encuentran las diferencias es fundamental para poder establecer diálogos fructíferos: Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de

diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 25)

Esa defensa toma forma cuando se reconoce que la diversidad cultural puede transitar por dos polos o caminos opuestos: Uno ligado directamente al reconocimiento de la existencia de situaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de homogenización:

Se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica, en muchos casos, discriminación y dominación. Las jerarquías conducen a prácticas discriminatorias que se justifican por la ideología. Así se argumenta que una religión o una clase social o una etnia, es superior a otra. En esta situación, las relaciones entre culturas se vuelven hostiles y destructivas, y se puede llegar a un fundamentalismo cultural que no le reconoce legitimidad a las otras culturas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) ha acuñado el término de injusticia cultural para referirse a esta realidad. Hay injusticia cultural allí donde hay dominación cultural. La dominación y la injusticia, y no las diferencias étnicas, son las que convierten a las culturas diferentes en antagonistas. (p. 24)

Otro concepto ligado al respeto, promoción y defensa de esas particularidades culturales que son al mismo tiempo expresión de la diversidad cultural:

Por otro lado, frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de reconocer



que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 24)

La diversidad cultural es, desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 24). En otras palabras, la diversidad cultural está acompañada por naturaleza, de tensiones o conflictos por su desconocimiento o falta de reconocimiento, o de su respeto por su valoración y aceptación de que es la diversidad cultural una fuente o expresión de la dignidad humana. Son estos dos planos en los que se encuentra suspendida la diversidad cultural, vistas claro está desde un plano de configuración de las relaciones sociales, en un plano de sociedad. Ahora, ¿Cómo se configuran esas relaciones sociales de la diversidad cultural en la Escuela?

**1.2.2** Diversidad Cultural y Educación. La plataforma conceptual estudiada permite inscribir cierta lectura interpretativa en el plano o ámbito educativo. Desde esa postura dialéctica de la diversidad cultural (la promoción de su respeto o la promoción de conflictos), la del reconocimiento del marco de dominación por el que atraviesan las poblaciones o agrupaciones culturalmente diversas, (homogenización cultural por ejemplo), desde el conocimiento del sentido de dichas agrupaciones humanas, es que debe analizarse la diversidad cultural en el ámbito educativo.

En esta vía, resultan fundamentales y apropiadas las mismas propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005): “es importante reflexionar sobre cómo las políticas educacionales enfrentan el tema de la diversidad cultural y, por tanto, de cómo ellas inciden o no en la generación de actitudes de “discriminación cultural” o de “pluralismo cultural” (p. 320).

¿Cuáles son las realidades sociales y educativas de las poblaciones culturalmente diversas que se configuran en el ámbito educativo? En este caso, ¿Cuáles son las realidades sociales y educativas de los estudiantes Personas con discapacidad visual en su tránsito por la Escuela Normal Superior de Ibagué? Estos interrogantes se constituyen en la razón de ser de esta propuesta. El planteamiento y análisis de esta plataforma teórica crítica nos pone desde ahora a reflexionar sobre las realidades acaecidas en la ENSI con relación a las PCD Visual. ¿Será que promueve la ENSI su reconocimiento como PCD Visual? O por el contrario, ¿Los excluye? ¿Los discrimina? Desde la misma plataforma teórica los estudios realizados por Betancourt, (2014, 2015), dan idea de la materialización de aquellas tensiones (discriminación, estigmatización, exclusión) pero en un plano societal, propio de la ciudad de Bogotá. Pero en el ámbito educativo se desconoce cuáles configuraciones pueden darse.

Lo que sí se puede plantear en el ámbito educativo, es la existencia de una serie de enfoques denominados como de atención a la diversidad en el aula. Aquí debe tenerse en cuenta que se toma de manera generalizada el concepto diversidad, sin su adjetivo o calificativo de cultural. Al parecer en el ámbito educativo, se hace alusión más al concepto de diversidad, que al de diversidad cultural.

De acuerdo con lo anterior, se identifican diferentes fuentes de diversidad en el aula. Se pueden mencionar por lo menos dos de tipo genérico. Por un lado se encuentran las propuestas por Sánchez, (2013): Las capacidades personales de los alumnos, incluyendo la sobredotación intelectual; La diversidad étnica y cultural; Las situaciones sociales y familiares, especialmente las desfavorables; La convivencia escolar y sus problemas; El aprendizaje, con sus diferentes ritmos y sus problemas.

Y afirma Sánchez, (2013):

Cualquier estudiante puede participar –y con toda seguridad participa- a lo largo de su escolaridad de una o varias fuentes de diversidad, lo que le hace candidato a una determinada atención educativa, en función de las

causas que influyan en su rendimiento y su comportamiento dentro de los espacios escolares. (p. 57)

Por otro lado, se puede plantear como fuentes de diversidad en el alumnado las siguientes: aspectos afectivos, aptitudes, habilidades motrices, habilidades sociales, motivación y posición frente al aprendizaje, capacidad para aprender, inteligencias múltiples, conocimientos previos, nivel, estilo y habilidades de pensamiento; estilo de aprendizaje; ritmo personal de aprendizaje, variables de personalidad; Necesidades personales; Deseo, inclinación personal (Anijovich, Malbergier, Sigal; 2012, p. 24)

La diversidad entendida desde tales puntos de vista, conduce al reconocimiento de una infinidad de rasgos definitorios y representativos de la diversidad. Pero debe aclararse, no es la diversidad generalizada infinita a la que se refiere esta Tesis. Se concentra en la noción que tiene sus raíces, como se apreció, en la misma cultura.

Se estudia aquí la diversidad cultural, en la que es importante el sentido que le otorga las personas en tanto pertenecientes a colectivos, a sus acciones sociales (no individuales), a sus vidas, incluso a la vida que se configura dentro del marco escolar. No es por tanto significativo por ejemplo, las dificultades de aprendizaje como tal, sino las prácticas asociadas a su sentido de vida que le permite manejar o superar lo que el sistema educativo conoce como dificultades. Importa entonces aquí examinar cómo se desempeñan los estudiantes, teniendo en cuenta su marco de significación, en lo educativo: el lenguaje, su proyecto de vida, su modo de pensar, de ser, sus gustos y disgustos, su pertenencia a alguna comunidad (llámese su familia, por ejemplo) que lo modela con una serie de valores, tradiciones, pensamientos, etc:), las tensiones que se desprenden por el hecho de ser diferente culturalmente, entre otros aspectos, configurantes de diversidad cultural.

No es la diversidad generalizada, sino que es la diversidad cultural, la de aquellos atributos del ser humano que son objeto de reconocimiento y defensa (lenguaje,

prácticas culturales, lo simbólico, el sentido, tradiciones, etc.), las que importan en este ejercicio de investigación en educación.

Ahora, en esta exploración de relación entre diversidad cultural y educación, se encuentran con mayor nitidez, una serie de enfoques genéricos variados, de atención a la diversidad en la escuela y que hacen alusión a personas de origen étnico o migrantes. (Del arco, 1999). Esa gran variedad de enfoques las resume Del arco en cuatro tipologías genéricas de enfoques: Asimilacionista, Compensatorio, Segregacionista y el Intercultural. En la siguiente tabla se resume sus principales características.

**Tabla 1.** Principales enfoques de atención a la diversidad en la escuela

Enfoque	Definición
Asimilacionista	Donde los alumnos de las minorías étnicas se debían incorporar a un sistema educativo que en ningún momento tenía en cuenta sus particularidades y sus necesidades educativas especiales. Ante esta situación es el alumno el que debe adaptarse a la cultura escolar y a esta realidad
Compensatorio	En el que considera que las diferencias culturales es un déficit, que en la mayoría de las ocasiones obstaculizan el éxito escolar de los alumnos minoritarios. Se refiere al caso de los jóvenes pertenecientes a comunidades étnicas que crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con garantía de éxito en la escuela. Se establecen programas de recuperación del déficit sociocultural, para igualarse a la mayoría dominante.
Segregacionista	Representado en la escuela que educa a minorías étnicas pero manteniendo la segregación, el aislamiento, por separado

---

Multiculturalismo e  
Interculturalidad desde  
la simetría cultural

La escuela debería educar a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es algo legítimo. Los particularismos culturales son un medio para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no como un factor de división. Este modelo se asemeja a la educación intercultural

Respeto la diversidad cultural y el diálogo intercultural

---

Fuente: El autor

En el marco de análisis propuesta, se puede afirmar que los enfoques Asimilacionista y Compensatorio, buscan integrar, homogenizar, mantener el esquema universalizante, a pesar de mantener algún tipo de promoción de la diversidad. Por su parte el segregador, desde luego, aporta en la tensión excluyente o comunitarista.

Debe mencionarse el enfoque de Educación Especial: entendida, como respuesta a las necesidades educativas originadas por alguna discapacidad o por sobredotación intelectual. Este enfoque puede considerarse, como dentro del enfoque Asimilacionista (en el sentido que busca normalizar a las PCD), Compensatorio (en el sentido que aprecia la discapacidad como un déficit que se debe remediar) y Segregador (según el caso, por el hecho ofrecer atención en sitios específicos para PCD, consideradas como personas con necesidades educativas especiales NEE)

Varios aspectos deben precisarse: La educación Especial se entiende como tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas como una actividad; se basa en la clasificación de estudiantes en función de los déficits; se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. (González, 2009).

Un concepto fundamental que rige este enfoque es el de necesidades, en particular, las necesidades educativas especiales: “Un alumno tiene necesidades educativas

especiales si tiene dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades” (Echeita, 1989; citado por González, 2009, p. 434)

En concordancia con lo anterior, el concepto de diversidad inherente está asociado a las necesidades, a las carencias, aspecto que diverge totalmente del concepto de diversidad cultural:

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Ahora bien, no toda necesidad individual es especial, algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias. (Blanco, 1999, p. 1)

Otro enfoque que se desprende importante es el Inclusivo, el cual:

Supone dar respuestas no excluyentes para ningún tipo de diversidad, sean cuales sean sus orígenes. Se trata de construir la educación para todos en y desde la diversidad. Esto es, tiene en cuenta la diversidad, pero regula su funcionamiento o tratamiento en un marco universal, por lo que fácilmente se le puede relacionar con el enfoque integracionista. (Sánchez, 2013, p. 57)

Consideración importante merece el hecho de concebirse en nuestro país la Diversidad cultural desde la Educación, a partir del reconocimiento de las categorías étnicas, en particular, las comunidades indígenas y afrodescendientes. Centrar la educación en

estos sectores poblacionales representó durante mucho tiempo, la educación que tiene en cuenta la diversidad cultural.

En los inicios de la segunda mitad del siglo XX, con la explosión de pactos internacionales que obligaban a las naciones firmantes a reconocer derechos individuales y colectivos, toman cada vez más importancia ideas como la no exclusión por razones de raza. La nueva mirada al alumno como un sujeto al que se le deben atender sus necesidades y características individuales, la emergencia de nuevos modelos educativos que buscaban llegar a la población marginada lejos de las grandes urbes, y sobre todo, los movimientos indígenas de reivindicación de derechos, particularmente en busca de la recuperación de sus territorios colectivos -cuestiones que serán expuestas en su momento-, se convirtieron en algunos de los enunciados fuerza que permitieron la emergencia de la diversidad cultural en la escuela. (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 119)

Se aprecia entonces la presencia de la etno-educación y de las cátedras sobre afrocolombianidad en la institución escolar como manifestaciones de la diversidad cultural:

Así, desde los años 70 comienzan a ser visibles prácticas y mandatos que ponían en juego la diversidad en la institución escolar. Primero, bajo lo que se denomina etno-educación, el enunciado de diversidad entró con fuerza para reivindicar derechos como el de la atención educativa especial para pueblos indígenas, o el de la autonomía de las etnias para definir sus intereses y necesidades culturales; segundo, dos décadas más adelante, el enunciado giró hacia la necesidad de hablar de interculturalidad como de la relación entre culturas, más allá del reconocimiento individual a cada una de ellas, idea que en la actualidad se intenta objetivar. (Cárdenas & Urueta, 2014, p. 119)

Hay entonces un punto de convergencia con relación a la interculturalidad, lo que podría traducirse también en el hecho de concebir la diversidad cultural desde el punto de vista ampliado, lo que significa para Zambrano, (2006) contribuir a fortalecer, emancipar y diversificar la misma diversidad cultural.

**1.2.3 El Multiculturalismo y la Interculturalidad Desde la Sociología y la Educación.** El enfoque multi e intercultural se constituye en el enfoque de base de esta Tesis de maestría. Corresponde con los planteamientos que sobre cultura y diversidad cultural se han planteado, además de convertirse en un enfoque que apunta a la promoción de la diversidad cultural, y a la promoción del diálogo entre culturas. Sin embargo este enfoque, concebido desde el plano educativo (Del arco, por ejemplo), adolece del reconocimiento de esos marcos de conflicto que tienen su origen en las relaciones sociales, en la sociedad.

Esto conduce a la necesidad de identificar una serie de referentes teóricos en el que se conciba el multiculturalismo y la interculturalidad, desde la lente crítica, desde el reconocimiento de las tensiones o conflictos y relaciones de dominación (la tensión homogenización/diferencialismo; inclusión / exclusión, entre otras). Dos referentes se convierten en fundamentales, en el proceso de ampliación de la concepción e interpretación que se hace de la diversidad cultural desde el multiculturalismo y la interculturalidad. Es necesario avanzar interdisciplinariamente hacia la sociología, en la que se encuentra la propuesta de Touraine, (2005) con su sociología del Sujeto, con aplicaciones en el ámbito de la ciudadanía en González, (2016) y en el ámbito de la ciudadanía diferencial en discapacidad en Betancourt, (2014, 2015). Importantes lecturas de aplicación en educación surgieron, por lo que se han tomado como referentes en esta Tesis. Desde la sociología, se puede apreciar la defensa de la diversidad cultural, desde el reconocimiento de la asimetría cultural, es decir, sus relaciones de dominación.

No se acude a las prácticas educativas asociadas a la Educación especial ni la compensatoria: porque no es el foco de interés ni el lente de interpretación las necesidades (ni económicas, ni educativas); Tampoco lo es el enfoque de las dificultades



o del déficit (aunque en discapacidad el enfoque de la rehabilitación es el dominante); tampoco lo es el inclusivo.

Muchos problemas de la sociedad o de las relaciones sociales (por ejemplo, la existencia de las relaciones de dominación), surgen o se originan en el mismo surgir de la relación social o en el mismo seno de la sociedad. Al llevar el lente de análisis a la Escuela, uno puede tener opción, o de analizar y encontrar ese problema social en la Escuela (lo que ocurriría sería una reproducción del problema social en la Escuela), o de que la misma Escuela, origina nuevos problemas sociales.

Quizás lo que ocurre es lo primero. En este caso, los problemas sociales que acompañan a la diversidad cultural, se originan en las estructuras societales, pero se reproducen en la Escuela. Lo que se propone es que en tanto reproducción (o incluso producción) del problema social, de lo que se trata es de generar formas de abordar la diversidad para disminuir las problemáticas desprendidas (falta de reconocimiento, discriminación, estigmatización). La Escuela sería el lugar de génesis de nuevas formas de relacionamiento social desde lo educativo, lo que sugiere un vínculo de mayor dimensionamiento entre sociedad y currículo.

**1.2.4 Tensión Fundamental. Modernidad como desgarramiento o desmodernización.** Puede considerarse como uno de los planteamientos importantes de la Sociología de Touraine, la relación modernidad y sociedad desmodernizada o desgarrada, una sociedad desintegrada, desorganizada (Touraine, 2006, p. 48)

Se concibe la modernidad, en tanto mecanismo ordenador de las sociedades, como la combinación de la razón con lo humano, la razón con los derechos: “La modernidad no puede realizarse más que a través del pensamiento racional y el respeto a los derechos humanos, universales” (Touraine, 2005, p. 116).

Sin embargo, el mismo proceso de modernización ha tenido inconsistencias. Esta modernidad clásica, dadas sus especificidades y transformaciones, sumergen a las sociedades en la “desmodernización”, el desgarramiento de sus componentes: por un

lado la razón, por otro, la cultura, las identidades culturales (Betancourt, 2014, p. 13). Es decir, que el pensamiento racional terminó absorbiendo el mundo de la subjetividad, de la cultura, de los valores, de las identidades. En otros términos, lo cultural, el mundo del sentido, terminó en función de la razón instrumental, de naturaleza económica, mercantil.

Esta desmodernización o sociedad desgarrada se ha caracterizado por el triunfo de la racionalidad instrumental, la identificación del hombre con sus obras, la existencia de un orden social dado, el universalismo y en especial, separación de la razón y el mundo humano: “La disociación de los dos universos, el de las técnicas y los mercados y el de las culturas, el de la razón instrumental y el de la memoria colectiva, el de los signos y el del sentido” (Touraine, 1997, p. 33, citado por Betancourt, 2014, 15).

Esto es, una sociedad en la que prima un pensamiento en función de la acumulación de dinero, en la posesión de bienes, de propiedades, un pensamiento consumista, en la que importa el ser humano por el estatus que tiene, por el cargo que tiene, una ordenación de la sociedad que responde a esas lógicas de jerarquización social y económica: se estudia y se trabaja actualmente para ascender en esas jerarquías de presunto poder, lo que se refleja en la separación de la racionalidad económica con lo más íntimo del ser humano: la subjetividad, su cultura propia.

Esa es la ambigüedad principal de la modernidad. Ha favorecido el individualismo moral y la idea de los derechos del Hombre lanzada por la filosofía de la Ilustración, pero también ha sido utilizada por aquellos que aspiran a la sacralización del poder político y de la sociedad. (Touraine, 2006, p.162)

Nos vemos confrontados con estos problemas en un mundo en el que las normas institucionales y las definiciones categoriales son cada vez más laxas, aunque, si en el pasado sufríamos por estar sometidos a un orden, hoy sufrimos por estar sometidos a un desorden en el que pueden desencadenarse elementos de dominación extrema. (Touraine, 2002, p. 111)

Ahora, ese desgarramiento, en el terreno cultural, se expresa en la tensión entre Homogenización cultural y diferencialismo o heterogeneidad cultural:

Hoy, el peligro más grave que nos amenaza es la voluntad de homogeneidad o de limpieza étnica. Cada vez estamos más ligados a la heterogeneidad. Cada uno de nosotros experimentamos resistencias a estas mutaciones, pero es demasiado tarde para preguntarse si va a nacer una nueva sociedad; ya estamos en ella. (Touraine, 2002, p. 99)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2006b) también reconoce esa tensión:

Cuando se aborda el tema de la educación y el multiculturalismo, el principal problema consiste en saber cómo hacer con algunas de las tensiones que surgen inevitablemente al tratar de conciliar concepciones del mundo que compiten entre sí. Una tensión importante deriva de la naturaleza de la propia educación intercultural, que combina el universalismo con el pluralismo cultural. Este rasgo es particularmente evidente en la necesidad de destacar el carácter universal de los derechos humanos al tiempo que es preciso mantener la diferencia cultural, lo que puede poner en entredicho varios aspectos de esos derechos. (p. 11)

¿Se visualizan entonces mecanismos que permitan una salida a estos rasgos de la sociedad? O por el contrario, ¿Se perpetúan esos rasgos sociales actuales? Al parecer, uno de esos mecanismos que contribuyen con el mantenimiento o reproducción de las lógicas desmodernizadas, en términos educativos, lo constituye la escuela clásica o tradicional.

**1.2.5** La Escuela Clásica Tradicional. ¿En función de la desmodernización?

Para Touraine, (2005) la escuela clásica se definía por tres principios. El primero de ellos consistía en la racionalización de las personas, en resaltar de ellas su razón dejando de lado aspectos de la tradición, dejando de lado sus valores:

El primero era la voluntad de liberar al niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión, este principio corresponde a la naturaleza particular de la modernización occidental, que descansó sobre la oposición de lo tradicional y lo moderno sobre la voluntad revolucionaria de hacer tabla rasa del pasado para construir el progreso. (Touraine, 2000, p. 274)

El segundo principio consistió en la exaltación e interiorización del universalismo, de los valores universales, expresados en la valoración de la verdad, lo bello, el bien, el valor de la ciencia, el progreso, el positivismo en otras palabras.

Afirmación del valor universal de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educando. Lo que llamamos paideia (herencia de Grecia) o Bildun (creación del pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de los conocimientos positivos o la socialización, es decir, el aprendizaje de roles sociales. Se trata, al contrario, de dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien, lo Bello, de mostrarle modelos de ciencia o sabiduría, heroísmo o santidad. La educación era tanto moral como intelectual, pero esta cultura de valores universales estaba fuertemente asociada a la exaltación de una sociedad considerada como portadora de la civilización y los valores modernos. (Touraine, 2000, p. 274)

El tercer principio es la educación para la jerarquización social, esto es, educar para mandar, para ejercer poder, para cumplir una función social de base jerárquica alta.

Este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social. Al ser las categorías superiores las más próximas al universalismo y las más liberadas de las tradiciones y creencia particulares, la escuela quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales. (Touraine, 2000, p. 275)

Estos tres principios constitutivos de la educación clásica o tradicional, responde a la reproducción de un orden social establecido, basado en el triunfo de la razón universal, sobre la cual se fomentaban los estados nacionales que se estructuraban bajo los principios de integración o unidad nacional:

Esta concepción clásica corresponde claramente a la sociedad nacional, que desempeña entonces un papel central e identifica una nación particular con valores universales: la libertad económica y la democracia en Gran Bretaña, la libertad, la igualdad y la fraternidad en Francia, el pensamiento teórico en Alemania, el derecho romano en Italia, los principios constitucionales y la igualdad de oportunidades en Estados Unidos. Más importante aún es que se apoya en la idea de que el acceso a los valores y la libertad personal pasa por la participación en la vida social, ya sea la nación la expresión de la soberanía popular o la de una comunidad histórica y cultural. Lo que le conduce a afirmar la unidad profunda que asocia los tres actos civilizadores fundamentales: el control de las pasiones por la razón individual, el monopolio estatal de la violencia legítima, la dominación de la naturaleza por unos hombres armados con el conocimiento científico. (Touraine, 2000, p. 275)

Es esta escuela clásica o tradicional que responde a intereses específicos, en los que se procura reproducir los valores dominantes de la sociedad. “La escuela como un santuario

donde el enseñante no debe reconocer más que al individuo racional e ignorar la situación cultural, social y psicológica de cada uno de los alumnos” (Touraine, 2006, p.100)

La situación escolar, en especial en las categorías sociales y las zonas más desfavorecidas, se degrada con tanta rapidez que predominan las reacciones defensivas, la principal de las cuales consiste en desechar los casos difíciles y reforzar la homogeneidad social de la escuela. (Touraine, 2000, p. 285)

Y afirma Touraine, (2000):

Esta educación no está centrada en el individuo sino en la sociedad y lo que se denomina los valores, en particular el conocimiento racional. No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir. (Touraine, 2000, p. 274)

Es esta una educación que representa los valores dominantes de la sociedad, es una escuela que tiende a reproducir o conservar el orden social establecido, fundado sobre las bases de la sociedad desmodernizada donde es triunfante la racionalidad instrumental, por encima de la misma humanidad en su cultura, en sus valores, en su tradiciones. Es una educación homogenizadora, universalista, que de interesarle la diversidad cultural, será tan solo para utilizarla de fachada y subsumirla o ahogarla (homogenizarla) bajo las pretensiones integradoras o inclusivas, tal como se apreció en el enfoque integracionista o en el enfoque compensatorio.

Hay que renunciar a una educación- para- la- sociedad. En vez de arrancar al niño de una parte de sí mismo, la más íntima, para transformarlo en “civilizado, es decir, en ser reconstruido de acuerdo con las categorías que dominan su sociedad, es preciso recomponer su personalidad, que tiende a dividirse en dos universos separados: el que definen las posibilidades materiales (en especial profesionales) que ofrece la sociedad y más

concretamente el mercado de trabajo, y el que construye la cultura de la juventud, difundida por los medios y transmitida por el peer group. (Touraine, 2000, p. 279)

La escuela no debe poner al niño al servicio de la sociedad y tampoco debe ser un mero lugar de aprendizaje. Debe ser, por el contrario, un lugar de formación de actores sociales y, más profundamente todavía, de sujetos personales. La escuela no debe rechazar al dominio de la vida privada la religión, la sexualidad, los compromisos políticos, las tradiciones culturales. Pero es cierto que debe, al mismo tiempo, hacer respetar la superioridad de la ciudadanía sobre los comunitarismos. (Touraine, 2006, p. 165)

Por lo anterior es importante poner en consideración las siguientes reflexiones expresadas mediante interrogantes: ¿Es nuestra educación de rasgo tradicional o clásico? ¿Contribuye el currículo a reproducir esas lógicas o valores dominantes de la sociedad? ¿De qué manera?

Ahora, desde las lógicas de la propuesta de A. Touraine, (2006) ¿Qué salida o manejo se puede dar a esa sociedad desgarrada? ¿Considera a la educación fundamental para superar la desmodernización? El Sujeto se constituye en el mecanismo fundamental para superar el desagarramiento. Imperativo resulta para Touraine, (2006) el surgimiento de la escuela para formar Sujetos.

**1.2.6. El Sujeto Como Mecanismo Para Recomponer la Modernidad.** La modernidad para Touraine, (2006) consiste en el equilibrio o combinación de esos dos rasgos fundamentales de la humanidad: la racionalidad y la subjetividad humana expresada en la cultura, los valores, los derechos humanos.

Sólo reconociendo que la modernidad no puede realizarse más que a través del pensamiento racional y el respeto a los derechos humanos, universales; por tanto, proponiéndose como finalidad principal la creación

de actores cuya libertad y responsabilidad esté precisamente basada en los dos componentes principales de la modernidad. (Touraine, 2006, p.116)

Touraine, (2006b) considera que es el Sujeto el mecanismo que puede contribuir a recomponer la modernidad. Es el mecanismo que puede contribuir a hacer de la vida de las personas, una vida digna, respetuosa de su integridad como personas.

El Sujeto es la voluntad, la afirmación del individuo, de su derecho a ser individuo. Porque ser individuo no es un hecho; es un derecho. Es una afirmación absoluta del individuo contra la sociedad, contra la estructura, y especialmente contra las comunidades, las iglesias, los dioses, las ideologías. (p. 51)

El Sujeto entonces se encarna en aquella persona que es consciente de sí misma, de sus posibilidades y sus limitaciones, un ser que debe luchar por defender su dignidad, su carácter humano en un medio que tiende a irrespetarlo.

Puede ser que tome conciencia de la realidad que lo rodea y se decida a hacer algo, se decida a afirmarse y a defenderse. Sobre todo a defenderse. El individuo tiene el derecho de defender su existencia, su dignidad. En ese caso, habrá una redefinición de las metas, de los valores y de las normas, a partir del individuo solo, que no tiene otra fuente de significado que ser un individuo. Y a medida que se encuentre con otros individuos reinventará una moral, que después se transformará en ética de una manera u otra en situaciones concretas. Pero su único principio es la defensa, la afirmación del derecho del individuo a ser individuo.” (Touraine, 2006b, p. 51)

Para constituirse como Sujeto se requiere ante todo la identificación de opositores, de aquello que me oprime, que me causa opresión, coacción, sufrimiento, dominación. En otros términos, es identificar ese desgarramiento o doble desgarramiento como señala Betancourt, (2015). En términos de Touraine, (2002) se expresa de las siguientes



maneras: “Cuando el individuo sufre, intenta dominar su sufrimiento y, en la medida en que lo consigue, puede ser Sujeto; si no lo consigue, no es más que sufrimiento” (p. 103).

En otros términos: “Lo que pide cada uno de nosotros, y sobre todo los más dominados y los más desprovistos, es ser respetado, no ser humillado, y también, demanda más atrevida, ser escuchado, e incluso entendido.” (Touraine, 2006, p. 186)

El sujeto se forma en la voluntad de escapar a las fuerzas, reglas y poderes que nos impiden ser nosotros mismos, que tratan de reducirnos al estado de un componente de su sistema y de su control sobre la actividad, las intenciones y las interacciones de todos. (Touraine, 2006, p.129)

Este principio de Oposición va acompañado del principio denominado por Touraine como amor a sí mismo, construcción de sí mismo, y que se expresa en la libertad de ser sí mismo, el deseo de ser sí mismo, aun reconociendo esos marcos de coacción y sufrimiento, esos marcos de dominación: “se trata, pues, no ya del derecho a ser como los otros, sino a ser otro.” (Touraine, 2006, p. 184). En otras palabras: “El sujeto es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor. El sujeto es la conciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por ser un actor, por vivir su vida.” (Touraine, 2002, p.103).

El Profesor González lo define de la siguiente manera: “El proceso mediante el que el actor retoma la capacidad para darle sentido a su existencia, sin que ésta se refiera de manera exclusiva a los determinantes sociales, cada vez más erosionados, y construya sus propias opciones de vida” (González, 2016, p. 69)

El tercer principio, referido al reconocimiento de los Otros como Sujetos, legitima y resalta la naturaleza social, colectiva de las personas, es parte de su naturaleza. “Es afirmación de la libertad de un ser situado en unas relaciones sociales, unas relaciones de dominación, un entorno cultural y técnico”. (Touraine, 1997, p. 87).

Se afirma entonces que en un plano material, el Sujeto se constituye en actor social y que encuentra como principal instrumento, los derechos humanos, en particular los derechos culturales: “Razonable, va unido a “racional”, y “Humano” significa ante todo el respeto por los derechos de los otros” (Touraine, 2006, p. 116). Esto es, “las minorías nacionales que reclaman ciertos atributos de independencia...Esas minorías defienden siempre sus derechos culturales, en particular el uso de su lengua, en la escuela y en la vida administrativa.” (Touraine, 2006, p. 181)

Los derechos culturales no se dirigen sólo a la protección de una herencia o a la diversidad de las prácticas sociales; obligan a reconocer, contra el universalismo abstracto de la Ilustración y de la democracia política, que cada uno, individual y colectivamente, puede construir condiciones de vida y transformar la vida social en función de su manera de combinar los principios generales de la modernización y la identidades particulares. (Touraine, 2006, p. 184)

Si los derechos culturales movilizan más intensamente que los otros, es porque son más concretos y se refieren siempre a una población particular, casi siempre minoritaria. Pero por esto mismo, su reivindicación expone también a grandes peligros, aquellos que hacen correr todos los particularismos: en pocas palabras, amenazan el principio del vivir juntos. (Touraine, 2006, p. 184)

Y es que son los derechos culturales los que se corresponden con la lógica de defensa, promoción y reconocimiento de la diversidad cultural. En esta vía, debe afirmarse entonces que el Sujeto es construcción de sentido, construcción de cultura. El Sujeto se constituye en mecanismo para promover entonces no solo la diversidad cultural (multiculturalismo) sino para promover el diálogo intercultural (interculturalidad). Sobre estos ejes es que Betancourt, (2015) planteó su propuesta de ciudadanía multi e intercultural desde la idea de Sujeto en Personas con discapacidad, personas generalmente dominadas por procesos de estigmatización, discriminación, subestimación, marginamiento y exclusión social. “Los

derechos culturales corresponden a derechos de diferencia más que a derechos de igualdad de trato.” (Touraine, 2006, p. 209)

“El sujeto está en nosotros, hic et nunc, búsqueda viva e inquieta del sentido de cada uno de nuestros gestos, de cada uno de nuestros pensamientos.” (Touraine, 2006, p. 143).

No todos somos ciudadanos del mismo mundo, pues éste no es una unidad institucional y política que defina los derechos y deberes de cada cual. En cambio, todos tenemos derechos culturales, que proceden fundamentalmente de nuestra relación con nosotros mismos y con los otros. (Touraine, 2006, p. 226)

En la actualidad, la instalación del paradigma cultural pone en primer plano la reivindicación de los derechos culturales. Estos derechos se expresan siempre por la defensa de atributos particulares, pero confiere a esa defensa un sentido universal. (Touraine, 2006, p. 258)

**1.2.7 Sujeto y Educación: La Escuela Sujeto.** Se propone entonces transitar de una escuela clásica o tradicional, que está en función de los valores dominantes de la sociedad, de una sociedad que además está en estado de desgarramiento, a una escuela que contribuya con la formación de Sujetos, pero teniendo en cuenta ese marco colectivo de recomposición de la modernidad desgarrada:

El objetivo a alcanzar es la combinación más elaborada posible de los proyectos profesionales y las motivaciones personales y culturales. Lo que impone reconocer la pluralidad de las funciones de la escuela. Ésta no tiene únicamente una función de instrucción; también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual. (Touraine, 2000, p. 281)

Esta escuela de formación de Sujetos se rige por tres principios importantes, contrapuestos a los principios de la Escuela clásica. El primer principio hace manifiesto el desarrollo del Sujeto en su libertad positiva, su libertad de ser, el amor a sí mismo.

La educación debe formar y fortalecer la libertad del Sujeto personal. es preciso, al menos en esta etapa, reivindicar el paso de una educación de la oferta a una educación de la demanda, aunque sólo sea para romper claramente con el tema de la socialización. Dicha expresión (...) subraya con intensidad que una escuela de sujeto no podría contentarse con imponer normas a los alumnos y transmitir a los docentes una delegación de poderes sin otro límite que el fijado por el poder político. La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas, en vez de creer que antes de encarar la socialización del individuo éste es un salvaje. El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a inscribir conocimientos, sentimientos, valores. En cada momento de su vida, el niño tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares. (Touraine, 2000, p. 277)

Este principio invita entonces a que la escuela, la educación, el currículo, debe centrarse en la demanda, en las particularidades de los estudiantes, debe tener en cuenta esas particularidades manifiestas en necesidades, en significados, en expectativas, en intereses, en proyectos de vida.

Lo que yo digo es que hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda. Me refiero a una escuela que no esté orientada hacia la escuela o hacia los maestros o hacia el mercado de trabajo, sino hacia el alumno. Yo diría que el alumno es la figura del ser humano más avanzado; es el momento último, es el punto más alto de la vida, de encontrarse en un sistema que tiene sus reglas, pero del que está afuera. El alumno no es la escuela, está fuera de ella. Cuando el alumno acude a la escuela, llega con su personalidad y su individualidad, y de lo que se trata es de negociar, ver qué se puede hacer, oponerse si hace falta. Lo

ideal es que el joven (o el alumno de Primaria de 80 años, algo que espero que sea más común de lo que es), que se siente en su singularidad, utilice recursos, conocimientos, relaciones, juegos... una serie de cosas para construirse. Él sabe que su finalidad es ser, yo no diría un adulto, pero sí un ser humano completo, independiente. Hablo de un alumno que tiene la posibilidad de aprender por sí mismo, de aprenderse y de crear. (Touraine, 2006b, p. 52)

El segundo principio de la Escuela del Sujeto resulta fundamental, pues representa el llamado directo a la promoción y reconocimiento de la diversidad cultural, desde lo que Betancourt, (2015) denomina como la dupla Multiculturalismo e interculturalidad. Por un lado reconocimiento y defensa de las culturas, por otro lado, diálogo entre culturas, esto es, diálogo intercultural. Touraine, (2000) expone claramente la necesidad de tener en cuenta la diversidad en una escuela del Sujeto.

Una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del otro, comenzando por la comunicación entre varones y niñas o jóvenes de edades diferentes para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural. (p. 278)

Y es que precisamente el Sujeto no se constituye en el vacío, es un ser social, como ya se mencionó, por naturaleza. Esa fuerza interior proviene no solo de sí mismo, sino que también proviene de afuera, de su relación con los otros considerados como Sujetos:

El individuo no se construye como tal, no adquiere estima de sí (self esteem) más que en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece. (Touraine, 2006, p. 157)

El tercer principio refleja el rasgo sociológico de la postura de Touraine. Implica el reconocimiento de una serie de condiciones sociales, políticas, culturales, etc., de desigualdad, de opresión, de discriminación, que deben abordarse.

El tercer principio es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades. Mientras que el modelo clásico partía de una concepción general abstracta de la igualdad, cercana a la idea de ciudadanía y, desde allí, construía una jerarquía social fundada en el mérito y no en el nacimiento, este nuevo modelo parte de la observación de las desigualdades de hecho y trata de corregirlas activamente, lo que introduce una visión realista y no idealizada de las situaciones colectivas y personales y conduce así a reubicar los conocimientos (y lo que se denomina los valores) en situaciones sociales e históricas concretas al vincular ciencia y sociedad o ética, como ya lo hacemos en el dominio de las ciencias físicas y sobre todo biológicas, pero también en el de la economía, las ciencias sociales y la historia. (Touraine, 2000, p. 278)

Indica Touraine otros rasgos importantes: así como se ha afirmado que el Sujeto se opone al orden social establecido, se opone a los roles sociales, la escuela no debe estar en función de los valores dominantes de la sociedad, debe estar hecha para ayudar a encontrar el sentido de vida a los actores sociales, a los estudiantes. La Escuela del Sujeto apunta a dinamizar cada uno de los principios del Sujeto:

La escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. Se consagrará cada vez menos a la transmisión de un conjunto de conocimientos, normas, representaciones, pero se centrará cada vez más, por un lado en el manejo de instrumentos, y por el otro en la expresión y formación de la personalidad. (Touraine, 2000, p. 280)

Esta Escuela aporta en la construcción de sí mismo, el amor a sí mismo:

La educación no debe ser una socialización, sino en primer término la formación de una capacidad de actuar y pensar en nombre de una libertad creadora personal que no pueda desarrollarse sin contacto directo con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y el pasado. (Touraine, 2000, p. 290)

Contribuye también en el reconocimiento de los opositores, de los contradictores, de lo que causa opresión, dominación, sufrimiento: “Una institución es una avanzada del sujeto dentro de y contra las lógicas opuestas que dominan lo social. Lo que quiere decir que se necesitan instituciones protectoras (Touraine, 2002, p.89)

Aporta en el reconocimiento de los otros como Sujetos, en el diálogo entre Sujetos, en otras palabras, en el diálogo intercultural:

Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales. El Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía, lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él. (Touraine, 2000, p.286)

Se tienen entonces en síntesis, que desde la sociología del Sujeto propuesta por A. Touraine, se toma como fundamento de partida, la existencia de una sociedad en desorden, en caos, un desorden que se expresa por el desgarramiento o separación de dos ámbitos de la vida humana: la razón y la cultura, el mundo del sentido. En ese desgarramiento opera, al parecer, una escuela tradicional o clásica, caracterizada por exaltar la razón, los valores universales y la jerarquía y status social. Frente a tal desgarramiento que posee un marco educativo que al parecer reproduce ese

desgarramiento, se encuentra la idea de Sujeto, como mecanismo humanizante que recompone la modernidad: aquel ser humano consciente que lucha por dar sentido a su vida, que reconoce y supera aquello que le causa sufrimiento, dominación y que se relaciona con los otros como Sujetos. Este Sujeto surge por la existencia de una escuela del Sujeto que se centra en las demandas y particularidades de los estudiantes, en el reconocimiento pleno de la diversidad cultural, en el intento de abordar y corregir las desigualdades sociales que ocurren en la misma Escuela.

**1.2.8** Diversidad Cultural Desde la Sociología y la Educación. ¿Un nuevo terreno de la sociología de la educación?

Esta propuesta de base sociológica-educativa, aporta sin lugar a la creación de una escuela distinta, superadora de lo tradicional. Importantes confluencias se encuentran con la propuesta de la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para abordar la diversidad cultural.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se distinguen 3 ejes o vectores promotores del asocio entre diversidad cultural y educación, esto es, el abordaje de la diversidad cultural en lo educativo (y en el currículo). Este es el más cercano o asociado a la propuesta de Sociología del Sujeto que promueve Touraine.

La Unesco parte del reconocimiento de ese marco de conflicto que acompaña a las poblaciones culturalmente diversas

A lo menos se pueden distinguir tres tensiones que las políticas educativas deben enfrentar para definir si ellas se sitúan más cerca del polo de la “discriminación cultural o del pluralismo cultural. Estas tensiones se pueden resumir en tres vectores que traspasan el fenómeno de la diversidad cultural: la pertinencia, la convivencia y la pertenencia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, 320)



Pertinencia. Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, la escuela se ve enfrentada al dilema de defender una identidad local propia que, por una parte, rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra, no caiga en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura.” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, 323)

Se asocia este vector con el principio del Sujeto referido al amor a sí mismo, a la construcción de sí mismo, al fortalecimiento del sí mismo desde la identidad, desde lo significativo para cada persona.

Este vector, por tanto, se refiere a la tensión que debe resolver la escuela en torno al eje de la identidad y la relevancia cultural; esto es, cómo las políticas educativas incentivan aprendizajes basados en la recuperación de los saberes previos de las comunidades que atienden, valoran la diversidad cultural del entorno y ayudan a construir una identidad cultural, individual y social, en diálogo con la diversidad cultural de la nación.”( Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 323)

Otro vector es el de Convivencia cultural, y se refiere a la promoción de nuevos modos de convivencia basados en el respeto, la aceptación y la valoración del otro (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005). Este vector claramente se asocia con el principio del sujeto referido al reconocimiento de los otros como Sujetos.

El tercer vector, denominado Pertenencia, se refiere a la tensión que debe enfrentar la escuela en torno al eje de la equidad.

Esta preocupación surge porque en la escuela tienden a reproducirse las asimetrías de las relaciones de poder que conducen a las minorías

culturales a condiciones de marginación y pobreza. Frente al tratamiento de la diversidad cultural, esta tensión se da entre los polos de la inclusión y de la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión, y también por razones de género, de discapacidades individuales y de preferencias sexuales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 359)

En este sentido, la inclusión se constituye en un mecanismo que debe contribuir con el reconocimiento de esas condiciones desfavorables constitutivas de exclusión social, para poder contrarrestarlas, y no de integrar o incluir para reproducir dentro de la escuela, las mismas relaciones de inequidad, como más adelante se constatará:

Se trata de ver, entonces, si el sistema educativo favorece una escuela incluyente que promueva y conserve las diferencias culturales, disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella sus alumnos, o si más bien ella tiende a reproducir la segmentación y exclusión de los grupos postergados, desatendiendo los factores culturales que inciden en su marginación.” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 359)

Se aprecian entonces las coincidencias entre estas dos propuestas de atención o abordaje de la diversidad. La Sociológica, en la que se despliega la diversidad cultural desde el multiculturalismo (amor a sí mismo) y la interculturalidad (oposición y reconocimiento de los demás como Sujetos, y la misma educativa (de base sociológica) promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a partir de los vectores Pertinencia (identidad), Convivencia (reconocimiento de los otros) y Pertenencia (dentro de la cual se encuentra lo inclusivo). ¿Se puede hablar de unas nuevas bases de interacción interdisciplinar conducentes a configurar cierto tipo de Sociología de la educación?

En la siguiente tabla se puede apreciar de mejor manera dichos paralelos:

**Tabla 2.** La diversidad cultural: Encuentros entre la Sociología y la Educación

Sociología del Sujeto (Touraine, 1997, 2005)		Vectores/ UNESCO
Principios del Sujeto	<b>Principios Escuela Sujeto</b>	(2003, 2005)
<b>Amor a sí mismo (Multiculturalismo)</b>	Centrarse en el estudiante, sus rasgos, sus demandas	Pertinencia (Identidad)
<b>Reconocimiento de los otros (Interculturalidad)</b>	Reconocimiento diversidad cultural	Convivencia (Otros)
<b>Oposición a la discriminación (Interculturalidad)</b>	Corregir las desigualdades	Pertenencia (equidad/inclusión)

Fuente: Betancourt & Cantillo, (2016)

Ahora, conviene responder el siguiente interrogante fundamental: ¿Puede concebirse la discapacidad como parte de la diversidad cultural? ¿Se puede apreciar la discapacidad desde el multiculturalismo y la interculturalidad?

### 1.3 DISCAPACIDAD: TRÁNSITOS CONCEPTUALES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

El concepto de discapacidad ha sido también objeto de variadas evoluciones que se identifican a lo largo del tiempo. Estos conceptos se identifican en diferentes momentos de tiempo. Se identifica una período de tiempo anterior a 1950, en el que los avances son menores, para identificar un segundo momento años 80' en el que la discapacidad recién inicia su conceptualización. Un tercer momento de cambio lo representa la época de los años 90' como el nacimiento del modelo conceptual médico social de la discapacidad, la que conduce a un cuarto momento en el que confluyen la madurez de este modelo conceptual (propio de la OMS) y la existencia del modelo ecológico, que abre las puertas al enfoque de derechos humanos y de diversidad cultural en discapacidad.

**1.3.1** Período Primero. 1938-1955. Este período se caracteriza por la inexistencia de una conceptualización sobre discapacidad. Hay referencia al término específico de ciegos y sordo mudos, pero no en su definición, sino asociados a aspectos de tipo educativo, y de ayuda social. Prueba de ello es la existencia en nuestro país de la Ley 143 de 1938 en la que ya se apreció cierta preocupación por este sector poblacional.

Para 1955, se mantiene aún la preocupación por esta población, mencionándose la creación de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, bajo la idea de invalidez, pero sin encontrarse una definición clara de estos términos.

Que por Decreto número 3518 de 9 de noviembre de 1949, se declaró turbado el orden Público y en estado de sitio todo el territorio de la República; Que por el artículo 3° de la Ley 143 de 1938 se constituyó la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, y que con el transcurso del tiempo se han visto los inconvenientes técnicos y prácticos que encierra esta promiscuidad de individuos de distinta invalidez, y por consiguiente de diferente labor pedagógica para su rehabilitación (Ministerio de Educación Nacional, 1955, p. 3)

**1.3.2** Período Segundo. Década de los Años 80'. Una primera conceptualización sobre Discapacidad se da en el marco de lo laboral y a través de diferentes documentos normativos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hacia los inicios de la década de los 80, que fueron luego adoptados en nuestro país hacia finales de la misma década. En este período a las Personas con Discapacidad se les denominaba Personas Inválidas.

La recomendación No R168/1983 de la OIT denominada Recomendación sobre la Adaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas donde se da por primera vez el reconocimiento de este término: "La expresión Persona Inválida se refiere a toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar un empleo adecuado y de progresar en el mismo estén substancialmente reducidas a causa de una deficiencia de carácter

físico o mental debidamente reconocida” (Organización Internacional del Trabajo, 1983, p. 1)

En este texto se muestra como la Invalidez está asociada a una deficiencia que puede ser física o mental y que por tal carácter ocasiona un desempeño inadecuado en el campo laboral.

Estas características conceptuales emanadas de un organismo internacional como la OIT son recogidas en nuestro país hacia finales de la década de los 80, a través del establecimiento de normatividades como el Decreto Ley 82/1988 y el Decreto 2177/1989.

A los efectos del presente Convenio, se entiende por persona inválida toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar un empleo adecuado y de progresar en el mismo queden substancialmente reducidas a causa de una deficiencia de carácter físico o mental debidamente reconocida. (El Congreso de Colombia, 1988, Art. 1).

Para los efectos del presente Decreto, se entiende por persona inválida, aquella cuyas posibilidades de obtener y conservar un empleo adecuado y de progresar en el mismo queden sustancialmente reducidas a causa de una deficiencia de carácter físico, mental o sensorial debidamente reconocida. (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, Art. 2)

Se aprecian entonces algunas especificidades conceptuales: que la invalidez se asocia a una disminución en el desempeño laboral, también es asociada a la deficiencia, que la deficiencia inicialmente era de dos tipo (física y mental) para luego ser clasificada en tres tipos (física, mental y sensorial). Esto corresponde al paradigma o Modelo Médico, que primaba en la época, este se basa en las opiniones y prácticas científicas, típicamente en la base del conocimiento médico y de la salud. Aquí, en el modelo médico, el llamado problema se ubica en el cuerpo del individuo con discapacidad: “Las personas con

discapacidad adoptan el papel de pacientes y La autoridad la tienen las y los profesionales”. (Fundación Saldarriaga Concha, 2009, p. 22)

**1.3.3** Período Tercero. Década de los 90. Al inicio de la década de los 90, se evidencia como se complejiza el concepto de Discapacidad. Esta es definida en su relación directa con conceptos como la deficiencia y la minusvalía, desde organismos Internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI):

Deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

- Discapacidad es toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

- Minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en una función de la edad, del sexo y de los factores sociales y culturales concurrentes. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1992, p. 9)

Quiere esto decir, la discapacidad es la ausencia de capacidad para realizar una actividad (según ciertos parámetros de normalidad), a causa de la deficiencia (daño a nivel orgánico, funcional o mental) y que trae como consecuencia la minusvalía (impedimento en el desempeño de un rol social). Para este momento, el concepto central pasa a ser el de minusvalía.

La minusvalía está en una función de la relación entre las personas con discapacidad y su ambiente, y se produce cuando dichas personas se enfrentan a barreras culturales, físicas o sociales que les impiden el acceso

a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos. La minusvalía es, por tanto, la pérdida o la limitación de las demás. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1992, p. 10)

Una parte de este marco es asumido en nuestro país con la Política de Prevención y Atención a la discapacidad del período 1995-1998:

De acuerdo con definiciones internacionales se consideran como discapacitados aquellas personas que tienen restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. La causa de la discapacidad es una deficiencia, pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica o anatómica (Política de Prevención y Atención a la discapacidad, 1995-1998, p. 15)

Para fines de esta década, en el territorio americano, a partir de la Organización de Estados Americanos (OEA) en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, se asumía estas denominaciones con respecto al concepto de discapacidad y ya desde un marco de antidiscriminación:

El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las personas con Discapacidad, 1999, p. 25)

Se continúa el mismo marco de interpretación: deficiencia que ocasiona discapacidad, entendiéndose la discapacidad como la limitación en la capacidad de realizar actividades.

El concepto de minusvalía empieza a perder importancia pero no deja de reconocerse el papel del entorno en la generación de discapacidad y de discriminación.

**1.3.4 Período Cuarto.** Del año 2000 hasta la actualidad. Para la década del 2000 y hasta nuestros días, se presencia el auge y desarrollos a nivel conceptual de mayor complejidad y aplicabilidad. Esta década representa la confluencia de diferentes posturas con respecto al concepto de discapacidad: la maduración del concepto de discapacidad desde el modelo biopsicosocial que propone la OMS (y de cierta manera la ONU), la discapacidad desde los derechos (también propuesta por la ONU), el modelo ecológico de la discapacidad y en especial para este documento, la discapacidad como manifestación de la diversidad cultural.

La Organización Mundial de la Salud, (OMS) venía desarrollando ya desde la década de los 80, la aproximación conceptual de la discapacidad denominada paradigma médico - social. Es en el documento Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud (2001) cuando se propone uno de los conceptos de discapacidad de plena vigencia y dominancia en nuestra actualidad.

Para la OMS la discapacidad es:

Un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. (Organización Mundial de la Salud, 2001)

Representa esta conceptualización, la evolución del concepto de discapacidad que venía predominando en la década del noventa especialmente. En aquella década, la discapacidad se definía por el asocio de los conceptos deficiencia – discapacidad – minusvalía. A partir de este milenio, la discapacidad se define por el asocio entre la deficiencia orgánica y funcional, la limitación en la actividad (antes llamada discapacidad) y restricción en la participación.

Para el año 2007, la ONU emite la Convención de derechos humanos de las personas con discapacidad, señalando que:



Reconociendo que la discapacidad es 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. (Organización de Naciones Unidas, 2007, p. 9)

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Organización de Naciones Unidas, 2007, Art. 1)

Representa esta concepción la postura ecológica de la discapacidad, centrada en la condición de persona con las dificultades que se originan por la interacción con el medio social, económico, cultural y político.

Esta conceptualización va asociada a dos elementos fundamentales: el ejercicio de derechos y la noción de diversidad cultural.

El propósito de la presente convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. (Organización de Naciones Unidas, 2007, Art. 1)

La discapacidad empieza a entenderse como un asunto de ejercicio de derechos humanos, ligado a la condición de persona con discapacidad y a la defensa y lucha por su dignidad.

Desde esta postura, se reconoce que las personas con discapacidad son diversas y son representantes de la diversidad, son portadoras inherentes de identidad por la cual

“Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” (Organización de Naciones Unidas, 2007, Art. 30, numeral 4)

Estas conceptualizaciones son acogidas en nuestro país a través de varias normativas importantes en este nuevo milenio: la ley 114 de 2007 (que acoge de manera directa lo expreso por la OMS); el decreto 470 de 2007 (Política Pública Distrital de Discapacidad), y la Ley Estatutaria 1618 de 2013.

La ley 114 de 2007 es enfática, como se mencionó, en adoptar algunas conceptualizaciones de la OMS:

Persona con Discapacidad: Es aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano. Esta definición se actualizará, según las modificaciones que realice la Organización Mundial de la Salud OMS, dentro de la clasificación Internacional de Funcionalidad, CIF. (Lexjuris, 2007, Art. 2)

Por su parte, en la Política Pública Distrital de Discapacidad (Decreto 470 de 2007), se acoge tanto el modelo ecológico de discapacidad, como el enfoque de derechos y el reconocimiento de las personas con discapacidad como parte de la diversidad cultural.

Se reconoce ante todo, el carácter complejo de la discapacidad, así como la existencia de múltiples conceptualizaciones:

La comprensión de la discapacidad es amplia y considera una variedad de orientaciones; así para esta PPDD se asume como un concepto complejo y multicausal cuya comprensión requiere la no-adscripción a posturas

dicotómicas, unidimensionales y excluyentes sino la adopción de diversas posturas conceptuales. A esto se suma que la discapacidad es un concepto dinámico porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive. En este orden de ideas, se debe tener en cuenta que la discapacidad:

No responde a un único concepto.

En el momento actual no existe un consenso universal en su significado y Como lo explica su definición no es un simple ejercicio semántico sino que adquiere importantes implicaciones en investigación social, económica y política. (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, Art. 3).

A partir de este reconocimiento de la complejidad del concepto de discapacidad, en este documento normativo se define la discapacidad como:

En esta Política Pública Distrital de Discapacidad, la discapacidad se entiende como el resultado de una relación dinámica de la persona con los entornos políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales donde encuentran limitaciones o barreras para su desempeño y participación en las actividades de la vida diaria en estos entornos. (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, Art. 3).

Esta Política, basada en un enfoque de derechos (artículo 5), reconoce una serie de principios asociados, dentro de los que se encuentra la diversidad:

Se entiende como el derecho al reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Es así como la multiculturalidad se asume como la posibilidad de escoger el tipo de vida de acuerdo con las preferencias que cada cual tenga, generando procesos de autoafirmación frente a la opción de ser distinta, distinto, de ser diferente, sin perder la capacidad de disfrutar y participar de las demás

opciones humanas. (Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, Art. 6, literal d)

Visto de esta manera, la discapacidad y las personas con discapacidad presentan como rasgo fundamental, el hecho de representar y nutrir la diversidad cultural a partir del reconocimiento del sí mismo, la autoafirmación, la identidad. Una identidad por la cual se debe luchar para mantener o conservarla, y ante todo, visibilizarla.

La Ley 1618 de 2013, va en esta misma vía de identificación conceptual: el concepto de discapacidad y/o persona con discapacidad, obedece al modelo ecológico, combinado con el modelo médico -social (al reconocer el componente de deficiencia física, mental, intelectual y sensorial).

Personas con y/o en situación de discapacidad: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (El Congreso de Colombia, 2013, Art. 2, numeral 1)

En este marco, y en el marco de derechos humanos (de la cual esta Ley es promotora) hay un acercamiento al tema de la diversidad cultural desde la cultura, como derecho a la cultura (artículo 17) y materializado en el enfoque diferencial:

Enfoque diferencial: Es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas. (El Congreso de Colombia, 2013, Art. 2, numeral 8)

Este rasgo (la discapacidad como diversidad cultural), tiene su mayor expresión en el Decreto 470 de 2007, conocido como Política Pública Distrital de Discapacidad. Allí la diversidad se entiende en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad, de la siguiente como:

El derecho al reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Es así como la multiculturalidad se asume como la posibilidad de escoger el tipo de vida de acuerdo a las preferencias que cada cual tenga generando procesos de autoformación frente a la opción de ser distinta, distinto, de ser diferente, sin perder la capacidad de disfrutar y participar de las demás opciones humanas, es decir el derecho a ejercer una ciudadanía desde la diferencia en escenarios de una democracia participativa. Relacionada con ello la interculturalidad se entiende como la capacidad de relacionarse, conocerse y respetarse así mismo en relación con otras culturas hecho que se manifiesta en cualquier etapa del ciclo vital, independientemente del género, etnia y diversidad sexual a la cual se pertenece. (Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, Art. 6, literal d)

En esta normatividad, se define una Dimensión cultural simbólica, referida al reconocimiento de esos rasgos culturales y definitorios de la discapacidad:

Esta dimensión en la política pública de discapacidad para el distrito capital PPDD, reconoce que cada sociedad comprende y se relaciona de manera diferente con la población en situación de discapacidad de acuerdo a sus estructuras sociales, creencias, lenguaje, religión, y otras formas de expresión de su cultura dentro de ellas las distintas formas de arte. La PDDD valora que la población en situación de discapacidad tiene símbolos, signos, narrativas, estéticas, comportamientos, prácticas que le son propias. En este sentido, las orientaciones que reúne esta dimensión buscan cualificar las posibilidades de desarrollar capacidades, talentos, y

un sentido de identidad cultural de la población en condiciones de discapacidad (PCD) y sus familiares; así como disminuir su discriminación y exclusión social a través de modificar los factores culturales que limitan su integración social. (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, Art. 21)

Representa esta década, la de mayor evolución a nivel conceptual de la discapacidad. El avance es notorio en términos de maduración y legitimación del modelo médico social, pero también la presencia de un modelo ecológico de la discapacidad que tiene dentro de sus constitutivos, el enfoque de derechos y la diversidad cultural. Esta tendencia, al igual que en las anteriores periodos, nace en lo internacional, desde organismos multilaterales como ONU y OMS, es acogido por diferentes normatividades tanto del Distrito Capital como a nivel nacional.

Se ha logrado entonces formalizar una plataforma teórica que debe orientar la interpretación de las realidades socioeducativas de las personas con discapacidad visual de la ENSI, realidades socioeducativas que son configuradas por el currículo. Conocer esas realidades a la luz curricular, es el objetivo de los siguientes capítulos.

## **2. METODOLOGÍA**

En este apartado se describe de manera concreta la naturaleza metodológica del documento. Se inicia en primer lugar con la definición del tipo de investigación, para avanzar luego en considerar esta Tesis desde su enfoque, del cual se desprende la perspectiva de análisis discursivo, en la forma de Análisis Crítico del Discurso (ACD). Finalmente se describe la modalidad de ACD abordada, centrada en la propuesta de Semiosis Social de E. Verón.

### **2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Esta Tesis se puede definir como una investigación de enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, por el hecho de “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). En este sentido, se avanza en el estudio de una serie de rasgos referidos al marco curricular asociado a la discapacidad como diversidad cultural. Tres aspectos de novedad se referencian. Son escasos los estudios sobre diversidad cultural en la escuela, así como lo son también escasos en el hecho de considerar la discapacidad desde la diversidad cultural. Estos dos aspectos confluentes determinan el carácter exploratorio del estudio.

### **2.2 ENFOQUE HERMENÉUTICO Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO**

Ahora bien, este ejercicio se inscribe dentro del paradigma hermenéutico, en la vía de comprender el sentido de un objeto de estudio en su relación dialógica texto – contexto. (García & Martín, 2013, p. 55). Para ello entonces se acude a la interpretación de textos, a la interpretación del discurso.

Dada la naturaleza de la plataforma teórica, la cual se centra en aspectos de tipo sociológico y en particular, de ciertos aspectos de la sociología de la cultura aplicados a

la educación (Touraine, 2000), en la que es importante la cultura como construcción de sentido, se considera importante la búsqueda de ese sentido del objeto de estudio dado, en este caso, se busca analizar la pertinencia del currículo de la ENSI con relación a la discapacidad en tanto diversidad cultural. Esto es, se pretende explorar lo referido con el fin de analizar si el currículo de la ENSI contribuye de manera directa con la defensa y reconocimiento de la discapacidad en tanto diversidad cultural, teniendo como referente de interpretación, algunos elementos de la Sociología del Sujeto.

En la búsqueda de tal sentido, se ha considerado oportuno encontrarlo en los discursos, a partir de su análisis crítico, lo que ha sido denominado comúnmente como análisis crítico del discurso (ACD). Según Wodak (2003), diferentes son sus exponentes, dentro de los cuales se destacan T. Van Dijk, M. Meyer, S. Jager; N. Fairclough, R. Scollon, entre otros. Según Wodak (2003), el ACD se centra en estudiar aspectos como poder, ideología y la historicidad. Estos mismos elementos están contenidos en la propuesta de Semiosis Social de E. Verón, por lo que se le puede considerar como una modalidad de ACD.

En términos generales, este enfoque o perspectiva denominada como ACD se define como:

Disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)” (Wodak, 2003, p. 19)

Precisamente toma como foco el discurso, para ver a través de él, las relaciones de dominación, la discriminación que se reproduce en las sociedades, con una característica fundamental: avanzar hacia el estudio de una dimensión política e



ideológica. “En la mayoría de los casos, el ACD toma partido por los desfavorecidos y trata de mostrar los instrumentos lingüísticos que utilizan los privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las iniquidades presentes en la sociedad” (Meyer, 2003, p. 58).

El ACD avanza entonces a asumir una postura política social, y se centra en apoyar, en un marco de dominación, a los oprimidos o dominados. El mismo Van Dijk, así lo señala:

El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado con una actitud. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. Es decir, la investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse –solidaridad con los oprimidos- con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. Es decir, el ACD expresa un sesgo y está orgulloso de ello” (Van Dijk, 2003, p. 144)

Debe indicarse que tales aproximaciones referidas al ACD son también reconocidas por Pini, (2013) en el marco educativo, atribuyéndoles valor importante por el hecho interdisciplinar y por la apertura de las posibilidades referidas a la investigación educativa desde nuevas lentes de tipo crítico y transformador:

El estudio de las relaciones entre discurso y educación tiene por objeto integrar herramientas de análisis, que permiten profundizar los conocimientos sobre el campo educativo, y enriquecerlos con conceptos

provenientes de otros campos y disciplinas que amplían la comprensión de fenómenos nuevos o aquellos de los que la educación no ha dado cuenta tradicionalmente. (Pini, 2013, p. 185)

Esta tesis en consecuencia, ha asumido como vía metodológica o diseño metodológico, el ACD, pretende la búsqueda de conocimiento sobre una serie de realidades que se encuentran en el discurso, en este caso, en el discurso que reside en el currículo educativo, por un lado, y en el discurso de los actores educativos denominados PCD Visual como representantes de la discapacidad como diversidad cultural, grupo poblacional estudiantil que, como puede vislumbrarse, es objeto constante de discriminación y exclusión. Hacer visibles el mundo del sentido o cultura de estas PCD Visual, así como encontrar aquellos mecanismos inherentes al currículo que legitiman ciertos procesos de dominación y exclusión, se constituyen en fundamentales. De lo que se trata es de encontrar el sentido que reside en el discurso. En esta vía, la propuesta de Semiosis Social de Verón, (1993) como modalidad de ACD, se convierte en elemento fundamental para el cumplimiento del objeto referenciado.

### **2.3 LA SEMIOSIS SOCIAL**

Verón, (1993) sociólogo, semiólogo y antropólogo de nacionalidad argentina, definió la Semiosis social como:

La dimensión significativa de los fenómenos sociales. Es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido (...) Toda forma de organización social, todo sistema de acción, todo conjunto de relaciones sociales implican, en su misma definición, una dimensión significativa. (p. 125).

Para la Semiosis social, el sentido se halla de forma teórica en el discurso (Verón, 1993, p. 15) y el discurso “no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido.” (Verón, 1993, p. 127), esto es, una red inter-discursiva.

Ilustrativa resulta la siguiente definición de discurso: “una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva (Fairelough, 1995, p. 14, citado por Wodak, 2003, p. 104)

Para encontrar el sentido en el discurso, Verón considera necesaria la realización de una serie de “operaciones” discursivas”, en las cuales el texto “es investido de sentido”, al texto se le atribuye significado. (Verón, 1993, p. 18).

La asignación de sentido al texto según Verón, consiste en relacionar el texto con lo que Verón denomina “condiciones sociales de producción”, concepto fundamental que es definido por Verón como condiciones productivas del discurso (Verón, 1993, p. 127)

De lo que se trata entonces es de describir las huellas de las condiciones productivas en los discursos, bien sean las de su producción o las que dan cuenta de su reproducción o su reconocimiento (Verón 1993, p. 127). El análisis discursivo inicia entonces con la identificación de marcas de un cuerpo discursivo total seleccionado. La marca se define como: “propiedades significantes cuya relación, sea con las condiciones de producción o con las de reconocimiento, no están especificadas.” (Verón, 1993, p. 129). Esto es, son temáticas generales del texto.

Cuando las marcas se ponen en relación con condiciones sociales de producción y/o de reconocimiento, las marcas se convierten en huellas de las condiciones de producción o de reconocimiento (Betancourt, 2014)

Cuando el discurso de reconocimiento refleja la reproducción de ese discurso de producción, se habla entonces que el discurso de Producción, en el que radica lo ideológico, tiene poder, y se ve reflejado en ese proceso de reproducción discursiva.

Pero cuando existe un desfase entre condiciones de producción y de reconocimiento, se habla de fundaciones: “La fundación puede ser situada en un lugar preciso (texto) en el

que se identifica un descubrimiento o la producción de un concepto nuevo.” (Verón, 1993, p. 30).

En concordancia con lo anterior, el procedimiento metodológico seguido fue el siguiente: Teniendo en cuenta la plataforma teórica estudiada en el capítulo anterior, la cual contribuyó con el proceso interpretativo, se procedió a definir como discursos de producción (condiciones sociales de producción discursiva), los producidos por la ENSI (estos discursos lo constituyen el currículo y el discurso producido por algunos profesores obtenidos mediante entrevista); para que una vez examinados, fueran contrastados con los discursos de reconocimiento de los estudiantes PCD Visual.

De cada cuerpo discursivo institucional entonces, se procedió a identificar las marcas, para luego al asociarlas con condiciones sociales de producción discursiva (incluidos los referentes teóricos), se determinaron las huellas, las cuales nos muestran los rasgos distintivos del modelo cultural educativo característico propio de la ENSI.

De manera similar se procedió con los discursos de las PCD Visual y sus madres. Se identificaron las principales huellas que se compararon con los discursos de producción de la ENSI, encontrándose procesos de reproducción discursiva, pero encontrándose también fundaciones, lo que señala la ruptura o contradicciones entre el discurso curricular de la ENSI y el discurso de las PCD Visual.

La obtención de los discursos de los estudiantes PCD y sus madres, así como de algunos profesores PCD Visual y Profesores de primaria, se debió a la aplicación de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, tanto en situación de grupo familiar (estudiante PCD y madres), como situación de grupo general (estudiante PCD Visual, grupo familiar y docente PCD Visual), como en situación individual. Esto dependiendo de las posibilidades de participación.

Se diseñó un instrumento de recolección de información consistente en dos guías. Una para docentes de la Institución, y otra para Estudiantes PCD Visual y sus madres; esta

guía giró alrededor de los siguientes aspectos: Diversidad cultural y enfoques, Discapacidad como diversidad cultural y prácticas educativas, Oposición, Amor a sí mismo, reconocimiento de los otros como Sujetos y expectativas de profesores.

Se realizaron aproximadamente 10 sesiones de entrevistas, 5 con los docentes y 5 con los estudiantes PCD Visual y sus familias.

Los criterios propuestos para incluir a los participantes en cada sesión y en cada grupo fueron los siguientes: poseer la discapacidad visual, ser la madre o cuidadora (or) de la PCD- Visual, pertenecer a la Institución educativa Escuela Normal Superior de Ibagué y por otro lado, ser docente de la ENSI y tener en su aula estudiantes con esta discapacidad, además de estar interesado en participar en el ejercicio de investigación.

Se entrevistó un total de 16 participantes de la ENSI, entre estudiantes, madres, docentes PCD- Visual. Estos participantes categorizados como: Docentes de aula (3) para apoyar el discurso institucional, (2) docentes PCD-Visual de aula de apoyo, (7) estudiantes PCD Visual y (4) madres de estudiantes PCD Visual.

Los resultados de la aplicación de esta metodología se presentan en los dos siguientes capítulos.

### **3. CURRÍCULO Y DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSI: LOS DISCURSOS DE PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL**

Este capítulo constituye el análisis de los discursos institucionales que se encuentran en el cuerpo discursivo institucional oficial de la ENSI. Se ha definido como cuerpo discursivo el de su currículo. Desde el punto de vista de la Semiosis social, de este cuerpo discursivo corresponde identificar las condiciones sociales de producción discursiva. Este corpus discursivo o Currículo contiene entonces el conjunto de orientaciones culturales de la acción pedagógica que la ENSI promueve para configurar una ordenación específica, direccionada hacia la comunidad académica: estudiantes, docentes, padres de familia, administrativos, dentro de los cuales se encuentran los estudiantes con discapacidad visual.

Se interpreta el currículo teniendo en cuenta el ámbito espacial, relacionado al ámbito geográfico de producción, esto es, lo local institucional que se ancla por lo general a lo nacional en términos de acoplamiento normativo, lo que se lee como discurso de reconocimiento de discursos nacionales sobre educación y, en algunos casos, discapacidad en educación.

Ese cuerpo discursivo se compone del Horizonte institucional (misión, visión, principios, modelo pedagógico, acuerdos Pedagógicos, y el resto de normatividad que reconoce la ENSI.

**Tabla 3.** Componentes del cuerpo discursivo curricular

Componente	Elemento
<b>Conceptual</b>	Horizonte institucional
	Misión
	Visión
	Principios
	Objetivos
<b>Pedagógico</b>	Áreas
	Planes de estudio: Acuerdo Pedagógico
	Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo
	Integración Curricular
<b>Comunidad educativa</b>	Modelos educativos
	Gobierno escolar
<b>Normatividad</b>	Manual de convivencia
	Constitución nacional
	Ley 115 de 1994

Fuente: El autor

Para el conocimiento de algunos rasgos del cuerpo discursivo, se identificaron una serie de marcas que se encuentran en la superficie textual. Este conjunto de marcas se encuentran en la tabla siguiente:

**Tabla 4.** Principales marcas del cuerpo de producción discursiva estudiado

N°	Principales marcas
1	Inclusión
2	Globalización
3	Modelo Práctico reflexivo
4	Necesidades educativas
5	Formación integral

N°	Principales marcas
<b>6</b>	Desarrollo Humano
<b>7</b>	Diferencia
<b>8</b>	Diversidad
<b>9</b>	Pedagogía
<b>10</b>	Currículo
<b>11</b>	Educandos
<b>12</b>	Educadores
<b>13</b>	Igualdad Oportunidades
<b>14</b>	Plan de estudios
<b>15</b>	Proyecto Transversal
<b>16</b>	Proyecto Integrador
<b>17</b>	Integración escolar
<b>18</b>	Evaluación
<b>19</b>	Didácticas flexibles
<b>20</b>	Idiomas
<b>21</b>	Aceleración aprendizaje
<b>22</b>	Derechos de los estudiantes
<b>23</b>	Modelo Pedagógico Práctico reflexivo

Fuente: El autor

Estas marcas, se comportan, en algunos casos, como gramáticas de reconocimiento de discursos normativos nacionales, en especial las normas como la Constitución Nacional y la Ley 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Estas marcas al asociarse con condiciones sociales de producción, incluidos los referentes interpretativos del discurso, en este caso los ejes teóricos propios de la diversidad cultural que conducen a su reconocimiento y defensa desde el multiculturalismo, interculturalidad, y los derivados de la Sociología del Sujeto: la sociedad desgarrada, la escuela clásica o tradicional, la propuesta de recomposición, los principios del Sujeto, y la escuela del Sujeto, se traducen en huellas.



En este caso: “Cada marca en tanto huella, se considera como huella del sistema productivo o como condición social de producción: las condiciones sociales han dejado huellas en el discurso.” (Betancourt, 2014, p. 93).

De lo que se trata entonces es de aproximarnos a conocer, con esas marcas y en especial con las huellas, en qué marcos generales de orientación cultural educativa o modelo cultural institucional educativo, se encuentran o se desenvuelven los estudiantes PCD Visual de la ENSI (en particular de primaria). ¿Promueve la ENSI la diversidad cultural desde el multiculturalismo y la interculturalidad? En otros términos, ¿Promueve la ENSI la formación de los estudiantes con discapacidad visual como Sujetos? ¿Se aproxima la ENSI a ser una Escuela del Sujeto o a ser una escuela clásica?

Las principales huellas identificadas para este caso, son las siguientes:

**Tabla 5.** Principales huellas de las condiciones sociales de producción discursiva curricular

N°	Huellas
1	La inclusión educativa y la globalización
2	La ENSI como un espacio para el desarrollo humano
3	El reconocimiento de la diferencia para propiciar el desarrollo humano
4	Modelo práctico reflexivo y Competencias
5	Las necesidades educativas especiales y el aula de apoyo

Fuente: El autor

De cada huella se identifica su definición típica o relevante en lo curricular, en cualquiera de los componentes curriculares identificados. Luego se muestra como esta huella puede resultar ser discursos de reconocimiento de normatividades nacionales importantes. Finalmente se hace la lectura analítica crítica acudiendo a uno u otro elemento teórico de la diversidad cultural, en tanto multiculturalismo e interculturalidad.

De esta manera se pueden hacer afirmaciones referidas a la pertinencia curricular con respecto de la promoción del reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural en la ENSI. A continuación se presenta la descripción de cada huella y sus análisis respectivos.

### 3.1 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Se tiene claro que la ENSI es una institución educativa que se centra en la formación de educadores. Dentro de sus líneas de acción fundamental se encuentra la inclusión educativa. Esta orientación de la acción educativa se encuentra plasmada en el componente conceptual del currículo, en especial, del horizonte institucional su Misión.

Formar maestros con idoneidad pedagógica, académica e investigativa para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, que respondan a las necesidades de inclusión, modernización y globalización, mediante la reflexión dialogada sobre las prácticas pedagógicas. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 14)

Se reconoce entonces que el objeto fundamental de la ENSI consiste en la formación de profesores, en un marco propio de la Inclusión, pero teniendo como trasfondos ideológicos, dos aspectos importantes: el proceso de modernización y la globalización.

Lo inclusivo por sí solo, corresponde con un discurso de reconocimiento que se presenta como línea nacional orientadora de la acción para las instituciones educativas del país. La Ley 115 de 1994 es clara en esto. Esta línea inclusiva es muy coincidente con una de las metas propuestas en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016:

Para el 2016 el país contará con un sistema de educación incluyente y articulado en sus niveles, ciclos y modalidades de la educación formal, para el trabajo y el desarrollo humano, con actualización permanente mediante

un sistema de equivalencias debidamente certificado. (Plan Decenal, 2006-2016, p.87)

Ahora, ese marco o determinante de lo inclusivo respecto de la modernización, implica que un propósito fundamental de la educación responde a las exigencias de la modernidad. La educación responde entonces a la búsqueda moderna. Pero, ¿en qué términos? Ya Touraine ha dado alguna idea de modernidad, entendida por la combinación de la racionalidad y los derechos humanos. También afirmó como lo que terminó dándose fue una idea de modernidad desgarrada. La modernización fue tomando un camino tal que ha redundado en el triunfo de la racionalidad económica, operativa, productivista. Surge el interrogante, ¿De cuál modernidad se habla? ¿Apuntará a esa modernización que conduce al triunfo de la racionalidad?.

Es posible la conducción por esa vía desmodernizada del triunfo de la razón. La Ley 115 de 1994 da una idea general en la que, a pesar de reconocerse que el propósito fundamental lo constituye “el pleno desarrollo de la personalidad mediante la formación integral física, psíquica, intelectual, moral espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Congreso de la República, Ley 115 de 1994, artículo 5, numeral 1), afirma también “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Congreso de la República, Ley 115 de 1994, artículo 5, numeral 13). Se aprecia esa combinación de racionalidad y formación integral, constitutivos posiblemente de la modernidad desde la educación, pero llevado al plano de predominio presunto de la racionalidad instrumental, en este caso productiva.

Ya el asocio entre modernización y globalización permite clarificar las pretensiones ideológicas de la ENSI, en el sentido de responder a los valores dominantes de la sociedad. De hecho la globalización se ha constituido en un mecanismo de la modernidad en esa pretensión homogenizadora, universalizante.

“Aún continúa el problema de las relaciones entre humanos, entre niños y niñas regidos bajo el sistema capitalista. La globalización, al parecer, no soluciona los problemas de integración (que ella misma promueve). El mismo Sen, plantea como ante contextos deshumanizantes de pobreza y desigualdad, se acompaña una actitud de indiferencia de los mismos humanos, una indiferencia explicada por una presunta falla cognitiva derivada del encuentro entre puntos de vista pesimistas y optimistas, conducentes a una “resignación global”. “Convencidos por ambos (pesimismo/optimismo), podemos ocuparnos de nuestros actos sin ver nada embarazoso en la callada aceptación de las desigualdades del mundo” (Sen, 2002, Citado por Cantillo, 2016, p.5)

En este marco se entiende entonces una inclusión que responde a fines universalizantes, propios de la globalización. Ello hace suponer la existencia del predominio de un enfoque de atención a la diversidad cultural, de un enfoque de atención de a la discapacidad que se regular por acciones universalizantes, homogenizadoras, propias de un enfoque educativo integracionista y no a la promoción real del reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural.

Las proyecciones de la ENSI continúan situándose en esta dirección: “En la última reunión del Consejo Académico del 2016, se propuso para el 2017 la incorporación más detallada y visible del elemento inclusivo (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 22)

Se ha mencionado entonces que la ENSI responde entonces a los valores de la sociedad. En esta vía es clara la relación entre currículo y sociedad, pero aclarando, relación entre currículo y valores dominantes de la sociedad, no solo nacional sino internacional.

Uno de los principios institucionales propios del componente conceptual del currículo es explícito en esto:

La pertinencia del currículo a partir del reconocimiento de la realidad y de la normatividad colombiana. El currículo de la ENSI (...) Se constituye en el núcleo de la institución y, por lo tanto, demanda el compromiso de

dinamizar los procesos conforme a los requerimientos de las personas que se forman y de las exigencias de la sociedad. Igualmente, exige el cumplimiento de la normatividad colombiana y de las disposiciones que se generen en materia educativa. De esta manera, la institución contribuye con el proyecto de Nación pensado para todos los colombianos. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 14)

Se detectan aquí varios elementos complementarios propios del proyecto universalizante de constitución de las sociedades: la idea de nación que acompaña el proyecto modernizador, para propiciar la creación de un orden social establecido regido por las lógicas y valores imperantes o dominantes que han determinado el triunfo de la modernidad desmodernizada, así como la educación y el currículo conforme a las exigencias sociales.

Correspondencia importante se encuentra entonces entre los conceptos de inclusión educativa, modernización, globalización, proyecto de Nación o Estado nacional integrado, uniforme, y apego a la ley. Pero correspondencia importante se encuentra con por lo menos dos de los principios que constituyen la Escuela clásica o tradicional mencionada por Touraine: la exaltación de la racionalización y la “exaltación de la interiorización del universalismo”. Una escuela racional y universal, que responde a los valores dominantes de la sociedad. Se puede afirmar entonces que uno de los marcos ideológicos de la ENSI la convierte en una escuela tradicional desde el punto de vista de la propuesta de A. Touraine, de hecho, se podría afirmar que una buena proporción de entidades educativas transitan por este marco ideológico.

No hay un afán o pretensión transformadora ni emancipadora, a pesar de que en la misma Ley 115 de 1994, se habla de la autonomía escolar, en su artículo 77.

Con el conocimiento, aceptación y seguimiento de este compromiso comunitario se avanza en la formación de estudiantes que pueden llegar a ser maestros con idoneidad pedagógica e investigativa, para participar en la educación de los niños y niñas ubicados

en los niveles de Educación Preescolar y de Educación Básica, Ciclo Primaria. Es decir, se avanza en la construcción de una sociedad productiva, más justa y más equitativa (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 72)

### 3.2 EL DESARROLLO HUMANO COMO ORIENTACIÓN CULTURAL DE LA ACCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Otra importante orientación de la acción social y educativa de la ENSI ha sido el desarrollo humano. Se ha constituido en motor importante que dinamiza las acciones en materia educativa. Ha hecho parte de la presentación institucional la frase “La ENSI: Un espacio para el desarrollo humano”. De tal planteamiento o directriz general institucional, como directriz política se ha derivado un proyecto transversal del mismo nombre.

Para la ENSI, el desarrollo humano es definido como:

Contribuir en el crecimiento de la persona como ser humano, se ha convertido en un propósito colectivo en la ENSI. En este sentido, se han emprendido diferentes estrategias para que el proyecto transversal. La ENSI un espacio para el desarrollo humano contribuye a generar los ambientes de aprendizaje que requieren los sujetos para su realización personal dentro de la sociedad. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 44)

Esto es, el desarrollo humano se refiere al despliegue de los ámbitos del ser humano: lo social, lo ético, lo cultural, lo axiológico, etc. Es el desarrollo de lo humano en el ser a lo que se refiere la ENSI con dicho término, bajo el marco de la actuación educativa.

En el componente curricular Gobierno escolar, específicamente en el Manual de Convivencia, se aprecia con mayor claridad que el desarrollo humano se corresponde con el despliegue de todas esas dimensiones constitutivas del ser humano:

Los propósitos apuntan a fomentar el crecimiento de las personas, en lo académico, lo personal y lo social; a hacer de la ENSI: “Un espacio para el Desarrollo Humano”; y a contribuir en la implementación de ambientes de aprendizaje que guíen a las niñas, los niños y los jóvenes hacia su realización personal, no sólo como estudiantes, sino como parte activa de una sociedad. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 72)

Sin embargo, es en el componente conceptual, específicamente en uno de sus principios, donde se aprecia cierta correspondencia con esta faceta del desarrollo humano en tanto realización personal a partir de las diferentes dimensiones del ser humano, pero inscrito en la propuesta que permite inscribir el desarrollo humano como parte de una estrategia mundial de modernización, desde luego, desgarrada:

La formación integral de los educandos, atendiendo a la diversidad, al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo, a la libertad de pensamiento y a la autonomía personal. La formación integral del educando en la ENSI, parte del reconocimiento del currículo como un proyecto de naturaleza ética, estética, espiritual, social, y cultural que atiende las diferentes dimensiones del ser humano y le posibilita la libertad para desarrollar a plenitud sus potencialidades. (ENSI, 2016, 14)

Al mencionarse el desarrollo de la libertad de pensamiento, la autonomía y despliegue de potencialidades, en especial este último elemento, el de las potencialidades, se llega al planteamiento en el cual, puede haber algún tipo de asocio con algunas tendencias conceptuales que sobre desarrollo humano guían hoy en día los ordenamientos sociales de la realidad. Asocio importante se encuentra si se relaciona potencialidades con capacidades, con habilidades, por lo que el trasfondo correspondería con las propuestas vigentes referidas al desarrollo de capacidades en la propuesta clásica de A. Sen, (2000).

Esto se aprecia de manera más clara, al interpretarse el desarrollo humano en el marco mismo educativo, a través del concepto de educabilidad:

Al asumir la educabilidad como la posibilidad humana de influenciar y de ser influenciado, se hace referencia a la aptitud o capacidad de todo individuo o educando de aprender y desarrollar sus potencialidades. Con la anterior concepción, se asume la educabilidad como aquella posibilidad del ser humano de llegar a ser auténticamente humano al disponer de un conjunto de disposiciones y capacidades, que permiten a una persona acceder a la cultura. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 26)

Se encontraría entonces un punto de encuentro importante con los procesos de modernización que responden a las lógicas desgarradas, donde prima la racionalidad económica. En esta vía es importante el estudio de Betancourt (2016), en el que se afirma:

La propuesta de enfoque de capacidades de Sen, en tanto constitutiva del enfoque de desarrollo humano, hace parte, a su vez, de la estrategia (o es una modalidad) de desarrollo. Hacen parte de la modernidad, pueden ser consideradas como un mecanismo de modernización en la que prima la racionalidad económica por encima de la ética (Betancourt, 2016, p. 15).

Esto porque:

Lo que Sen propone es cierta humanización de la economía, del desarrollo, pero permaneciendo estacionado en el paradigma del desarrollo, y en consecuencia, manteniéndose en el paradigma de la modernidad. Una modernidad humanizada, o un capitalismo más humano” como lo plantea el mismo Sen (Betancourt, 2016, p. 22).

Resulta claro entonces, que desde una lectura desde la sociología del Sujeto, se apuntaría entonces a contribuir con tales desgarramientos ya mencionados. Se continúa entonces por la vía de la modernización, respondiendo a los valores dominantes de la sociedad, por lo que continua siendo entonces una escuela de tipo tradicional o clásica,



en los términos que Touraine ha expuesto. Predomina esa realización personal, individual, en un marco de formación integral, pero puesta su mirada en la sociedad, desde una postura de racionalidad educativa o racionalidad pedagógica que responde a tales marcos ideológicos. Y lo ratifica el macro objetivos del sistema educativo: (globalización y autonomía):

Articulación y coherencia del sistema educativo: Lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación y en las regiones, que permita la movilidad y formación integral de la niñez y juventud colombiana, en un entorno democrático, pacífico y globalizado. (Plan Decenal de Educación 2006-2016, p. 16)

### **3.3 LA DIVERSIDAD Y RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA: EL PREDOMINIO DEL MARCO UNIVERSALISTA**

Se puede plantear que ciertos rasgos ideológicos que orientan la acción social y educativa de la ENSI, corresponden con un modelo propio de la modernización, a través de procesos de inclusión y desarrollo humano. En este escenario, la ENSI tiene en cuenta aspectos relacionados con la cultura y la diversidad cultural.

La ENSI asume la definición típica de cultura, de naturaleza descriptiva centrada en la expresión cultural y artística, que tiene como base el conocimiento humano:

Cultura es el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos materiales e inmateriales de que cada sociedad dispone para relacionarse con el medio y establecer formas de comunicación entre los propios individuos o grupos. En nuestro caso la Escuela Normal Superior ha participado en innumerables eventos culturales dentro y fuera de la institución en donde se muestra el ingenio e iniciativa de alumnos y maestros para expresar la cultura del canto, la danza, la pintura, la

representación de mitos y leyendas como una coreografía típico regional propia de pueblo pijao (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2009, 67-68)

Es un concepto distante del concepto de cultura abordado en esta Tesis, asociado con la construcción de sentido, en la que el Sujeto se interpreta como fundador de cultura, de significados.

Sin embargo, otros referentes asociados a la cultura, se pueden apreciar. Un aspecto destacable en el currículo de la ENSI, es el reconocimiento del concepto de currículo propuesto en la Ley 115 de 1994, el cual contiene precisamente aspectos ligados a la preservación de una cultura, bien sea nacional, regional o local.

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República, 1994, Art. 76)

Se aprecia cierta combinación de finalidades: formación integral y construcción de identidad cultural (nacional, regional, local). De cierta manera, es la representación moderna que plantea Touraine, expresada aquí como racionalidad e identidad.

Se puede apreciar como uno de los símbolos institucionales, el escudo de la ENSI, creado en 1989, responde a este esquema a esa combinación de conocimiento con identidad local:

La figura humana de pie frente a un sólido respaldo rematado con la figura del nevado, representa al estudiante normalista apoyado por su institución, que a su vez, se inserta en las tradiciones del Tolima, con su majestuoso nevado como símbolo regional (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 12)

Hay anclajes al fomento de identidades universales (la patria, la nación), y particulares locales o regionales (lo tolimense), pero no hay espacio a la configuración identitaria referida a la diversidad cultural, en los referentes expuestos, como por ejemplo lo pluricultural, lo multicultural, pluriétnico, la discapacidad, los campesinos, etc. Se aprecia, de cierta manera, la idea moderna, pero acudiendo a la combinación racionalidad educativa (normalista) con la identidad local, regional, la manejada por los gobiernos para fomentar identidad e integración universalista.

Un referente identitario institucional también se identifica. La racional educativa combinada con aspectos propios de los valores humanos se hacen evidentes en otro símbolo institucional: la bandera normalista:

Un sol de luz blanca lanza sus rayos sobre el fondo verde. El blanco es símbolo de pureza y sabiduría y el verde lo es de esperanza y juventud. Cada uno de los cuatro rayos representa un nivel de los ofrecidos en el plantel: nivel preescolar, nivel de educación básica, nivel de educación media y ciclo complementario (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 12)

Desde lo simbólico se puede hacer una interpretación moderna, que combina racionalidad (en este caso educativa, de conocimiento, de sabiduría) con aspectos propios de lo humano representado en la identidad local, en los valores (esperanza, pureza) y en los rasgos propios de los estudiantes, entre ellos la juventud. Está ahí reflejado cierto proyecto de modernidad, el cual se espera alcanzar por el reconocimiento discursivo de la Ley 115 de 1994 en materia curricular: formación integral e identidad nacional, regional, local, como ya se mencionó.

Desde el horizonte institucional, en especial, desde uno de los principios, se identifica el reconocimiento de la diferencia. Este aspecto se torna fundamental como objeto de estudio de esta Tesis.

La congruencia entre el ser, el deber ser, el saber, el pensar y el actuar. La congruencia entre el ser, el deber ser, el saber, el pensar, determinan la forma como interviene el Normalista en los actos académicos y sociales; permite conocer su carácter, sus principios y sus convicciones que conforman su eticidad. A partir del reconocimiento de la diferencia, y teniendo en cuenta, que los seres humanos tienen diversas maneras de ser y de proceder, se establecen acuerdos y normas, de manera conjunta, que exigen compromiso de la familia y de la escuela, como única manera, de establecer relaciones democráticas que favorezcan el propósito institucional de hacer de la ENSI: un espacio para el Desarrollo Humano. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 15)

Y es que se observa ese reconocimiento de la diferencia de manera directa, expresada en formas de ser y actuar, en un marco posibilitador del desarrollo humano como realización personal, desde luego, en el marco educativo. Es este, como principio, el reconocimiento explícito de la diversidad cultural, en su promoción y reconocimiento.

Se otorga valor específico a la diferencia como medio para el logro de la finalidad sustancial de la ENSI: el desarrollo humano. Aquí se resalta entonces el papel de la cultura como medio, coincidente con el papel de la cultura para el desarrollo, la cultura en función de la modernidad, quizás, desgarrada en la realidad.

Y en otro de sus principios, se evidencia un mayor alcance o conjugación de un nuevo elemento: diferencia para el desarrollo humano, y diferencia para la inclusión.

La igualdad de oportunidades para el acceso a los servicios de la ENSI. Todos los Normalistas y todas las personas que aspiran a formar parte de esta comunidad deben estar comprometidos con los propósitos institucionales; sus actos deben estar guiados por el compromiso, el respeto, la honestidad y la idoneidad; de esta manera, pueden contar con una institución de puertas abiertas, incluyente, que acoge la diversidad y

promueve el desarrollo humano. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, 15)

Se genera entonces la reflexión siguiente: Es claro que la ENSI se guía en su actuar educativo y social en un marco ideológico que corresponde con algunos aspectos del proyecto de modernidad: razón y subjetividad (cultura, identidad, valores) en un marco universalista expresado en los procesos de modernización como la inclusión, el desarrollo humano y la globalización. Touraine ha analizado la existencia de la falla en el proceso de llegada a la modernidad, configurándose una modernidad desgarrada, una modernidad llena de tensiones y conflictos, el principal de ellos, la disociación de tales componentes. ¿Cómo maneja la ENSI tales tensiones propias de la modernización? ¿Ha llegado a esa combinación de elementos? El currículo de la ENSI responde de cierta manera a tal planteamiento. Pero, ¿y las tensiones referidas a la diversidad cultural de las PCD Visual? ¿Será que el mundo del sentido humano, cultural es absorbido por la racionalidad pedagógica-educativa de rasgo universalizante? ¿Qué tensiones se aprecian?

En el mismo currículo, específicamente en el componente Gobierno escolar, en su elemento manual de convivencia, se insinúan de cierta manera algunas tensiones, al utilizarse el término derechos estudiantiles. Estos se pueden interpretar como mecanismos de defensa de la particularidad diferencial, defensa de la dignidad personal.

Derechos Estudiantes:

Derechos de los estudiantes. Como estudiante de la Escuela Normal Superior de Ibagué, ENSI, tengo derecho a: Ser reconocido como un sujeto de derechos, tal como se promulga en la Constitución Política de Colombia:

5. No ser discriminado por razones de raza, nacionalidad, religión, nivel socioeconómico, sexo, orientación sexual, ideas políticas ni filosóficas, discapacidades físicas o sensoriales y capacidades excepcionales.

7. Ser protegido de acciones que atenten contra la integridad física o psicológica; acudiendo a las instancias que fueren necesarias para garantizar el respeto a sus derechos. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 73)<sup>5</sup>

Desde luego es un discurso de reconocimiento de la Constitución política de Colombia, el cual a su vez, en este caso, es un discurso de reconocimiento de diferentes instrumentos de derechos humanos, entre ellos, la Declaración de derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas, (1949).

Se identifica de manera clara, esa tensión generalizada generada por la discriminación, la que puede dar a lugar por las discapacidades físicas o sensoriales. ¿Ocurren realmente esta discriminación en la PCD Visual en la ENSI? ¿Quiénes los discriminan? ¿Cómo se maneja o afronta esta discriminación? De haber discriminación, en el discurso curricular de la ENSI no se encuentran lineamientos discursivos referidos a abordaje concreto de esta tensión.

En esta vía se puede afirmar que el currículo de la ENSI carece de acciones educativas y pedagógicas que propendan por la promoción, y sobre todo, la defensa, reconocimiento y protección de las PCD Visual en tanto representantes de la diversidad cultural.

Esto a pesar de que el mismo currículo en el mismo manual de convivencia establece a la ENSI con una función garante de derechos:

Responsabilidades de la institución. De acuerdo con el artículo 17 de la ley 1620 de 2013, en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, es responsabilidad de la institución educativa: 1. Garantizar a sus estudiantes, educadores,

---

<sup>5</sup> En la ENSI el Manual de Convivencia es un elemento que hace parte del Proyecto Educativo Institucional.

directivos docentes y demás personal, el respeto a la dignidad e integridad física y moral; en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 73)

### **3.4 EL MODELO PRÁCTICO REFLEXIVO Y LAS COMPETENCIAS COMO CONSTITUTIVOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSI**

En el componente curricular pedagógico se encuentra el modelo práctico reflexivo como ordenador y orientador de las prácticas educativas en la ENSI. Es denominado de la siguiente manera:

La Escuela Normal Superior de Ibagué, sustenta su horizonte institucional en el modelo Práctico – Reflexivo tomando fundamentos teóricos de la educación problémica planteada por John Dewey, quien concibe la escuela como una forma de vida que permite la transformación social y el aula de clase como un espacio donde se aprende haciendo, es decir experimentando. Lo que el educador debe tomar de la ciencia no son ciertos resultados, inmediatamente aplicables, ni tanto menos la tendencia a emplear puramente criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la actitud científica, entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas, solo de conformidad con la experiencia misma, en este sentido, el modelo práctico reflexivo propende por la reflexión dialogada sobre las prácticas pedagógicas para que éstas se conviertan en prácticas investigativas (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 31)

Esto es, las acciones educativas que configuran los docentes y estudiantes, son moldeadas por la racionalidad científica, en la que priman algunos procesos de

experimentación y confrontación empírica, según la ENSI, para transformar realidades.

Quiere esto decir, que es un discurso de reconocimiento de los discursos teóricos propuestos por J. Dewey, pero que en un sentido práctico, aplicado a la ENSI, es un discurso de producción propio de la ENSI. Es un discurso de base racional pedagógico, que como se mencionó, moldea o modela las prácticas educativas. En esta vía, la base racional aporta por sí sola en un presunto desgarramiento, pues se dejaría de lado otros aspectos importantes constitutivos de la acción social y pedagógica: los sentimientos, emociones, valores, tradiciones, etc.

Sin embargo, al inscribirse este modelo en las finalidades de la ENSI asociadas con el desarrollo humano, y junto con el enlace al enfoque de currículo por competencias, se reconocen esos otros aspectos determinantes de lo humano.

Se aspira en este sentido, favorecer el desarrollo del pensamiento complejo, a través del desarrollo de competencias básicas (comunicativas, de pensamiento lógico y ciudadanas) y específicas (funcionales y comportamentales) El proceso de selección, organización y distribución de contenidos en el MPR está determinado por el análisis crítico de las directrices del MEN en torno a la formación de maestros y guardan estrecha relación con la vida; por lo tanto, se procuran conocimientos integrales que conduzcan a la persona a “saber ser” y al “saber-hacer” como profesional de la educación. De esta forma, se tienen en cuenta las demandas sociales para la formación de ciudadanos y maestros, en estrecha relación con la ética, el “saber hacer pedagógico”, el conocimiento de las disciplinas en coherencia con las demandas de la ciencia, el arte y la tecnología, en relación con el desarrollo humano integral. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 39)

No obstante, como se afirmó, la base de actuación educativa es científicista:



Teniendo en cuenta que el modelo práctico reflexivo propende por la problematización de los saberes, se ha asumido la metodología de la enseñanza problémica planteada por John Dewey asociada a la estrategia utilizada para la enseñanza de la ciencia en los proyectos integradores que se viene desarrollando en la ENSI (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 40)

En lo procedimental, se estipulan una serie de acciones pedagógicas que estructuran los acuerdos pedagógicos. Estas acciones se agrupan alrededor de cinco aspectos: Definición de la situación problema, intelectualización del problema, exploración y descubrimiento, Reflexión sobre el significado y ampliación de ideas (ENSI, 2016, 40). El mismo camino procedimental revela su esencia de base racional científica e investigativa, que presuntamente, podría reconocer de manera equivalente, otros aspectos propios de la vida misma, como las emociones, valores, tradiciones y cultura desde su acepción antropológica.

### **3.5 MODELO PEDAGÓGICO PRÁCTICO REFLEXIVO Y COMPETENCIAS EN LOS ACUERDOS PEDAGÓGICOS DE PRIMARIA EN LA ENSI**

Como mecanismo de participación curricular, la ENSI convoca a la comunidad educativa representada por docentes, estudiantes y padres de familia para que hagan parte de la elaboración de planes y programas académicos, estos llamados acuerdos pedagógicos, en los cuales se analizan los intereses, inquietudes y sugerencias de los educandos, que se plantean en una situación problémica, para luego planear estrategias en el aula que respondan a dichos planteamientos, y de esta manera trazar caminos de aprendizaje que apunten a la formación integral de los estudiantes. “El acuerdo pedagógico permite reconocer que el estudiante es un par responsable al lado del maestro, a la hora de pensar en su formación como persona.” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2012, p. 50)

Cada acuerdo pedagógico, responde y nutre unos lineamientos del Proyecto Pedagógico Integrador, es decir, es uno de los elementos de la práctica pedagógica la cual es planteada por grados escolares y sigue unos criterios establecidos por la ENSI.

La intención fundamental de esta propuesta está en el fortalecimiento de los procesos de pensamiento de los estudiantes, más allá de la simple aprehensión de temas aislados que se repiten año tras año en cada grado escolar, se propende por un conocimiento pertinente que ponga al servicio del educando el saber de las disciplinas y pueda afrontar las diferentes situaciones que se le presenten cotidianamente. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 43)

De esta manera se proyecta cada acuerdo pedagógico y de ellos se ha analizado la categoría de desempeños por período, y por grados, en busca de su asocio con las huellas eje central del estudio, es decir con la diversidad cultural en la ENSI, específicamente en las PCD-Visual.

**Tabla 6.** Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado primero

Período	Desempeños	Asocio con huellas
1°	Identifica características físicas, sociales, culturales y emocionales que lo hace un ser único a través de la solución de preguntas. Comprende que las normas ayudan a promover el buen trato en la vida escolar y familiar para ser mejores ciudadanos.	Reconocimiento de particularidades. Normas para la promoción del buen trato en la vida escolar y ciudadana.
2°	Identifica características físicas, sociales, culturales y emocionales que lo hace un ser único a través de la solución de preguntas.	Reconocimiento de particularidades. Normas para la promoción del buen trato en la vida escolar y ciudadanía.

Período	Desempeños	Asocio con huellas
	Comprende que las normas ayudan a promover el buen trato en la vida escolar y familiar para ser mejores ciudadanos.	
3°	Comprende que el cumplimiento de las normas ayuda a propiciar las buenas relaciones en la vida familiar y escolar.	Normas para buenas relaciones familiares y escolares.
4°	Ninguno	Ninguna.

Fuente: Acuerdos pedagógicos, (2016)

En el grado primero se identifica el reconocimiento de particularidades en cuanto a las características físicas, sociales, culturales y emocionales, así como también la enseñanza de normas para una sana convivencia; sin embargo no se evidencian rasgos en lo concerniente a la discapacidad visual como particularidad específica en la ENSI.

**Tabla 7.** Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado segundo

Período	Desempeños	Asocio con huellas
1° y 2°	Identifico y describo algunos elementos que permiten, reconocermelo como miembro de un grupo regional y de una nación, territorio, costumbres, lenguas y símbolos patrios. Integra en su proyecto de vida, valores y principios que contribuyen en su formación cultura para su experiencia personal y familiar.	Cultura nacional.  Formación de cultura para su proyecto de vida.
3°	Reconoce la importancia de su condición humana y respeta la diversidad multicultural y religiosa.	Respeto a la diversidad multicultural.

	Identifica las instituciones y autoridades a las que puede acudir para pedir la protección y defensa de sus derechos y busca apoyo, cuando es necesario.	Protección y defensa de sus derechos.
4°	Ninguno	Ningún desempeño se asocia con la discapacidad y la diversidad cultural.

Fuente: Acuerdos pedagógicos, (2016)

Para el grado segundo, se evidencia la formación en la cultura nacional, la formación de cultura para el proyecto de vida, el respeto de la diversidad cultural, así como la protección y defensa de derechos; pero los desempeños no se asocian con la discapacidad visual en la ENSI.

**Tabla 8.** Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado tercero

Período	Desempeños	Asocio con huellas
1° y 2°	Me reconozco como un ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.	Diversidad étnica y cultural.
	Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy.	Aportes culturales.
	Reconozco la diversidad étnica y cultural de mi comunidad, mi ciudad. Soy valioso por lo que soy. La singularidad y la diversidad.	Diversidad natural, cultural, étnica.
3°	Comprendo la importancia de los valores básicos de la convivencia ciudadana y los practico en mi contexto cercano.	Valores. Convivencia ciudadana.

Período	Desempeños	Asocio con huellas
4°	Comprende nuevas normas y acuerdos que contribuyen para el buen ambiente escolar. Reconoce y respeta las reglas básicas del diálogo, como el uso del respeto por la palabra de la otra persona.	Convivencia. El otro.

Fuente: Acuerdos pedagógicos, (2016)

Para el grado tercero, se enseña la diversidad desde lo étnico, lo natural y lo cultural con un enfoque folclórico, es decir, lo folclórico entendido como lo tradicional representado en expresiones artísticas; además de la convivencia y los valores, en este sentido se estaría haciendo un acercamiento a la idea de Sujeto propuesta por A. Touraine, como se pudo apreciar en el capítulo segundo.

**Tabla 9.** Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado cuarto

Período	Desempeños	Asocio con huellas
1°	Reconoce principios, normas, valores y acuerdos para una mejor convivencia familiar y escolar. Se proyecta ante la necesidad de construir una comunidad mejor. Practica normas de convivencia social respetando los espacios y las discusiones de consenso.	Convivencia.
2°	Identifica la conciencia personal como el ámbito para valorar y comprender que el ser humano hombre y mujer son iguales en dignidad y diferentes en su forma de realizarse como personas. Reconoce cualidades y defectos que implican las actitudes correctas para la valoración del ser humano.	Reconocimiento de la diferencia y desarrollo humano. Diferencia de género. Dignidad. Realización personal como desarrollo humano.

Período	Desempeños	Asocio con huellas
3°	<p>Reconoce los valores básicos de convivencia, especialmente el valor del respeto y la tolerancia para convivir armónicamente con su entorno.</p> <p>Construye colectivamente principios básicos que ayudan a mejorar el respeto, tolerancia, honestidad y la idoneidad en la sociedad en la que se encuentra.</p> <p>Demuestra actitudes de buena convivencia.</p> <p>Identifica aspectos relevantes sobre la resolución pacífica de conflictos, la equidad, la diversidad y la pluralidad.</p>	<p>Convivencia.</p> <p>Diversidad.</p> <p>Conflictos.</p>
4°	<p>Reconoce los rasgos individuales de las personas (etnia-género) y propone formas de cambiarlas dando importancia a los aportes de algunos legados culturales científicos, tecnológicos, artísticos y religiosos de diversas épocas y entornos, aplicándolos a su vida cotidiana y formación pedagógica.</p> <p>Reconoce los valores básicos de convivencia, especialmente el valor del respeto y la tolerancia para convivir armónicamente con su entorno.</p>	<p>Diversidad</p> <p>sin reconocer discapacidad.</p> <p>Convivencia.</p>

Fuente: Acuerdos pedagógicos, (2016)

En el grado cuarto, se direcciona la práctica pedagógica hacia la sana convivencia, el reconocimiento de la diferencia y desarrollo humano basado en la dignidad, el género y la diversidad sin reconocer aún la discapacidad en el marco de la enseñanza institucional.

**Tabla 10.** Diversidad cultural en el acuerdo pedagógico del grado quinto

Período	Desempeños	Asocio con huellas
1°	Reconoce los valores básicos de convivencia, mediante la participación activa en el contexto escolar para ser un constructor de paz.	Convivencia.
2°	Conoce los deberes y los derechos de los niños y niñas; reconoce la dignidad del otro y su derecho a convivir en las diferencias mediante el respeto y la tolerancia. Conoce los recursos naturales y culturales de Colombia mediante el estudio de la diversidad natural, cultural y étnica para valorar su entorno como parte fundamental en la construcción de la paz.	Derechos. Dignidad. Diferencia. Convivencia. Diversidad natural, cultural, étnica.
3°	Analiza la importancia del amor en la vida personal y en las relaciones con los demás, argumentando por qué el amor nos lleva a la realización personal y a la construcción de la nueva sociedad, y propone acciones para aprender a amar como un estilo de vida	Desarrollo humano.
4°	Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto de los rasgos individuales de las personas (etnia-genero) y propongo formas de cambiarlas dando importancia a los aportes de algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos y religiosos de diversas épocas y entornos aplicándolo a su vida cotidiana y formación pedagógica. Práctica hábitos que contribuyen a la sana convivencia	No incluye a la población estudiantil con discapacidad como objeto de conocimiento de los rasgos individuales. Convivencia. Discriminación.

Fuente: Acuerdos pedagógicos, (2016)

Finalmente para el grado quinto se ratifica la enseñanza con base en la convivencia, los derechos, la dignidad, la diferencia, la diversidad desde el punto de vista natural, étnica y cultural, es decir desde lo folclórico representado por las expresiones artísticas.

Como se pudo apreciar para los grados de primaria aparece la diversidad cultural como componentes parciales y fragmentados de los acuerdos pedagógicos, hay indicios de la existencia de cierta promoción de la diversidad cultural desde el quehacer pedagógico pero de manera generalizada, esto es, no se hace mención a un grupo particular culturalmente diverso, quiere esto decir, como se ha constatado en los cuadros anteriores que no hay una mención explícita que indique que las personas con discapacidad visual hacen parte de dicha diversidad cultural. Los mismos docentes de primaria lo confirman:

En este grado hay mucha diversidad...pues cada niño es un mundo diferente y están en una edad donde son indisciplinados, tienen otras ganas de hacer como jugar, como dedicarse a pintar, pero referente al estudio son pocos. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 2)

Puede observar fácilmente cuando nosotros llegamos a los salones de clase y encontramos que cada niño es un mundo totalmente diferente, que se encuentran en ese momento, pero que cada uno tiene unos requerimientos especiales, así no estén enmarcados dentro de una necesidad educativa, pero requieren de una, de un tratamiento especial. Para mí, eso es la diversidad. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 9)

Si hay diversidad, porque pues cada niño tiene su propio conocimiento, su propia explicación de lo que trae de su experiencia en casa, de su conocimiento de su etapa de vida. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 20)



El hecho de concebirse dentro del modelo Práctico Reflexivo los acuerdos pedagógicos y dentro de estas las competencias, se puede afirmar la presencia de discursos de reconocimiento del enfoque curricular de competencias que ha sido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional a partir del año 2002 con el documento Lineamientos curriculares. La evolución del enfoque de competencias en nuestro país condujo al establecimiento de los estándares de competencias en todas las áreas, pero se tiene que son las competencias ciudadanas las que contribuyen de manera directa con la promoción, reconocimiento y defensa de la diversidad cultural.

**Tabla 11.** Estándares de calidad y diversidad cultural 1° a 3° Primaria

<b>Factor: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.</b>	
<b>Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.</b>	
1° a 3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. (Competencias cognitivas y conocimientos).</li> <li>• Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. (Competencias cognitivas y conocimientos).</li> <li>• Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?). (Competencias emocionales y comunicativas).</li> <li>• Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. (Competencias cognitivas).</li> <li>• Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente. (Competencias emocionales y comunicativas).</li> </ul>

- Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuándo me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas. (Competencias cognitivas).

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, (2006)

**Tabla 12.** Estándares de calidad y diversidad cultural 4° a 5° Primaria

**Factor: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.**

**Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.**

4°  
a  
5°

- Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. (Conocimientos).
- Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. (Competencias cognitivas y conocimientos).
- Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente. (Al salón llegó una niña de otro lado: habla distinto y me enseña nuevas palabras). (Competencias cognitivas).
- Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. (Competencias cognitivas e integradoras).
- Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones. (Competencias emocionales).
- Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas. (Competencias emocionales).

- 
- Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. (Competencias cognitivas).
- 

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, (2006)

Se muestra entonces como a pesar de promoverse esta diversidad cultural, desde el concepto de competencias ciudadanas no hay una referencia directa a la existencia de competencias específicas referidas a la promoción, reconocimiento, defensa de la dignidad de las personas con discapacidad visual, en otras palabras, el reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural.

### **3.6 LA DISCAPACIDAD COMO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) Y EL AULA DE APOYO**

En el currículo de la ENSI, específicamente en el componente pedagógico, se hace referencia a la población estudiantil con discapacidad, pero en términos de estudiantes con necesidades educativas especiales y de la tensión de exclusión que viven en el ámbito escolar:

Los estudiantes con necesidades educativas especiales han sido excluidos por muchos años del sistema educativo de forma directa e indirecta, la Normal Superior busca incluirlos en los procesos formativos a través de un programa de apoyo de diferentes dependencias, en busca de cada vez hacerlo de una manera más efectiva se han realizado acciones para mejorar cada vez estos procesos. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 24)

Desde la ENSI se aprecia entonces la confluencia de dos enfoques de importancia para el abordaje de la discapacidad: el enfoque de necesidades educativas especiales, que como ya se mencionó, concibe a las personas con déficits y con necesidades educativas las cuáles se manejan, se corrigen o se superan mediante

acciones remediales. El hecho ya de hacer parte de la institución, se denomina o etiquetan bajo la acción o modelo inclusivo.

El discurso de los mismos docentes de primaria lo confirman:

Sí, por ejemplo en los niños, más que todo invidentes, a ellos se les presta mucha atención, e...hay personas dedicadas o que saben manejar este tipo de dificultad.

Y, a bueno, ¿cómo la atienden?, la diversidad...Ya... hay un grupo de apoyo de especialistas y están pendientes de lo académico, de lo social, pero sí, aquí si se atienden. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 3)

Un niño con discapacidad visual, es un niño o una niña, para ser equitativos de género,... sería o es un niño que presenta problemas ya sea de baja visión o de total ceguera. En ese caso pues, entrarían a funcionar otros sentidos y eso ya está evidenciado, que un niño ciego o de baja visión desarrolla sus otros sentidos para compensar esa...esa discapacidad, esa necesidad educativa que tiene.” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 3)

Como se apreció, este actuar, es propio de los enfoques de atención a la diversidad estudiados, en particular el enfoque compensatorio, muy asociado al enfoque de la educación especial. Así mismo, el enfoque inclusivo responde al modelo integracionista, ambos de corte normalizador y homogenizador.

En lo referido a derechos estudiantiles, la ENSI lo ratifica: “Ser incluido en las diferentes actividades pedagógicas, en igualdad de condiciones y oportunidades; así tenga o no necesidades educativas especiales” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 90)

Implica esto que solo se aprecian de las PCD sus necesidades educativas y déficits orgánicos, los cuales se esperan ayudar a corregir de manera remedial, en un centro especializado, para el caso de la ENSI, denominado como Aula de Apoyo.

Esta orientación de la acción se constituye con claridad en un discurso de reconocimiento de la normatividad nacional, en la que se ordena la creación de aulas de apoyo en algunas instituciones educativas, como parte de un modelo de escuelas inclusivas. Es la resolución 2565 de 2003, la que establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Debe tenerse en cuenta que en el reconocimiento del discurso del Decreto 2082 de 1996 en su artículo 13, se determinó la definición de los establecimientos educativos estatales que organizarán aulas de apoyo especializadas, de acuerdo con los requerimientos y necesidades previamente identificados. En este marco, la ENSI, para el año 2003, fue definida como una de las Instituciones integradoras, que deben poner en funcionamiento aulas de apoyo. Las concibe esta normatividad como “un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” (El Congreso de Colombia, 1996, Art. 14)

En la ENSI, el aula de apoyo se conoce como el Aula Conectando Sentidos, se define como:

Una propuesta de la Escuela Normal Superior de Ibagué en donde se ha iniciado la sensibilización y preparación a los futuros normalistas en los procesos pedagógicos con niños y niñas que tienen limitaciones visuales. Además, estimula la integración de estas personas al aula regular con la tecnología de punta especializada en el programa JAWS, impresoras de Braille y lectores inteligentes de pantalla, material didáctico especializado y bibliografía necesaria para el proyecto, todo esto mediante la colaboración de la Secretaría de Educación del Tolima, el INCI y el MEN. (Quintero, 2002, p.16)

En esta huella de las condiciones sociales de producción discursiva, las PCD se consideran entonces como estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales deben girar en torno a sus déficits y limitaciones que ocasionan ciertas necesidades especiales. Como se aprecia no se tienen en cuenta aspectos propios de su configuración como personas con dignidad, con derechos, y menos aún como exponentes de diversidad cultural, como una cultura propia, como ya se ha considerado ampliamente en diferentes discursos normativos e instrumentos de carácter internacional y nacional, como se pudo ya apreciar en el capítulo segundo.

Se menciona que el término Necesidades Educativas Especiales e Inclusión, aparecen como distantes de lo vigente hoy conocido como discapacidad y persona con discapacidad desde la perspectiva de la diversidad cultural, y se ratifica a través de las mismas palabras de los docentes:

“un niño con discapacidad, yo lo defino de que el niño necesita una ayuda especial para que él adquiera el conocimiento porque pues le falta...” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 5)

“un protocolo, aquí en la ENSI, no lo hay. E...lo...llega un niño y a nosotros simplemente nos dan una inducción para dirigir ese niño y nos ayudan pues el aula de apoyo. Así es no más.” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 5)

Bueno, por lo general y lo que tengo entendido es que un niño que trae problemas visuales, e...debe pasar primero por el...el aula de conec...no el aula de apoyo que está manejada por un psicólogo y por una educadora especial, que son e...quienes hacen una valoración, dijéramos tanto del niño como familiar, una entrevista con papá, con mamá, con las personas que el niño vive, y...para hacer una anamnesis de la situación del niño y mirar la ubicación. Ellos son los e...como el canal principal, el canal inicial por donde ingresan los niños. Una vez que han pasado por esa etapa, entonces vienen a la presentación a su maestra o a su maestro de grupo y ellos a su vez están haciendo rondas permanentes en los salones de clase apoyados con el servicio social que prestan

a los niños de baja visión y los niños ciegos. M...y es ubicándoles un estudiante de grado 10 o de 11 para que esté permanentemente en el salón, entonces cada día de la semana la idea es que tengan uno y además de eso, tenemos el apoyo que es la sala de conectando sentidos, donde existe uno...una gran cantidad de material y variedad para precisamente e...soportar el trabajo que se realiza en las aulas de clase.” (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 55)

Se ha podido apreciar en este capítulo las principales orientaciones de la acción que configuran el modelo cultural y educativo que define a la ENSI. Varios de estos aspectos son de tipo ideológico, en tanto discurso que refleja las condiciones sociales de producción según lo plantea Verón, (1993). Estos elementos ideológicos orientadores de la acción educativa se encuentran en el currículo, en sus diferentes componentes: conceptual, pedagógico, normativo, y comunidad académica.

El currículo de la ENSI orienta acciones pedagógicas y educativas inclinadas hacia la inclusión educativa, reconociendo un marco de globalización. En estos elementos priman acciones de universalizadoras y homogenizadoras, propios de los valores dominantes de las sociedades. Representa cierta tendencia racional, que se confirma con otro elemento vital para la ENSI: el desarrollo humano, asociado a la formación integral, a la realización personal que reconoce distintas facetas de la persona, entre ellas sus potencialidades y habilidades. Conexión importante se encuentra aquí con procesos de modernización, en el que se pretende combinar de la mejor manera racionalidad (en este caso, educativa, inclusiva), con aspectos propios de los valores humanos y las identidades locales.

En estos marcos ideológicos, propios de la modernidad, reconoce la ENSI cierta diversidad cultural, el reconocimiento de la diversidad, como presunta apuesta moderna. Sin embargo, al estudiarse el modelo educativo práctico reflexivo, en los términos entendidos por la ENSI, se aprecia de nuevo una recarga del mundo racional educativo, que absorbe o desplaza las facetas humanas, configurando o insinuando ciertos desgarramientos. Este modelo educativo, que se materializa en los acuerdos

pedagógicos, confirma la situación en la cual, hay conexión con el modelo curricular por competencias, pero reconociendo de manera desarticulada y fragmentada ciertas competencias ciudadanas que ayudarían a promover el pluralismo cultural en la Escuela. Sin embargo adolece de aquellos componentes propios del reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural, en parte porque la ENSI ha llevado sus acciones en esta materia, desde un enfoque de necesidades educativas que no tiene en cuenta el mundo de la producción de sentido de las PCD, por el contrario, solo reconoce sus necesidades y sus déficits.



#### 4. DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD CULTURAL: EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES PCD VISUAL Y SUS MADRES

Este capítulo constituye el análisis de los discursos producidos por los actores sociales educativos, en particular, los estudiantes niños y niñas con discapacidad visual y sus madres. Se constituyen en condiciones de reconocimiento discursivo de las condiciones de producción discursiva de la ENSI. En otros términos, contiene este capítulo los discursos de las PCD Visual y sus madres teniendo como referentes las huellas de las condiciones sociales de producción discursiva, es decir, su comparación o contraste, para determinar, según Verón (1993), si el discurso de la ENSI, manifiesto en diferentes aspectos del currículo, es reproducido en el discurso de los estudiantes niños y niñas PCD – Visual. Algunos rasgos de ese modelo ideológico cultural educativo son reconocidos por estos actores, pero en la mayoría de casos, el discurso, o es contrario, o son variantes del discurso dominante de la ENSI. Estos discursos contrarios o variantes son denominados por Verón, (1993) como fundaciones, discursos donde no se ha reproducido la lógica de producción de la ENSI.

Las huellas que definen las principales características del discurso de reconocimiento de las PCD Visual y sus madres, fueron las siguientes:

**Tabla 13.** Principales huellas de las condiciones sociales de reconocimiento discursivo. El discurso de las PCD Visual

N°	Huellas
1	La exclusión social y educativa de las PCD Visual
2	La racionalidad triunfante – Escuela Tradicional
3	Las PCD Visual como Sujetos
4	Prácticas educativas diferenciales
5	Concepciones de discapacidad

Fuente: El autor

La lógica de este capítulo consiste entonces en, una vez identificadas estas huellas de reconocimiento del discurso de producción, es decir, la voz de los niños y niñas PCD Visual y sus madres, se procede a conocer esos rasgos discursivos propios, esto es, conocer las características de la huella en estudio.

En seguida, se hace el contraste con las condiciones sociales de producción (el discurso de la ENSI) en lo asociado a esa huella. Finalmente las interpretaciones analíticas del caso se hacen, a la luz de los principales planteamientos teóricos establecidos: la promoción, defensa y reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural, la defensa de las particularidades (Multiculturalismo), el diálogo intercultural (Interculturalidad), la posibilidad de construcción de las PCD Visual como Sujetos como propuesta multi e intercultural, y la necesidad de construir una Escuela del Sujeto.

#### **4.1 LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS PCD VISUAL**

Es constante en el discurso de los estudiantes PCD –Visual, diferentes tipos de exclusión. Se pueden apreciar de hecho, dos tipos de exclusión/discriminación en la ENSI. Por un lado la discriminación, rechazo o exclusión causada por los mismos compañeros (as) de los estudiantes PCD-Visual.

Ellas no quieren ser mis amigas, no quieren, dicen que no van a ser mis amigas. La profesora no dice nada, ella no se preocupa por mí por nada. Ella cuando yo digo que estoy muy triste porque nadie quiere ser mi amigo, ella no les dice nada a ellos (Zarmiento, 2016, p. 50)

Yo les digo a las niñas del curso que quiero jugar, pero ellas dicen que no. Yo les digo que no sean así, que me dejen jugar, pero ellas dicen que no, que no, que no pueden.” (Zarmiento, 2016, p. 15)

En la misma vía, son los docentes que discriminan y excluyen a los estudiantes PCD Visual, con sus prácticas educativas. Los docentes generalmente no conocen y no tienen la disposición para enseñar de una manera diferencial a estos estudiantes.

Los maestros a mí ni me miran yo les decía a ellos [Compañeros] yo pa' ustedes soy invisible, soy un ente fugaz, me bajaba el autoestima diciendo así. (García, 2016, p. 25)

La profesora no tiene muy en cuenta el problema visual que el niño tiene [refiriéndose a Juan], que él no ve muy bien, entonces al momento de él colorear, pues le quedan bonitos los colores pero se sale, entonces le coloca diez, ya después le tacha el diez y le baja la nota porque faltó mejorar el color, algo así, entonces pues tengo que hablar con ella para que tenga en cuenta que él no ve muy bien pero que le quedan bien los dibujos, le quedan bien pintados, entonces como que le bajan la moral. (Otalvaro, 2016, p. 36)

La de educación física pues yo pienso, como hay actividades que ellos no las van a poder hacer, pero si hay estrategias que ellos pueden manejar, los mismo profesores, buscar, no sé, alguna forma de que la niña participe, que es lo más importante, no es tanto que haga la actividad como él la exige, pero sí por lo menos que se vea esa participación de ella y esa integración que le da el profesor, la importancia que es también para él, que le demuestre esa importancia a su alumno, pero si para mi es más importante dejarla a un lado, o sea, haga de cuenta que como usted no puede hacerlo, hágase a un lado, entonces a mí eso me parece como discriminatorio, la verdad. (Porrás, 2016, p. 22)

Se refleja entonces la tensión que ocasiona la universalización, el estudiante está obligado a caminar por las lógicas de la educación universal, homogénea, a la cual debe adaptarse. Se puede hablar de ese desgarramiento educativo, por el desconocimiento y no puesta en prácticas de pedagogías o prácticas educativas diferenciales.

Me molesta que a veces algunos profesores no sean incluyentes, o sea ese es el problema en el que mi mamá y yo hemos luchado, la inclusión de los profesores, o sea, con mis compañeros no hay ningún problema, pero de los profesores siiii...estamos en la lucha...como dice mi mama...siempre se lo ha dicho a varias personas...que estamos en la lucha con los profesores y eso no me gusta. (Olmos, 2016, p. 65)

La dimensión del problema es tal, que el rechazo es generalizado a nivel escolar, a nivel institucional en la ciudad:

Yo la verdad luché muchísimo para poder que hubiese un colegio donde me recibieran a la niña, porque en todos los colegios siempre había como ese, no, le cerraban las puertas porque tenía la discapacidad, era un no rotundo para no recibirla, fue un proceso bastante difícil, entonces como que ver que esa institución [La ENSI] sí le abrió las puertas a uno para emprender ese camino, para mí ha sido muy importante, de hecho precisamente por eso me la paso yo como en ese corre corre, en ese afán de querer hacer muchas cosas precisamente para que sea muchísima mejor de lo que es. (Porrás, 2016, p. 65)

Se tiene la creencia que la inclusión es que los niños PCD Visual ya estén dentro del Colegio, dentro de lo educativo. Pero en realidad, lo que termina ocurriendo es la reproducción de la exclusión dentro de la institución, esto es, incluir para excluir:

El proceso de inclusión que lidera la ENSI aquí en Ibagué, no se ha asumido de igual manera por todos los docentes. Algunos lo asumen de palabra pero no de hecho, entonces eso desvirtúa el esfuerzo de muchos padres de familia y de algunos docentes que queremos que a nuestros niños invidentes se les dé las mismas oportunidades que se les está brindando a los demás estudiantes, creo que a pesar de todo, de las charlas, de las capacitaciones, hay gente que hace las cosas por cumplir,

no están haciendo las cosas de corazón, y como hablábamos inicialmente, hay gente que parece que no tienen situaciones familiares que es lo que de pronto lo toca a uno, lo toca los niveles o los puntos más sensibles que le hacen pensar a uno que la cosa si es conmigo, que hago parte de un colectivo y que si yo fallo en esa transmisión, el colectivo pues se va a ver alterado, y no les vamos a ofrecer, a nuestros estudiantes invidentes, lo que ellos merecen y lo que ellos necesitan en su formación académica. (Escuela Normal Superior de Ibagué, 2016, p. 35)

El discurso de las PCD Visual y sus madres contradice lo propuesto por el currículo de la ENSI, el cual promulga la inclusión educativa, pero solamente en el lineamiento. La realidad vivida y sentida por estos estudiantes es contradictoria de tales planteamientos curriculares. Falencias en la praxis curricular en lo referido a la discapacidad como diversidad cultural se aprecia, pues no hay promoción, ni reconocimiento ni defensa de la dignidad de las PCD – Visual.

[Refiriéndose a lo que deberían hacer los profesores] pues al menos el braille leerlo, también escribirlo, o sea, más que todo leer y es escribir el braille, porque, o sea yo a la profesora de castellano le leía mis trabajos en braille y ella me decía no Bayron usted se saca cinco y yo me saco uno, entonces y yo le digo no tranquila profe yo le leo, entonces le empezaba a leer y me colocaba cinco, o sea que sepan leer más braille, es lo que siempre hemos pedido. (Olmos, 2016, p. 36)

Se tiene entonces que los estudiantes PCD Visual, sus madres y profesores PCD, reconocen la existencia de tales situaciones que se pueden interpretar como formas de opresión, de coacción, generadoras de sufrimiento e indignación, situaciones a las cuales se oponen. Estas situaciones desfavorables se constituyen, según lo afirmado por Touraine, (2005) en terreno propicia para la construcción de Sujetos, en el sentido de que pueden salir a flote esos deseos de liberación de las acciones opresivas, dominadoras.

La misma ENSI, desde un enfoque de diversidad cultural debe contribuir con el tratamiento a las desigualdades que ocurren en la institución, en concordancia con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009) en lo referido al vector pertenencia (tratamiento a la exclusión desde la misma inclusión)

#### **4.2 LA RACIONALIDAD TRIUNFANTE Y EFECTOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL**

Un rasgo ya presente en los estudiantes PCD Visual es la misma racionalidad educativa, expresada de forma tal que tales estudiantes identifican ya, y como es lógico, que la esencia de la ENSI radica en estar en procesos de aprendizaje, se va a la ENSI a aprender, al mundo del saber:

Ir a la escuela es importante porque nos ayuda a aprender” (Llanos, 2016, p. 3)

“Es importante estudiar para mí porque es lo que empieza primero (...) tengo que estudiar para hacer una carrera.” (Zarmiento, 2016, p. 55)

La orientación que da una de las madres de estudiantes PCD Visual es clara en esta vía:

Yo les digo a ellos, a mí lo que me importa es que ustedes aprendan, a mí no me importa la nota, o el puesto que ocupen, lo que me importa es que ustedes aprendan, les vaya bien en el colegio, lleven sus tareas, cumplan con lo que a ustedes les corresponde, que a mí no me vayan a dar quejas en el colegio, que ustedes son groseros, no hicieron la tarea, que se pararon del puesto, que están mejor dicho, indisciplinados, todo está muy bien ustedes tienen que cumplir con lo de ustedes, con lo que ustedes pueden porque uno no puede exigirles tampoco más de lo que ellos pueden dar. Ellos si saben que el respeto a la profesor, ella está allá y la que manda

en el colegio es la profesora, ella es la que manda y le tienen que obedecer, Allá manda la profesora y aquí mando yo”. (Otalvaro, 2016)

Lo ratifica un docente PCD Visual de la ENSI:

La discapacidad visual es solo una circunstancia, pero tenemos las herramientas para ser los mejores, y que más que nos identifiquen por una discapacidad visual, nos identifiquen por una capacidad académica, por una capacidad mental, por una capacidad actitudinal. (Montealegre, 2016, p. 5)

En el discurso de los estudiantes PCD Visual, ya es notoria entonces la presencia de algunos efectos de la aplicación de algunos principios de la Escuela clásica o tradicional. Como se pudo apreciar, el asociar con el primero de ellos es importante: “elevant al niño al mundo superior de la razón”. (Touraine, 2000, p. 58)

Y también es notorio ese asociar, desde la racionalidad educativa, del discurso de los estudiantes PCD-Visual, con algunos de los valores dominantes de la sociedad, en lo referido al espíritu de progreso que gobierna esta sociedad, esto es, el espíritu positivo, el progreso capitalista: se estudia para el cumplimiento de roles sociales.

Aprender los diversos temas, para luego ir a la Universidad, conseguir su trabajo. Debido al estudio pues uno se desarrolla, se desempeña en lo que quiera ser. (García, 2016)

Ir a estudiar es importante para realizar y pensar lo de su carrera yo quiero ser ingeniero de sistemas (Llanos, 2016)

Yo quiero ser Bacteriólogo, especialista en enfermedades infecciosas, estudiar en Manizales y después a los 25 irme para Estados Unidos a estudiar mi especialización y mi carrera.” (Olmos, 2016)

Y es que los estudiantes PCD Visual participantes del ejercicio investigativo, tienen alguna proyección profesional u ocupacional pensada, como por ejemplo, quieren ser cantantes, futbolistas, estilistas, entre otras. Ello demuestra algo particular: en primaria, sus estudiantes PCD Visual, no se identifican aún con el hecho de proyectarse como profesores. Los discursos que van en esta lógica de identificación de una proyección de rol profesional futuro, lo ratifican.

El profesor PCD-Visual lo hace manifiesto, al expresarlo de la siguiente manera:

La Normal está diseñada para formar maestros, muchos de los niños, los incluyo a todos, no se hacen maestros, se presenta una ruptura tanto en noveno como en once, porque cuando ellos arrancan el ciclo intermedio que es décimo, ellos lo deben tener muy bien definido y sucede que no, se van frustrando sus pretensiones porque no han tenido una formación vocacional adecuada y eso les afecta de una y otra manera su proyecto de vida. Otra situación que he notado es que los niños que llegan a la Normal no tienen buenos niveles de manejo de las áreas tiflológicas, entiéndase ábaco, braille, orientación y movilidad, y ahora pues tecnología, he notado bastantes deficiencias en esos procesos. (Montealegre, 2016, p. 6)

El comentario anterior obedece a que realmente, desde primaria, no se ha iniciado una formación vocacional dirigida a fomentar algún enlace identitario con el hecho de ser profesor o profesora.

La racionalidad educativa se hace evidente entonces en los discursos de los estudiantes PCD Visual y sus madres, así como del profesor PCD Visual participante. Prima una racionalidad educativa manifestada en el deseo y agrado por el conocimiento, tal como lo manifiesta la ENSI, no solo en su horizonte institucional, sino en su componente pedagógico en lo referido al modelo pedagógico práctico reflexivo, sobre el que se exaltó su base racional científicista, ligado lógicamente, al conocimiento. En esta vía, estos



discursos se comportan como discursos de reconocimiento del discurso institucional de la ENSI, no hay contradicciones como las referidas en el apartado anterior.

Como ya se anotó, hace parte de las lógicas claramente establecidas por Touraine, referidas a la constitución de una escuela tradicional en la que es predominante la racionalidad. Se puede asociar con un enfoque integracionista de atención a la diversidad, en el que claramente se aprecia, la regulación de acciones desde el principio universalizador de la razón. Los niños PCD visual reconocen ya, han iniciado el apropiamiento de tales elementos racionales y universales.

La tensión fundamental relativamente manifiesta: una recarga del ámbito de la racionalidad, la racionalidad del saber si se le puede mencionar de esa manera, ligado a cierto desequilibrio referido a las condiciones de exclusión social y educativa al mismo tiempo. Quiere esto decir, que el niño tiene apropiada dicha racionalidad, deseo de saber, de conocer, pero se presentan obstáculos a la hora del desenvolvimiento del acto educativo, pues la exclusión social y educativa están presentes. El niño PCD Visual está estudiando, aprendiendo bajo condiciones socio-educativas inadecuadas.

Se puede hacer en este momento el siguiente interrogante: Ya se ha identificado, desde el análisis discursivo, la presencia de la tensión fundamental que se puede hacer desde cierta lectura con la propuesta de Touraine en el ámbito educativo. El desgarramiento es evidente. Según esto, ¿Pueden los niños PCD Visual iniciar a construirse como Sujetos? Hay un abanico de posibilidades importantes, que indican positivamente esta vía para los estudiantes PCD Visual. Esto indicaría que la ENSI debe avanzar a reconocer de manera verdadera, las particularidades culturales en términos de construcción del sentido de vida de los niños y niñas PCD Visual y sus familias.

#### **4.3 LOS ESTUDIANTES PCD VISUAL COMO SUJETOS: HACIA EL MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD**

Potencial discursivo se ha identificado tendiente a apreciar la posibilidad que tienen los estudiantes PCD Visual en su construcción como Sujetos. Esta es una labor significativa que corresponde en primer lugar al mismo niño o niña PCD Visual y su familia, pero que le atañe a la institución educativa en el marco de sus responsabilidades fundamentales.

Discursos referidos a tal posibilidad se han hecho evidentes, a partir de cada uno de los principios del Sujeto indicados por Touraine, (2000, 2005), interpretados en un marco de ciudadanía diferencial por Betancourt (2014, 2015). Ahora, en un marco escolar y en población infantil y estudiantil PCD Visual, hay potenciales posibilidades para seguir alentando desde la ENSI la construcción de Sujetos, desde luego, desde la existencia de ciertas condiciones institucionales que propicien la verdadera defensa y reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural.

Ya se han mencionado varias situaciones referidas a la exclusión social que viven a diario las PCD Visual en la ENSI. Se pudo apreciar que esa discriminación y exclusión provienen de la misma relación con los compañeros de clase y con los mismos profesores. Pero no son estas las únicas situaciones adversas por las que atraviesan los estudiantes PCD Visual: estigmatización, marginación, maltrato físico, entre otras situaciones.

La estigmatización o etiquetamiento negativo por la discapacidad visual es evidente, en las situaciones en que hay burla y aprovechamiento:

Ma´ como te parece que [una compañera de clase] se estaba burlando de mí solo que porque dibujé un cronómetro, ellos se empezaron a reír otro día dibujé un caballo y se puso a reír, yo les decía no se rían de mí, y decían no nos estamos riendo, si ustedes se están riendo de mí, y me dice: usted como puede saber si ni siquiera puede ver, y yo, oiga, tiene la concha, tiene el atrevimiento de decirme así, y la dejé callada otro día volví a dibujar, dibujé mi reloj, y otra vez se puso a reír, y yo, se vuelve a reír y le llamo al coordinador.” (Llanos, 2016, p. 36)

Estas situaciones son sentidas por las madres de los estudiantes PCD Visual, se podría decir que se extiende a ellas tales situaciones adversas:

Falta como mucha sensibilización en el salón, de ponerse como en los zapatos de él, sea cualquier niño, si se cae o se tropezó, por qué se tienen que reír, si él se para o se tropezó o algo, se estrelló, se ponen es a reírse de él, entonces son cosas que a mí me da malgenio. (Otalvaro, 2016, p. 3)

Él dibuja porque a él le encanta lo que son manualidades, le encanta dibujar, le encanta pintar, él hace sus dibujos, para él si es un caballo, eso es un caballo [mostrando en el dibujo en braille de lo que significa para Brayan un caballo] y va lo presenta a la profesora, entonces se ponen a reírse de los dibujos de él.”(Otalvaro, 2016, p. 5)

Pero las situaciones adversas manifestadas en actitudes negativas hacia los estudiantes PCD Visual, trascienden a lo físico, representado en maltrato, tanto de compañeros como estudiantes. Los compañeros los maltratan físicamente:

Pues a ver...el antes cuando había un jean day se disfrutaba más yo no sé...pero ahorita el ya no...y lo que pasa es que...en delante de él (baja a voz) ahorita el último jean day que hubo...pues yo siempre es echándole ojo , echándole ojo y cuando el... pues como eran todos los niños de particular pues a él le llamaba la atención los busos, los colores y él siempre se arrima, habían unos niños de quinto y cuando Samuel se le arrimaba... pum me le daba el empujón y luego se paraba él iba y miraba otro y pum el empujón y cuando otro vino y me lo agarro a patadas...en el jean day...bueno, pues entonces yo me averigüe de donde eran los niños...eran del cinco...de la profesora morenita bajita...una que es nueva, yo fui hablé... le dije profesora pasa eso con unos niños de su salón...que yo tengo un niño que es...tiene discapacidad visual...mire que mire que esto...ella los llamo y bueno le pidieron disculpas. (Ávila, 2016, p. 33)

Yo salgo al descanso y me la paso con un amiguito no tengo más tenía amigas pero ya no soy amigo de ellas porque se la pasan molestándome, se la pasan haciéndome así, así [indica el niño con sus dedos punzando el estómago o la espalda], me aruñan Yo les digo “no me molesten” (Llanos, 2016, p. 5)

Cuando pasaba todo eso hablaba con el coordinador, por ejemplo cuando le pegaron, primero le conté a la profesora porque como hay que seguir el conducto regular, yo hablé con la profesora, ella habló con el niño, le llamó la atención, pero yo le dije, profe, si esto sigue así con mucha pena y todo paso por escrito y ya, una vez el niño estaba sentado y le pegaron un patada, otro día llegó con picazón en la espalda, le dije usted que tiene, y me dijo fue que me echaron algo en la espalda y me pica mucho, no supe al fin que le echaron, hace poco sí tuve que ir a hablar con el coordinador por una compañera de él, porque lo robaron.

Me robaron me dijo, me hace el favor y me cambia este billete de dos mil por dos de mil y me dio fue un bono de cincuenta mil pesos [Continúa madre de Brayan] se suponía que son amiguitos, entonces le cambió el billete, la muchachita no le dejó ver el billete, entonces lo cogió y se lo echó al canguro, cuando llegamos allí a la tienda sacó él el billete que para comprarse allí algo, cuando el hermano, no es que es un bono falso, a mí me dio un [gestos] uy, a mí me dio mucha piedra, porque es que cómo me lo van a engañar así, [dice Brayan: antes yo me eché la culpa a mí mismo], él llegó llorando que porque era un bobo, cómo así que un bobo, sí porque me dejé engañar, sí pero quien es el culpable, quién tuvo la culpa? Yo le dije ella, porque abusó de la confianza que él le dio, él como la quería, entonces, cuando fui y hablé con la profesora entonces fui a hablar con el coordinador, entonces no, ella que no, que fue que ella le iba a enseñar al niño a distinguir los billetes falsos de los verdaderos, entonces que en eso la habían llamado y ella se fue y se le olvidó cambiarle el billete, entonces me da rabia porque ella se fue y se quedó así, el coordinador dijo que iba

a citar a la mamá aunque yo creo que la mamá no fue ni nada, pero como le dije yo, como me van a engañar al niño así. (Otalvaro, 2016, p. 38)

Pero dicho maltrato, que es evidente en los compañeros de clase, también se configura en los profesores:

A mí me molestaba es que ella antes [refiriéndose a la profesora], me iba a coger para el puesto, y me hacía así como que me mandaba, como que me hacía doler la mano, eso es lo que me molestaba a mí. me hacía, es como pellizcarlo yo le dije a mi mamá y como hubo una reunión de invidentes allá arriba en sala de invidentes, en aula de apoyo, allá como hay un psicólogo y la psicóloga, nosotros hablamos con ellos sobre eso, dijeron que le iban a hacer seguimiento (Zarmiento, 2016, p. 39)

Y tales situaciones, como es de pensarse, tienen sus efectos negativos en el mismo niño PCD visual: “Cuando me excluyen me hacen sentir mal, me deprimó y todo eso” (García, 2016, p. 33)

Tales situaciones adversas que desde luego van en contra de la misma dignidad y proceso de formación integral del estudiante PCD Visual, como se afirmó, se constituyen en situaciones adecuadas para la construcción de Sujetos.

Desde luego y como se puede apreciar, estos discursos no están presentes en las lógicas discursivas propias de la ENSI. Apenas se insinúan situaciones adversas en el caso de la exclusión que han vivido los estudiantes con Necesidades educativas especiales, también la presencia del Manual de Convivencia en el sentido de los derechos estudiantiles frente a la discriminación. La ENSI tiene definidos algunos mecanismos protocolarios definidos, bajo el tratamiento en el modo de resolución de conflictos, en el que mediante la figura de profesor o coordinador como mediador, se llaman a las partes involucradas para una especie de conciliación. Aquí se toman los casos, pero no se apunta a resolver de manera estructural el problema de la discriminación, de la exclusión.

Esta exclusión, discriminación, estigmatización, según Betancourt (2015) son las formas en que se manifiestan los desgarramientos a los que se refiere Touraine (2000, 2005). La idea de Sujeto contribuye con un intento permanente de recomposición del ser humano en su fragmentación racional y social, axiológica, cultural (sentido). En esta vía, los estudiantes PCD Visual, al reconocer tales situaciones adversas a las cuales lógicamente se oponen, constituirían en parte, el principio de oposición a la dominación o coacción que originan tales situaciones.

Ello opera en un plano individual y colectivo familiar al mismo tiempo, junto con lo que Touraine ha denominado el principio de amor a sí mismo, construcción de sí mismo, en otros términos construcción defensiva del sí mismo, como expresión de otro de los principios del Sujeto. Es que los estudiantes PCD Visual tienen un mundo de aspiraciones, deseos, motivaciones, proyecciones, defensas propias, las cuales se inscriben en lo que se puede llamar reconocimiento de la diversidad cultural.

El discurso de una de las madres de niña PCD Visual lo confirma, confirmado una serie de valores, principios, cualidades importantes en el desarrollo de la niña, cualidades estas no precisamente de tipo racional:

La quiero tal como es, ahí yo le reprocho cosas, que no se debe quedar callada, debe ser independiente, segura, tener confianza de lo que va a decir, hacer, pero aun así con todas esas cosas, es frentera, no se ha echado para atrás, pero igual siempre estoy yo como empujándola” (P. Porras, madre de niñas PCD-Visual, 2016)

Y esto se relaciona como con esa fuerza que contiene a idea de Sujeto, que apunta más a lo actitudinal referido a la defensa de lo propio, de lo significativo a la existencia del mismo PCD Visual. El estudiante PCD Visual desarrolla entonces estrategias de defensa, manifestándola desde el acto del lenguaje, con manifestaciones actitudinales, por ejemplo:

Yo soy el que lo defiende a él [refiriéndose a su hermano Juan, quien tiene Baja Visión], una vez una niña que le prestara el pegante, yo le dije no le preste el pegante a esa niña porque es, porque es algo ahí, ella se lo iba a sacar y entonces yo se lo arrebaté, le quité el pegante y se lo guardé (Llanos, 2016, p. 37)

Yo definiendo mi mesa ellos se recostaban ahí pero yo les decía quítense de ahí, a veces le pegan a la mesa, la empujan, yo la definiendo pero ya estoy cansado, porque a toda ahora empujándola y de apostá y la profe no les dice nada (Llanos, 2016, p. )

La defensa también se manifiesta utilizando los llamados conductos regulares ofrecidos por la institucionalidad:

no me gusta en la Normal el bullicio y los malos amigos hay un chino que me molestaba, y agarraba a mi amigo de la espalda, y como él está operado, lo empezaba a sacudir, y yo le decía que no lo molestara y antes me cascaba me pegó y me tiró al piso (...) yo le dije a la profesora y lo regañaron él decía que era jugando y yo le dije que jugando ni que ocho cuartos (Llanos, 2016, p. 20)

Pero es que la idea defensiva del Sujeto, se complementa con ese elemento propositivo del Sujeto, ligado a la libertad positiva, la que se liga a aspectos de sentido del mismo PCD-Visual:

Es bueno usar el bastón porque me voy independizando, y voy teniendo más seguridad y confianza en mí misma (García, 2016)

Conceptos como el de autonomía, confianza en sí mismo, independencia, se convierten en fundamentales.

A ellos nunca se les ha dicho no, no hagan, nosotros siempre los hemos dejado, nunca los hemos sobreprotegido, nunca les hemos puesto las barreras ni él se las ha puesto, aunque hay cosas que él sabe que no las puede hacer, pero en sí no porque a él, no es que uno le diga es que usted es discapacitado, no, él como por lógica sabe que hay cosas que no las puede hacer, pero aun así, él nunca se ha quedado quieto, ni para hablar.(Otalvaro, 2016, p. 38)

Y también en esa construcción de sí, toma lugar importante, las capacidades, las habilidades propias de las PCD Visual:

Todos deberían ser más sensibles frente a las personas con discapacidad. Tener presente que uno no está exento de cosas así. No que les tengan lástima, porque incluso ellos tienen más capacidades que uno, que los entiendan y se pongan por un momento en el lugar de ellos, porque ellos no son los que se tienen que adaptar a nosotros, nosotros somos los que nos tenemos que adaptar a ellos, uno no debe colocarle los obstáculos a ellos, como esas sillas que está ahí, si él se para y se estrella, de quien es la culpa, es culpa mía, por dejar eso ahí, yo acá no tengo mesas de centro porque no me gusta, para que él no se aporreé y tenga más espacio, que él pueda moverse, sea más libre.” (Otalvaro, 2016, p. 20)

Toma forma el sentido dado a la diversidad cultural y la educación, en el sentido que se debe educar para la autonomía, para fines más trascendentales de vida. No es enseñarles a usar el bastón para que no se caigan, de hecho aún los manejen bien siempre van a tener tropiezos, es enseñarles a usar el bastón para lograr autonomía, confianza en sí mismos, sentir libertad, esto es construir sentido. Sentidos que debe fomentar la educación, por ello se torna trascendental que el docente debe saber que es lo significativo para las PCD Visual, lo significativo que se genera no solo por la relación enseñanza aprendizaje, sino por la vida misma.



En esa construcción de Sujeto, en la que es importante la identificación de oposiciones (oposición a la discriminación, exclusión, estigmatización), la construcción del sí mismo de base defensiva (autonomía, libertad, confianza en sí mismo), aporta de manera fundamental la relación propositiva con los otros. Ese Otros es significativo en la medida que son familiares del estudiante PCD Visual, en especial su madre, o también sus amigos, que en estos casos, hay una tendencia a tener un amigo (a), amiga en singular. Ese otro (madre, hermano (a), amigo (a) se torna fundamental en su constitución como Sujeto. La debilidad de [B. Llanos, estudiante PCD Visual] es el hermano [J. Llanos, estudiante PCD Visual], a él que no se metan con su hermano, que no le toquen a su hermano. Él defiende a su hermano. (Otalvaro, 2016)

El papel de la madre es vital, no solo en la construcción como Sujeto, sino en el desempeño adecuado del niño en el aula:

Y ahí entonces el problema era él (refiriéndose al profesor) nunca le adapto el trabajo, nunca para nada, el me hecho la responsabilidad a mi...entonces yo le dije, él ya me lo iba a entregar porque ya no se lo aguantaba, porque en qué lo ponía a trabajar, si leer nada, no estaba adaptado para él, él ya me lo iba a entregar porque ya no se lo aguantaba y entonces hasta que yo dije: ahhh será sacarlo porque yo que más voy a hacer, entonces esa noche no dormí orándole a Dios mi señor...yo que hago? Yo no puedo dejar a Samuel sin estudio, además un año perdido....entonces Dios me guio y dije voy a hablar con el profesor, le voy a decir si me acepta yo me quedo en el salón y sea como sea. Y él (profesor) dijo pues intentemos y sí

Yo dije ¿pero Samuel cómo escribe....? Porque el en los cuadernos pues si escribe sin línea, él se va a un lado....entonces nooo...eso es otra...compro arto por docenas de... mire... mire no ve que el escribe...y si yo acá tengo cuadernos de hacerle dictados...y que yo le trazo líneas...bueno vamos a hacer el dictado...mire...yo le trazo líneas...mire...si ve...el escribe en esas líneas (muestra cuadernos del

niños)...claro...ese es oficio mío...ponerme a...coger y trácele líneas y trácele líneas para que el escriba.” (Ávila, 2016, p. 35)

Y se configura un vínculo madre-hijo de tipo colaborativo en doble sentido, es parte de la construcción colectiva de sentido:

ehhh....que él es feliz... él es feliz...es, él es muy servicial...a él le gusta ayudarle a uno cualquier oficio él nunca le va decir que no...sino siempre va a estar ahí ayudándole a lo que sea aquí en la casa ¡ay! si mami él es feliz, eh... como responsable”. (Ávila, 2016, p. 35)

Estos discursos de los niños estudiantes PCD se constituyen en discursos propios de los niños y sus madres, por lo que son aspectos que no se reconocen o se identifican parcialmente en la ENSI. Es decir, la ENSI no apunta a reconocer lo que causa opresión a la población estudiantil PCD Visual, la ENSI desde sus acciones pedagógicas, ni sus docentes, apuntan a contribuir en la construcción de sí mismo desde aspectos como la autonomía, la confianza en sí mismo, la superación de la dependencia, entre otros aspectos. Apunta desde luego a promover el incremento del saber, del conocimiento, apuntando al despliegue de su misión en lo referido a la realización personal (desarrollo humano) desde lo racional individual, no colectivo. Y es que lo social en el caso de las PCD Visual es determinante en su construcción como Sujetos y en la construcción de prácticas educativas diferenciales, como se verá en el siguiente ítem.

De importancia resulta entonces conducir la ENSI desde sus aspectos de tradicionalidad hacia aquella escuela que promueva la diversidad cultural, en este caso, que promueva la construcción de Sujeto desde lo que Touraine ha denominado, los principios de la Escuela del Sujeto, consistentes en centrarse en conocer el mundo del sentido (mundo de la cultura) de los niños PCD Visual, considerarlos como representantes de la diversidad cultural, y apuntar a reconocer y abordar aquellas situaciones causantes de dominación, opresión, coacción como discriminación, estigmatización, etc.

#### 4.4 LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DIFERENCIALES

Se ha identificado desde la postura misma de los estudiantes PCD Visual y sus madres y profesores PCD Visual, la existencia de una serie de adversidades que se traducen en exclusión educativa y predominio del desarrollo de prácticas educativas de base universal que no tienen en cuenta la base diferencial que debe tener esta población estudiantil.

Desde luego los estudiantes PCD Visual, ningún estudiante de primaria, ni sus madres (excepto si fuesen docentes de formación), podrían apuntar a conocer aquellos aspectos propios del modelo pedagógico, quizás si pueden generarse alguna opinión y desarrollara prácticas específicas que contribuyen con el desenvolvimiento educativo de los PCD Visual.

No obstante, el profesor PCD Visual propone cierta tipología de concepción pedagógica adecuada a las realidades de los estudiantes PCD Visual:

La educación en la ENSI debe ser más significativa, apuntar más hacia los intereses de los muchachos, que dejáramos de ser tan cuadrículados al impartir algunos conocimientos, claro que para eso se requieren algunos cambios de carácter legal, porque el gobierno nos ha ido encerrando, nos ha ido condicionando, y nos ha tocado obedecer a unos parámetros muy cerrados. Entre más formativa, entre más significativa sea nuestra educación, podríamos lograr mejores resultados para estas formaciones que se están formando (Montealegre, 2016, p. 30)

Esto plantearía el debate académico pedagógico en el sentido de contrastar lo que propone la ENSI como modelo práctico reflexivo, de base científicista, y lo que se vislumbra como posible modelo pedagógico que podría tener sus insinuaciones mismas cuando en este documento se ha definido la cultura como construcción de sentido, de significados. Ella conduce automáticamente a reconocer como teoría de aprendizaje

adecuada o pertinente el del aprendizaje significativo, el cual tiene su foco de atención en el estudiante, tal y como lo plantea de manera convergente, A. Touraine (2000) en el segundo principio de la escuela del Sujeto.

Este modelo debe apuntar a la construcción de sentido en las PCD Visual y sus familias, así como en los núcleos sociales importantes para las PCD en cuestión. En otros términos, se puede afirmar, desde el aprendizaje significativo se aportaría en la construcción de Sujetos, desde el punto de vista de las significaciones.

Ya situados nuevamente en el plano del sentido discursivo de las PCD Visual y sus madres, se identifica un discurso de exigibilidad de adecuaciones pedagógicas, como muestra nuevamente de la tensión moderna educativa, en el que la acción racional educativa universal, deja de lado las especificidades de poblaciones estudiantiles universales. Frente a esa homogenización educativa, salta a la vista el reclamo y el ingenio (creatividad) en torno a las adaptaciones pedagógicas.

Es común en madres y estudiantes PCD Visual reclamar por las adecuaciones Pedagógicas:

Me molesta que los profesores no adapten el material para mí, están vulnerando uno de mis derechos.

Nunca desde que he estado ahí, le han llevado material adaptado a Brayan. Una vez sí los de ciclo, pero de resto, los profesores en sí, no, que esta guía para que Brayan resuelva en Braille, no, nunca. Por allá cuando estaba en el jardín, la profesora sí le adaptaba material. Es que si le dijeran a uno, o que fueran al aula que allá están los profesionales de apoyo, que para que le hagan el favor de que lo adapten, allá lo hacen. Los profesores son los que deben ir al aula y pedir material adaptado, así debería de ser.” (Otalvaro, 2016, p. 20)

Varias especificidades en las prácticas educativas giran alrededor de la construcción de sentido de las PCD Visual. Se destacan las siguientes:

- Adaptación de material pedagógico, para el aprendizaje de las formas, usando relieves o materiales de diferente contextura en la superficie
- Adaptación de material escrito traduciéndolo y escribiéndolo en lenguaje braille
- Adaptación de material pedagógico, resaltando las líneas orientadoras de los cuadernos, ampliando el espacio interlineal, para favorecer la lectura y escritura en niños con baja visión
- Manejo de lenguaje braille y su escritura utilizando regleta y punzón
- Uso del ábaco para elaborar operaciones matemáticas
- Uso de lector (un acompañante, bien sea la madre o el practicante) en el aula
- Uso de herramientas informáticas tiflotecnológicas (sistema Jowse)
- Presentación de evaluaciones orales
- En lo deportivo, uso de balón sonoro

Afirmaciones referidas a la verdadera inclusión se deben resaltar:

Me gustaría que en la ENSI los profesores fueran más sensibles y en sí, que practicasen lo de la inclusión, porque muchos creen que inclusión es recibir a los niños en el salón, y dejarlo ahí en la silla y ya, para ellos eso es inclusión. Nunca se le acercan al niño a decirle entendió el tema, venga le explico, por ejemplo, que le cuesta al profesor si explicó la clase y repartió sus guías para que sus alumnos las desarrollen, que le cuesta en cinco o

diez minutos venga para acá trabajamos usted y yo, venga le explico, porque el decir de muchos es que no les queda tiempo, que tienen tantos alumnos para dedicarle solo el tiempo al niño, que no, que ellos no pueden que porque no tienen tiempo, pero el tiempo si lo hay, porque mientras los niños están haciendo su actividad, con cinco o diez minutos que ellos le regalen a los niños para explicarles, es suficiente, porque ellos aprenden así es que hay unos maestros que en verdad, ahora que pasan a bachiller se van a encontrar con unos profesores que no les toca nada.” (Otalvaro, 2016, p. 43)

Pero se aclara, la discusión de trasfondo pedagógico es el debate ideológico por tener en cuenta verdaderos procesos de reconocimiento de la discapacidad como diferencia o diversidad cultural, en términos de su defensa, promoción y reconocimiento, tendientes a propiciar la liberación de los aspectos opresivos que afectan a esta población. Se requiere de un currículo que emita lineamientos verdaderos de acción que se traduzcan en la praxis educativa diferencial.

#### **4.5 CONCEPCIONES DE DISCAPACIDAD**

Diferentes concepciones se aprecian desde las mismas PCD Visual, las cuales llaman la atención por el hecho de representar la discapacidad como es vivida, es la discapacidad desde la construcción de sentido que asignan las PCD Visual y sus madres.

Se han identificado cuatro subcategorías importantes, en las que la discapacidad es definida como una ausencia, la discapacidad como negación de la discapacidad, la discapacidad como forma de vida y la discapacidad desde lo ecológico. (ONU, 2007)

**4.5.1 Discapacidad Como Ausencia.** La concepción de la discapacidad como ausencia en lo físico y en lo social se constituye en una de las definiciones que los participantes han identificado.

Es la disminución o ausencia total de una facultad física o mental, e inclusive social. Es uno de los avances que hemos tenido gracias a la última constitución nacional y sus reformas, porque los discapacitados somos pequeñas grandes minorías, que con mucha lucha y la tenacidad de algunos líderes, nos hemos ido poco a poco haciendo visibles, y el Estado a través de sus diferentes gobiernos, nos ha ido reconociendo pequeñas cositas, que está en manos de las personas que tenemos algún tipo de carencia, potencializarlas y vincularnos en el quehacer social (Montealegre, 2016, p. 33)

Esta definición, si bien no se constituye en discurso de reconocimiento del discurso institucional de la ENSI, si se aproxima a ser un discurso de reconocimiento de definiciones de discapacidad dadas por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual identifica la discapacidad como una deficiencia en lo orgánico y funcional, como limitación en la actividad y como restricción en la participación. (Organización Mundial de la Salud, 1999). En este caso se identificaron dos de sus rasgos: el orgánico y el social. Esta definición, debe afirmarse, es ampliamente difundida a nivel internacional y nacional, al punto que hace parte del paradigma de concepción de la discapacidad conocido como médico social.

**4.5.2** Enfoque Ecológico. También esta definición dada se puede interpretar como reconocimiento de normatividad nacional e internacional sobre el tema, pues la define como las imposibilidades creadas por la relación entre la PCD Visual y el entorno.

De todas maneras hay cosas que no se pueden ocultar, el tamaño, el volumen, las diferencias no las podemos ocultar, depende de mí, depende de la sociedad, allanar estas grandes o pequeñas diferencias. En algunos casos en cuanto a la parte social, la discapacidad la está creando nuestro entorno, porque nos niega las oportunidades, porque nos encapsula en un concepto donde el hecho de tener la diferencia, tener la discapacidad, somos incapaces, y resulta que no nos dan la oportunidad o no nos

permiten manifestarnos con nuestras potencialidades. Diferente es cuando uno ya ha alcanzado un nivel de rehabilitación y ha logrado convencer a la sociedad de que uno es capaz. Entonces con mucho trabajo, nos deberán ir aceptando en ese conjunto productivo de nuestro país. (Montealegre, 2016, p. 25)

Y en efecto, ese componente social lo restringe es el mismo hecho social, la discapacidad es una restricción en la participación social, en el marco educativo de la ENSI, ese lazo social lo trunca la misma institución, lo castiga:

El otro caso fue la profesora de inglés que hizo perder a la compañerita porque le ayudaba a Byron, y yo como así? Entonces qué vergüenza, que pena yo me puse colorada yo le dije a la niña que pena Carito, no tranquila doña Milena, que habrán pensado los papás de esa niña que no se vuelvan a juntar con mi hijo (...) La profesora la hizo perder según eso, porque estaba ayudándole a Byron. En ese caso qué haría usted, si al niño no ve y le pasan las guías en tinta” (Lemus, 2016, p. 3)

**4.5.3 Inexistencia de Discapacidad.** Se ha reconocido también el discurso en el cual no se conoce el concepto de discapacidad, bien sea por desconocimiento o bien sea como parte del manejo de la discapacidad, dado el fuerte rasgo peyorativo del término.

No sé qué es discapacidad, mami no sé qué es eso.

Pues...discapacidad es alguien que tenga por lo menos que no pueda visualizar, que no pueda oír, o que no pueda...si o para moverse, o para hacer algo hay una discapacidad. no señora, no hay discapacidad. La discapacidad no es discapacidad. Porque por lo menos Samuel. Su visión es muy cerquita, pero para el no, antes lo ve que es más piloso que los otros niños que tiene todo, sus ojitos, tienen todo, por lo menos él cuando se aprendió los municipios se prendió todos los departamentos, el profesor



lo paso adelante, hasta ese día yo no, profesor yo no puedo estar hoy acá en el salón, no sé y él de una vez venga Samuel y le pregunto todos los departamentos y se los dijo todos. En cambio los otros niños ninguno se los dijo (Ávila, 2016, p. 32)

La discapacidad según el diccionario es falta de un miembro, órgano, que se yo, de una persona, o de un sentido, pero para mí yo digo que la discapacidad está en uno mismo, o sea, no hay discapacidad mientras se tenga la voluntad, mientras se tengan las ganas, se tenga esa tenacidad para salir adelante, yo creo que la discapacidad no existe, si ve, está es dentro de uno. (Porras, 2016, p. 14)

Y resulta esta percepción entonces como una forma de salirse del encasillamiento que genera el término, de modo que como se pudo apreciar, se genera una nueva construcción de sentido vivenciado con relación al término, para asociarse más a otros aspectos, en el que a discapacidad es negada.

**4.5.4** Discapacidad Como Forma de Vida. Es entonces la discapacidad una construcción de sentido nueva y vivida por sus propios actores, asimilándose a una forma de vida, a un estilo de vida:

Hay personas que ven la discapacidad como un defecto, una dificultad, pero en el caso mío yo pienso que es la manera que uno tiene de, como te digo, crecer, digo yo, y salir adelante (García, 2016)

Es la falta de un sentido como en la vista, el oído, de la nariz, de la boca, el tacto, y a pesar de que muchos lo ven como un defecto, algo que no les gusta, una enfermedad, y antes la veo como un beneficio, porque sinceramente unas personas que tienen discapacidad tienen un beneficio, ejemplo, los ciegos ven todo más fácilmente con la mente, los mudos aprenden un nuevo lenguaje, los mudos aprenden a hacer, y así, toda

discapacidad tiene un beneficio tanto como todo en la vida (Porrás, , 2016, p. 55)

Pues discapacidad, lo que yo venía pensando que era la discapacidad, algo que faltaba, algo que algo diferente a lo que normalmente veníamos viendo, cierto, después de Bayron David...lo que he vivido con el niño, discapacidad en si...pues para mí ya no es nada... viendo las...no solamente a Bayron sino a José Daniel a Reinel, a los otros niños...pueden hacer todo...pueden hacerlo...con ayuda...si se lo proponen como dijo el niño, no importa que no vean, no importa que no escuchen, no importa, desde que quieran hacer las cosas, y quieran y se lo propongan salen adelante, entonces para mí en si la discapacidad no es...pues para mí ya no es nada. (...) Una persona que no tiene espíritu de superación, una persona que viendo o teniendo todo...o sea no se supera, no sale adelante, no se esmera por conocer, por hacer, por aprender.” (Lemus, 2016, p. 30)

Un estilo de vida del que se rescatan aspectos propositivos, que aportan en la construcción de sentido, en la construcción de cultura. Estas dos últimas categorías definicionales, se comportan como discursos propios de las PCD Visual y sus madres y/o familiares. No son de ninguna manera discursos de reconocimiento de los planteamientos curriculares de la ENSI, pues éstos van en la vía de considerar las PCD Visual solo desde sus necesidades educativas especiales.

Estas definiciones últimas, que se pueden considerar como fundaciones por Verón, (1993) permiten avanzar en la identificación, dada la aproximación al ejercicio de Semiosis Social realizado, de una serie de características propias de los estudiantes PCD – Visual en sus construcciones de sentido, en sus construcciones de cultura, la discapacidad como cultura, la discapacidad como diversidad cultural.

El estudiante PCD Visual, generalmente, es un niño (a) que se caracteriza por tener una serie de habilidades y/o capacidades de tipo racional o académico importantes (ser muy

inteligentes, por ejemplo), tener desarrollado el sentido de la audición de mejor manera, aunque tienden algunos a estar en depresión por la discriminación y exclusión sistematizada que se origina en la sociedad y se reproduce en la escuela; siempre tienen como compañía a su madre, hermano o un amigo cercano, quien le colabora muchas veces como lector o acompañante en el proceso educativo y su movilidad (a esta edad apenas están aprendiendo a utilizar algunas herramientas tiflológicas y tiflotecnológicas), poseen un lenguaje propio y escrito denominado Braille, así como en la elaboración de operaciones matemáticas acuden al ábaco. Acuden a una variedad de estrategias de adecuación en materiales pedagógicos por la ayuda de sus familias, quienes están al tanto de un buen desempeño educativo dadas las dificultades socioeducativas identificadas; poseen proyectos de vida, aspiraciones, intereses, motivos para vivir, emociones y sentimientos, y una serie de aspectos que nos recuerdan que son seres humanos, que constantemente están siendo vulnerados en sus derechos, no solo por sus compañeros de estudio y profesores, sino por la sociedad en general.

**Tabla 14.** Algunos aspectos propios de la discapacidad como Diversidad Cultural en educación

Aspecto	Lo cultural
<b>Defensa de la identidad</b>	Identidad como comunidad con discapacidad visual fragmentada, no cohesionada
<b>Lo simbólico, lo significativo</b>	El Sentido desarrollado, el oído, el canto, la ternura, el deseo de salir adelante, las capacidades
<b>Lenguaje</b>	Braille, escrito
<b>Movilidad</b>	Uso del bastón en situaciones, acompañante
<b>Relaciones sociales</b>	Tendencia al aislamiento con los compañeros Un amigo (en singular) Su familia
<b>Tensiones</b>	Discriminación, estigmatización, exclusión social
<b>Deportes</b>	Fútbol con balón sonoro
<b>Prácticas educativas</b>	Madre acompañante en aula de clase Necesidad de lector

Aspecto	Lo cultural
	Uso de tecnologías: Jowse Operaciones matemáticas: Abaco Adaptación de material pedagógico
	Fuente: El autor

En otros términos, en un contexto de desgarramiento y de una escuela tradicional que promueve de cierta manera la modernidad desgarrada (reproduce sus tensiones), están en la lucha los niños PCD, motivados más por sus familias que por la misma ENSI, construyendo proyectos de vida diferenciales, construyendo sentidos que fluctúan entre el dolor, el aprendizaje y la esperanza.

De importancia resulta entonces continuar animando a los niños PCD Visual y sus familias, en su labor de defensa y reconocimiento de su dignidad y su diferencia desde la construcción de sentido y diálogo intercultural, pero también alentar a la ENSI para que propicie procesos de transformación social y educativa tendiente a convertirse en una Escuela del Sujeto que propenda por la defensa y reconocimiento de la discapacidad como diversidad cultural.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha podido determinar una aproximación al conocimiento de la pertinencia del currículo de la ENSI con respecto de la promoción del reconocimiento y defensa de las PCD Visual como diversidad cultural. Diferentes elementos de naturaleza teórica – sociológica, metodológica y empírica permiten afirmar que el currículo de la ENSI no promueve el reconocimiento y defensa de la población con discapacidad, representante de la diversidad cultural en esta institución educativa, pues priman una serie de lineamientos curriculares y prácticas educativas que orientadas por supuestos modernos, universales y homogenizadores, dejan de lado aquellos aspectos propios del sentido particular que imprimen estos niños y niñas PCD Visual a sus vidas.

Aspectos importantes de contradicción se han detectado, al punto que podría afirmarse, los lineamientos políticos educativos contenidos en el currículo, transitan por ciertos ideales modernos, como ya se anotó, y la práctica educativa y el sentir propio de las PCD Visual y sus madres, transita por otro camino. Un desfase importante entre Teoría y realidad podría afirmarse, o en otros términos, una inconsistencia entre práctica educativa y realidad socio educativa se apreció. Una inconsistencia, para mencionar a Freire, que recae en la praxis educativa.

Se ha partido de la aprehensión de una serie de aspectos de naturaleza teórica-sociológica, antropológica y educativa que guiaron la interpretación o lectura de variados aspectos referidos a la diversidad cultural. Se partió del mismo concepto de cultura remitido a la construcción de sentido, de significados para comprender que la diversidad cultural, implícita en ella la noción de culturas, se expresa ante todo, mediante acciones que pretenden su defensa y su reconocimiento, pues son de naturaleza violenta los diferentes contextos donde habita, y que se manifiestan en tensiones como discriminación, exclusión, estigmatización, etc.

Por un lado el multiculturalismo (reconocimiento), por otro lado interculturalidad (interacción entre miembros de culturas diversas) se constituyen en los principales

mecanismos, que apuntan en la vía de una construcción humano social que reconoce y valora de manera adecuada la diversidad cultural, en este caso, la discapacidad como diversidad cultural. De acuerdo con estos referentes, a pesar de que el currículo en efecto contiene algunos aspectos someros referidos al reconocimiento de la diversidad cultural y la diferencia, no es concreto en identificar los diferentes grupos culturalmente diversos que la conforman, mucho menos en ofrecer condiciones dignas del proceso formativo para las PCD Visual sustentado en prácticas cotidianas de diálogo intercultural.

Y es que el multiculturalismo e interculturalidad se constituyen en el enfoque predilecto, desde lo sociológico y antropológico, para promover dichos procesos de defensa y reconocimiento de la diversidad cultural, constituida esta en expresión de la dignidad humana. Sin embargo, la realidad socio educativo ha mostrado más un acercamiento a enfoques como el segregacionista, integrador (homogenizador) o compensatorio (basado en la satisfacción de necesidades educativas especiales); enfoques estos que representan una visión reducida no solo de la diversidad cultural, sino de la misma naturaleza humana: a los seres humanos no los definen sus necesidades ni sus carencias.

Entrando en un nivel analítico y crítico de mayor dimensionamiento teórico sociológico de aporte a la interpretación de realidades socio educativas, se estudiaron tan solo, algunos de los principales aspectos de la Sociología del Sujeto, a partir de la idea de Sujeto como mecanismo que permite o propicia la construcción de sentido, la construcción de cultura, en un trasfondo caracterizado por el desgarramiento, el caos manifestado por la ruptura entre razón y cultura.

Tres principios se resaltaron: identificación de opositores, amor a sí mismo y reconocimiento de los demás como Sujetos. Tales principios, a los cuales se busca acercar mediante la generación de procesos de conciencia crítica, permiten el encuentro e identificación de un tipo particular de escuela superadora de la escuela clásica o tradicional, es decir, la escuela del Sujeto, la que se basa en el hecho de reconocer la diversidad cultural, la que apunta a centrarse en las especificidades del estudiante, la

que toma como foco la corrección de las desigualdades sociales que ocurren dentro de la escuela. Bastante alejada de estos elementos teóricos se encuentra la ENSI, pues se encuentra más una institución educativa que forma para la sociedad (utilidad social), para la jerarquía social, para el universalismo, rasgos estos de la escuela tradicional. Prima en ella una racionalidad educativa centrada en acrecentar en el estudiante las habilidades de conocimiento, de científicidad, de investigación, pero en detrimento de ese lado sociohumanístico representado en la idea de Sujeto en los términos que A. Touraine lo ha expresado.

El discurso institucional, esto es, el currículo, se muestra como portador de una serie de lineamientos (ideología), que en términos sociológico educativos, reproduce las lógicas de un mundo universal, homogenizante, integrador, inclusivo, (propio del estado nacional), moderno, basado en el desarrollo humano. A pesar de determinar en su currículo la cercanía con un proyecto moderno basado en el desarrollo humano y la inclusión educativa, sienta las bases de combinación con aspectos culturales locales, lo que resultaría insuficiente por el hecho de que la cultura local, en tanto universal desconoce las particularidades de otras fuentes de diversidad cultural, como por ejemplo, la discapacidad.

Un aspecto determinante se refiere a que, desde el currículo, la discapacidad se concibe como necesidades educativas especiales, lo que ratifica el desconocimiento de diferentes paradigmas de la discapacidad, como por ejemplo, aquellos referidos a resaltar la condición humana de las personas con discapacidad, esto es, el enfoque de derechos humanos, y en él, el de la discapacidad como posibilidad de construcción de símbolos, de sentido, de cultura.

El trayecto metodológico emprendido desde la Semiosis Social como modalidad de ACD, tiene la intencionalidad académica y política de apoyar a los grupos desfavorecidos, discriminados, excluidos, en este caso, los estudiantes PCD Visual y sus familias. Ese apoyo ha redundado en nada diferente a promover su defensa y reconocimiento, el otorgamiento de valor al hecho de representar cada estudiante PCD Visual, diversidad

cultural, reconocimiento (multiculturalismo), y diálogo (interculturalidad), reconocer que cada uno de estos estudiantes, son potenciales Sujetos. Sus familias apuntan a ello, especialmente sus madres se constituyen en las principales alentadoras, en la principal fuerza que mantiene de pie a estos niños (as), pero como es natural o por desfortuna, son también su principal apoyo en las caídas producidas por el irrespeto a la dignidad de estos niños (as). Esta vía metodológica entonces, permitió visibilizar el mundo del sentido que se halla inmerso en las vidas de la comunidad PCD Visual.

Esos sentidos giran en torno, por un lado, a la identificación de esas tensiones que, como ya se anotó, acompañan a cualquier población culturalmente diversa. En este caso, la mayor tensión gira en torno a la exclusión, inconsistente en una Institución educativa que se hace llamar portadora de la inclusión educativa en la ciudad. Esta exclusión es vivida y sentida por los PCD Visual y sus madres: exclusión social promovida por los mismos compañeros de curso, exclusión educativa promovida por una buena proporción de personal docente.

De otro lado, esos sentidos giran alrededor de la discapacidad como forma de vida, como producción de sentido, en el que se privilegia la existencia del amor materno madre hijo como un vínculo fuerte, fuente de poder; en el que sale a flote la creatividad, la imaginación, la escritura y forma de pensar y ser particular, el gusto por el deporte, el gusto por el estudio, las ganas de salir adelante, las ganas de mostrarle a los demás que ellos mismos, las PCD Visual, son seres humanos, motivo de respeto y dignidad.

De importancia resulta entonces emprender las transformaciones curriculares en la ENSI, ya especificadas en el apartado anterior, en procura de promover de manera real, desde la praxis educativa y curricular, el reconocimiento y defensa de la discapacidad como diversidad cultural.



## RECOMENDACIONES

### PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES GENERALES POR UN CAMINO HACIA EL RECONOCIMIENTO DE NUEVOS Y MEJORES HORIZONTES FORMATIVOS. LINEAMIENTOS CURRICULARES GENERALES

El derecho a convivir dignamente, a aprender de los otros, compañeros, maestros y amigos, en igualdad de condiciones y reconocimientos, es la voz que mueve esta propuesta; la cual se convierte en los ojos, los oídos, las manos, la voz y el corazón de aquellos niños y niñas, madres y hermanos, familias de estudiantes PCD-Visual, que claman ante una Institución educativa el deseo de ser reconocidos en su dignidad como persona. En otras palabras es lo que podríamos denominar un acercamiento a la idea de Sujeto.

“El sujeto es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor. El sujeto es la conciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por ser un actor, por vivir su vida”. (Touraine, 2002, p.103)

Según esto y según varios de los planteamientos hechos en esta tesis en la que reflejó el contraste entre el discurso institucional y el discurso de los niños y niñas PCD- Visual y sus familias, es importante sugerir algunos lineamientos curriculares generales.

Esta propuesta de lineamientos consta de seis puntos. El primero de ellos es la modernización desgarrada, el segundo el desconocimiento de la legislación nacional e internacional en diversidad cultural, en un tercer plano se encuentra la Promoción del Reconocimiento de la diversidad cultural desde el currículo de la ENSI, en un cuarto momento se plantea la importancia de la coherencia entre el currículo, la realidad y la praxis educativa, y la caracterización del currículo según el sentido de la comunidad PCD-Visual normalista, como quinta medida se describen los derechos culturales como posibles reafirmantes de la población PCD-Visual, finalmente se plantea la importancia

de la implementación de la escuela del Sujeto, en conjunto con los principios del Sujeto como principales propulsores de transformación de la realidad educativa de la población con discapacidad visual.

Con estos planteamientos se busca mejorar las prácticas educativas.

Como primera medida se debe plantear y reflexionar sobre los ideales y principios de la Modernidad en educación:

La modernidad no se manifiesta en “la creación del mejor de los mundos, sino, al contrario, en la subordinación de todas las formas de organización social a un objetivo central: producir individuos capaces de inventar y defender su propia capacidad de combinar el pensamiento racional y los derechos humanos fundamentales en instituciones sociales preocupadas a la vez por la eficacia y por la libertad” (Touraine, 2006, p. 116)

Esto es importante para que la escuela inicie su proceso de reivindicación con los niños y niñas PCD-Visual, que han sido atropellados e invisibilizados en su etapa de formación escolar.

De importancia resulta también, reflexionar sobre cómo las políticas de educación enfrentan el tema de la diversidad cultural y, por tanto, de cómo ellas inciden o no en la generación de actitudes de “discriminación cultural” o de “pluralismo cultural”, de esta manera se hace indispensable que se reconozca y se acoja toda la normatividad nacional e internacional sobre la Diversidad Cultural y lo que ello conlleva.

“No se pueden encontrar soluciones nuevas más que en el reconocimiento de varias culturas. El pluralismo de las culturas es una necesidad en un mundo en movimiento acelerado.” (Touraine, 2006, p. 200)

Por ello, se hace indispensable la Promoción del Reconocimiento de la diversidad, no solo en el ámbito cultural, sino de la diversidad cultural haciendo referencia a las múltiples

culturas y al sentido que cada una de ellas le imprime en su vida diaria, y que estas a su vez convergen en una misma institución educativa; este es el punto de partida para la clarificación de acciones sociales y educativas que permitan el reconocimiento de las particularidades individuales de cada estudiante, mas no de la opresión de las minorías, en este caso, las PCD Visual de la ENSI.

“Es el reconocimiento de la singularidad de cada individuo lo que quiere ser tratado como un ser de derecho. No hay descubrimiento del sujeto sin un “examen de conciencia” (Touraine, 2006, p.153)

“Es la idea de derechos del hombre, asociada a la del sujeto, lo que ofrece la mejor defensa frente a todas las formas de dominación social” (Touraine, 2006, p.105)

Dichas acciones sociales educativas, deben estar firmemente relacionadas o inscritas en el marco legal de toda institución educativa, ello a través del currículo, desde donde se debe reconocer y promover la diversidad cultural, lo cual es posible gracias a la autonomía escolar (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Artículo 77, citado por el Proyecto Educativos Institucional p. 20) a la que se acoge la institución educativa en mención.

Por otro lado se afirma que las instituciones educativas deben ser parte del constructo de vivir juntos en el marco de la diversidad cultural.

“Se trata de reducir la parte de normas e instituciones en la construcción de un “vivir juntos” en beneficio de reglas e instituciones que permitan ser diferentes.” (Touraine, 2006, p.199)

Por lo tanto, el currículo debe responder a la construcción de culturas que aporten a la formación integral y a la construcción de la colectividad. Por ende, debe contener unas características de transformación, es decir, ser un Currículo crítico – emancipador, que responda a la defensa, promoción y respeto de las particularidades de los niños y niñas PCD-Visual, eje central del Multiculturalismo e Interculturalidad, que tenga en cuenta

además, que los particularismos culturales son un medio para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una nueva sociedad, donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no como un factor de división, como se evidencia en las rupturas de relaciones entre los mismos estudiantes, e incluso estudiantes y docentes.

En nombre de los derechos culturales se construyen comunitarismos que imponen sus leyes a las que disfrazan de derechos. En nombre de una identidad y de una tradición, dirigentes autoritarios tratan de imponer principios, e incluso prácticas, que niegan la libertad de conciencia y las libres opciones culturales. (Touraine, 2006, p.115)

Desde el mismo currículo, hasta la misma praxis, debe propender por respetar la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Importa aquí entonces examinar la relación entre la teoría y la práctica educativa, es decir la praxis dentro de la Institución.

“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2004, p. 11)

“La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.” (Freire, 2004, p.19)

Es necesario que el currículo Normalista asuma un enfoque acorde a su realidad, que promueva la identidad en todos y cada uno de sus miembros PDC-Visual; ya que se presenta una mezclatura de conceptos y definiciones que direccionan el currículo a los enfoques Asimilacionista, desde un esquema universalizante, también Compensatorio desde la educación especial, y a pesar de mantener algún tipo de promoción de la diversidad en su contenido curricular; es evidente en su práctica el enfoque segregador, que desde luego, es este, el que predomina y aporta la mayor tensión excluyente o comunitarista a las PDC Visual de esta institución.

El comunitarismo se ha definido por oposición a la ciudadanía, tan claramente incluso que, en la medida en que la ciudadanía se define por el ejercicio de derechos políticos en un país democrático, el comunitarismo es un ataque evidente a las libertades individuales. (Touraine, 2006, p.183)

“Es el reconocimiento de la multiplicidad de caminos por los que una población puede entrar en la modernidad, pero siempre a través de una mezcla de principios universales y experiencias históricas muy diversas.” (Touraine, 2006, p.201)

Varias especificidades en las prácticas educativas giran alrededor de la construcción de sentido de las PCD Visual. Que deben ser promovidas desde la ENSI, como lo son:

- Adaptación de material pedagógico, para el aprendizaje de las formas, usando relieves o materiales de diferente contextura en la superficie
- Adaptación de material escrito traduciéndolo y escribiéndolo en lenguaje braille
- Adaptación de material pedagógico, resaltando las líneas orientadoras de los cuadernos, ampliando el espacio interlineal, para favorecer la lectura y escritura en niños con baja visión
- Manejo de lenguaje braille y su escritura utilizando regleta y punzón
- Uso del ábaco para elaborar operaciones matemáticas
- Uso de lector (un acompañante, bien sea la madre o el practicante) en el aula
- Uso de herramientas informáticas tiflotecnológicas (sistema Jowse)
- Presentación de evaluaciones orales
- En lo deportivo, uso de balón sonoro

Es de aclarar, que algunas de estas adecuaciones existen en la ENSI, sin embargo, no son de uso continuo, ni pertinente, ni están al alcance de todos los estudiantes que lo requieren, ya que reposan en el aula de apoyo “Conectando sentidos” y debe ser tramitado su préstamo para uso de los mismos niños y niñas PCD- Visual, o finalmente son sus madres quienes se apersonan de estos insumos para sus hijos.

El ejercicio educativo va más allá, del acto de enseñar, implica la presencia de una pedagogía pertinente, adecuada a la diversidad cultural y a los fines de la interculturalidad, desconociendo los currículos centralizados y las prácticas homogeneizadoras.

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004, p.22)

“No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir.” (Touraine, 2000, p.274)

La ENSI, en procura de promover desde su currículo las competencias ciudadanas, debe proponer competencias específicas para los PCD, directamente para las PCD-Visual.

Si se admite que lo importante es fortalecer la capacidad de libre acción del educando, hay que sacar de ese principio dos consecuencias igualmente importantes: la primera es que en todas las edades hay que preocuparse más directamente por aquél que por la “materia” a enseñar; la segunda es que el aprendizaje no puede funcionar sin un trabajo y un esfuerzo del que aprende que le den una capacidad de iniciativa que le sea posible aplicar después en otros dominios. (Touraine, 2000, p.290)

Es de vital importancia conocer cómo se desempeñan los estudiantes PCD-Visual, teniendo en cuenta su marco de significación, en lo educativo: el lenguaje, su proyecto de vida, su modo de pensar, de ser, sus gustos y disgustos, su pertenencia a alguna comunidad a sus vidas, incluso a la vida que se configura dentro del marco escolar; es

aquí en donde se debe hacer ejercicio de sus derechos culturales. Dicho de otra manera, es este el que imprime el sentido a la vida de cada estudiante PCD-Visual de la ENSI.

“Los derechos culturales corresponden a derechos de diferencia más que a derechos de igualdad de trato.” (Touraine, 2006, p.209)

Desde esta perspectiva, se hace un llamado a la implementación de la Escuela de Sujeto, siendo esta la principal promotora para superación de la escuela tradicional y los desgarramientos que ello conlleva; a lo que la ENSI debe apuntar es a la recomposición de la modernidad educativa institucional desgarrada, desde la adopción de los principios de la Escuela del Sujeto.

Se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de allí, crear un nuevo espíritu que, precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de proyectos comunes o bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos. (Touraine, 2000, p.288)

Es desde esta escuela, la del Sujeto, desde donde se promueve la figura de Sujeto.

“...escuela del Sujeto, orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.” (Touraine, 2000, p.277)

Y desde la cual se centra en el estudiante PCD-Visual, y lo que ello conlleva, rasgos, particularidades, intereses, proyectos; así como también sus derechos culturales y la posibilidad de corregir sus desigualdades escolares. En esta misma vía refuerza la idea de Escuela de Sujeto, los principios del Sujeto, Amor a sí mismo, Reconocimiento de los otros y Oposición a la discriminación.

El objetivo a alcanzar es la combinación más elaborada posible de los proyectos profesionales y las motivaciones personales y culturales. Lo que impone reconocer la pluralidad de las funciones de la escuela. Ésta no tiene únicamente una función de instrucción; también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual. (Touraine, 2000, p.281)

De otro lado, según la Profesora F. Vargas, se puede pensar que uno de los Modelos Pedagógicos que proponen tener en cuenta las especificidades y necesidades de los estudiantes es el Modelo de Educación Popular, el Modelo Pedagógico Dialógico, o el Modelo Pedagógico Socio – Crítico. Estos pueden aportar en gran medida a la cualificación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes culturalmente diversos, en este caso, los niños y niñas con discapacidad visual de la ENSI.



## REFERENCIAS

- Alcalde, R. (2008) *Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?* *Revista de Educación*, 345, 207-228
- Alcantud, F., Ávila, V. & Asensi, C. (s.f.). *La Integración de Estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Universitat de Valencia. Acceso 25.
- Angarita, A. (2014). *El silencio como reconocimiento: ambivalencias en la identidad de la comunidad sorda de Bogotá*. Trabajo de grado. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D C.
- Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, A. (2016). Madre de niño PCD Visual, ciego, entrevista grupal. Ibagué.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Barcelona: Paidós.
- Betancourt, G. (2014). *Capacidades humanas y capital social en la construcción de ciudadanía multi e intercultural*. Aproximación comparativa desde la sociología del Sujeto. Tesis de Maestría. Maestría Sociología. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- Betancourt, G. (2015). *La construcción de ciudadanía multi e intercultural en Personas con discapacidad*. Interpretación desde la sociología del Sujeto, la Semiosis social y el materialismo cultural. *Revista Colombiana de Sociología*, 38 (2), 185-203.
- Betancourt, G. (2016). *Hacia una sociología del desarrollo humano. Interpretación del enfoque de capacidades humanas desde la sociología del Sujeto*. Bogotá, D.C. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Blanco, R. (1999). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, M. & Urueta, C. (2014). *Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010*. *Educación y ciudad*, N° 26, 117-130.

- Charry, P. (2016). Docente ENSI, entrevista individual, Ibagué.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Legis
- Crosso, C. (2009). *El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95
- Defensoría del Pueblo. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Serie de estudios especiales DESC. Bogotá, D.C.: Defensoría del Pueblo.
- Del Arco, I. (1999). *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida.
- Del Castillo, M. (s.f.). *Baja visión y entorno escolar*. Bogotá: Instituto Nacional para ciegos.
- De la Asunción, R., Mercado Coronado, G. E. & Zapata Rico, J. C. (2011). *Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy*. *Escenarios*, 9, (2). 77-87. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1624/Inclusi%C3%B3n%20educativa%20el%20reto%20pedag%C3%B3gico%20de%20hoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domenech, E. (2003). *Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?*. *Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC* (1).
- Díaz, E. (2009). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad*.
- Duk, C. & Loren, C. (s.f.). *Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (4) (1), 1-24.
- Echeita y Simón. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad ante el desafío de su inclusión social*. Tratado sobre discapacidad. Madrid: Thomson y Aranzadi.
- Echeita, A. & Ainscow, N. (2010). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

- Segundo congreso Iberoamericano de Síndrome Down. Congreso llevado a cabo en Granada España.
- Echeverry, I. & Ramírez, O. (2012) Estado del arte: transformaciones en la concepción de discapacidad en Colombia de 1961 a 2012. Trabajo de grado. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.
- El Congreso de Colombia. (1988). *Ley 82*. Por medio de la cual se aprueba el Convenio 159 sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional de Trabajo en su 69a. reunión, Ginebra 1983. Recuperado de: [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1627302?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1627302?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- El Congreso de Colombia. (2013). *Ley 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: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Eroles, O. & Fiamberti, U. (2007) Los derechos de las personas con discapacidad. Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Universidad de Buenos Aires.
- Escudero, J. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2) pp. 109-128.
- Escudero, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa*. ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, 1, (1), 1-24.
- Escudero, I. & Martínez, H. (2010). *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85 – 105.
- Escuela Normal Superior de Ibagué ENSI. (2009). *Proyecto educativo institucional. La ENSI, un espacio para el desarrollo humano*. Ibagué.
- Escuela Normal Superior de Ibagué ENSI. (2016). *Proyecto educativo institucional. Institución Educativa Normal Superior*. Secretaría de Educación de Ibagué. Ibagué.
- Fernández, A. (2003). *Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”*. *Revista Digital UMBRAL 2000*. (13), 1-10.

- Franzé, A. (2008). *Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. Revista de Educación*, 111-132.
- González, E. (2009). *Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela inclusiva. En: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, Vol. 1, 429-440.*
- González, J. (2016). *Análisis cultural hermenéutico. Aportes de la hermenéutica analógica icónica al análisis cultural. Serie Pensamiento analógico, N° 8. Cátedra Unesco Diálogo intercultural. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C., Editorial círculo hermenéutico.*
- Gairín, P. & Iglesias, E. (2009). The programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón* 62 (1), 61-75.
- Gairín, J. (1998). *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. Educar* (22) (23), 239-267
- Gamboa, D. (2009). *Aproximación a un estado del arte sobre necesidades educativas especiales de los niños sordos en Latinoamérica. Trabajo de grado. Licenciatura en pedagogía Infantil. Facultad de Educación. Universidad de la Sabana. Chía Cundinamarca.*
- García, W. & Fernández, I. (2005). *La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. Revista de Ciencias de la Salud* (3) (2), 235-246.
- García, E. (2016). Estudiante PCD Visual, baja visión, entrevista grupal, Ibagué.
- García, T. (2016). Estudiante PCD Visual, ciega, entrevista grupal, Ibagué.
- Giné, I. & Giné, I. (s.f.). *Inclusión y sistema educativo. Tercer Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. El congreso fue llevado a cabo en la Universidad de Salamanca. Instituto universitario de integración en la comunidad.*
- Gómez, A. & Acosta, W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales. Universidad pedagógica nacional.*
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.*

- González, M. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6), (2), 82-99.
- Guerrero, L. (s.f.). *Necesidades educativas especiales*. Documento, 201-222.
- Guajardo, E. (2011). *La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.
- Hegarty, S. (2009). *Diversidad del Currículo y Necesidades Especiales de Educación*.
- Hurtado, L. & Agudelo, A. (2014). *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*. *Revista CES Movimiento y salud*, 2, (1), 45-55.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill, (4ra. Ed.) México: McGraw-Hill
- Llanos, B. (2016). Estudiante PCD Visual, ciego, entrevista grupal, Ibagué.
- Lemus, M. (2016). Madre de niño con discapacidad visual, entrevista grupal, Ibagué.
- Lexjuris. (2007). Ley 114. Para ordena y autorizar a la AEE a establecer un programa de medición neta (net metering). Recuperado de: <http://www.lexjuris.com/LEXLEX/Leyes2007/lexl2007114.htm>
- López - Torrijo, M. (2011). *La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*. *Relieve*, 15, (1), 1-20
- López, J. y Cls, K. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. *Revista de Educación*, 363, pp. 256-281.
- Martín, E. (2006). *Currículo y atención a la diversidad*. *Revista prelac volumen* (3), 1-66
- Martínez y Cls, (2010). *Una aproximación a la Educación Inclusiva en España*. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 1-16.
- Martínez, B. (2010). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (1) (1), 1-31.
- Martínez, B. (2010). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (25) (1), 165-183

- Meyer, M. (2003). *Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD*. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa editorial.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1989). *Decreto 2177*. Por el cual se desarrolla la Ley 82 de 1988, aprobatoria del Convenio número 159, suscrito con la Organización Internacional del Trabajo, sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas. Recuperado de: <http://redidesal.org/nodos/co/decreto-2177-1989-colombia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1955). Decreto 1955. Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103362\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103362_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Por lo cual se expide la Ley general de educación. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ley\\_115\\_1994.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Ley_115_1994.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina, R. (s.f.). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Documento.
- Montealegre, M. (2016). Docente con Discapacidad visual ENSI, ciego, entrevista grupal, Ibagué.
- Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos*. Campaña latinoamericana del derecho a la educación.
- Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (4), (1), 1-20.
- Olmos, B. (2016). Estudiante PCD Visual, ciego, entrevista grupal, Ibagué.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Diversidad cultural*. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. París.

- Otalvaro, N. (2016). *Madre de niños con Discapacidad visual, ciego y baja visión, entrevista grupal*, Ibagué.
- Padilla, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40, (4), 670-699.
- Peña, A., Hurtado, F. & Quilindo, V. (2014). *Procesos de construcción identitaria desde la diversidad cultural en contextos escolares*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Popayán.
- Pérez, S. (2016). Estudiante PCD Visual, ciego, entrevista grupal, Ibagué.
- Porras, P. (2016). Madre de niñas con Discapacidad visual, ciega y baja visión, entrevista grupal, Ibagué.
- Porras, Y. (2016). Docente ENSI, entrevista individual, Ibagué
- Pini, M. (2013). *Discurso y educación. Un campo transversal. Anclaje, estudios críticos*.
- Pradilla, H. (s.f.). *Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parrilla, A. (1999). *Unidad en la diversidad: itinerario formativo en una escuela para todos. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (36), 157-166.
- Peña, L., Herrera, A. & Cobos, S. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: *un programa de Investigación-acción. Revista Latinoamericana de la Educación Inclusiva*, 121-132.
- Prieto, A. (2016). Docente de la ENSI, entrevista individual. Ibagué.
- Quintero, (2002). *Qué es el aula de apoyo para personas con limitación visual y con baja visión. Revista Panorama Normalista*, 16-17.
- Quintero, D. (2016). Docente ENSI PCD Visual, ciego, entrevista individual, Ibagué.
- Romero, E. & Lauretti, P. (2006). *La integración educativa de las personas con discapacidad en América Latina. Educere*, 10, (33), pp. 347-356.
- Riera, G. (2009). *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 133-149
- Sacristán, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación educativa* N° 81/82.

- Sánchez, S. (2013). *Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa*. Diversidad cultural y educación intercultural. Melilla: Gestión y Edición de Publicaciones Profesionales GEEPP Ediciones.
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte SDCRD. Centro de Estudios Sociales CES Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Plan decenal de cultura Bogotá D.C. 2012 – 2021*. Bogotá D.C.: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Decreto 470*. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica Breve análisis de situación*. Colección Cermi. (39). Madrid.
- Sánchez, N. (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- Sánchez y Moreno. (2011). Barreras en la transición del colegio a la universidad. Una mirada a la formación de personas sordas en Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (PRELAC) Santiago de Chile*.
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes SDCRD. Centro de Estudios Sociales CES. (2012). *Plan Decenal de cultura*. Bogotá.
- Serrano, R. (2010). *Modificaciones al Régimen de Capacidad Humana en la ley 1306 del 2009*.
- Thompson, J. B. (2006). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.



- Touraine, A. (2006b). Entrevista de Casals, J. Alain Touraine “Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno”. Cuadernos de Pedagogía, 354.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. España: Paidós Estado y Sociedad.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turra, O. (2009). *Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares*.
- Universidad de los Andes. (s.f.). *Educación inclusiva: garantía del derecho a la educación inclusiva*. Bogotá D.C.
- Universidad de los Andes. (s.f.). *Educación inclusiva: garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad de los Andes.
- Van Dijk, T. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa editorial.
- Verdeja, M. (2012). *Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6, (2), 167-190.
- Verón, E. (1993). *La Semiosis social*. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2003). *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)*. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa editorial.
- Zarmiento, S. (2016). Estudiante PCD Visual, ciega, entrevista individual, Ibagué.

# ANEXOS

## **REVISIÓN DOCUMENTAL SOBRE CURRÍCULO, DIVERSIDAD CULTURAL Y DISCAPACIDAD**

### **Resumen**

La diversidad cultural se muestra hoy en día como una temática de mucha importancia en los ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos y educativos. Esta, representada en diferentes grupos poblacionales, presentan situaciones contrastantes: discriminación, exclusión, estigmatización, pobreza, etc. Por tanto debe ser objeto de preocupación del sector educativo a partir de la promoción del reconocimiento y defensa de las especificidades culturales o diversidad cultural. Bajo esta perspectiva, este documento se centra en dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Existen estudios o investigaciones que se aproximen a abordar el tema de la diversidad cultural en personas con discapacidad en un marco educativo? Para esto se plantea una investigación documental que analizó 57 documentos aproximativos de la temática. Sin embargo, como principal hallazgo, se permitió constatar la inexistencia de estudios y/o investigaciones que traten sobre la diversidad cultural y currículo en personas con discapacidad visual en el marco educativo, tanto a nivel nacional como internacional.

**Palabras clave:** diversidad cultural, currículo, discapacidad, inclusión educativa.

### **Abstract:**

Cultural diversity is shown today as a topic of great importance in the social, cultural, economic, political and educational fields. This cultural diversity represented in different population groups have different contrasting situations: discrimination, exclusion, stigmatization, poverty, etc. This diversity with their problematic situations should be of concern in the education sector from promoting the recognition and defense of cultural specificities and cultural diversity. This paper focuses on answering the following question: Are there any studies or research that approach to address the issue of cultural

diversity in people with disabilities in an educational context? For this documentary research to analyze approximate 57 documents subject arises. However, as the main finding, it helped to confirm the absence of studies and / or investigations that address cultural diversity and curriculum visually impaired people in the educational framework, both nationally and internationally.

**Key Words:** cultural diversity, curriculum, disability, educational inclusion

## **Introducción**

El transcurso del tiempo ha venido mostrando un auge creciente en la aparición de prácticas, en materia social, cultural, económica, política y educativa, tendientes al reconocimiento de la diversidad cultural, no solo en un nivel internacional, sino también en un nivel nacional, regional, local; esto ha generado que cada vez se gane en claridad, en cuanto a la delimitación precisa de aquellos referentes que permiten interpretar lo diverso en lo humano, en los grupos poblacionales. Por ejemplo, la política pública de cultura de Bogotá, señala tres referentes importantes: los grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, raizales, Rrom o gitanos), sectores etarios (persona mayor, jóvenes, niñez) y sectores sociales (campesinos, población LGBTI, mujeres, personas con discapacidad), como referentes o fuentes de diversidad o especificidad cultural (SDCRD, CES, 2012, p. 54). Sin embargo, la diversidad cultural de la que son representantes estos grupos poblacionales contrasta con las situaciones sociales, económicas, políticas que los acompaña, y que toman la forma de problemáticas sociales: discriminación, exclusión, estigmatización, pobreza, etc.

Se ha afirmado que la diversidad cultural, es una temática que ha venido calando en lo político, en lo cultural mismo, en lo social, en lo educativo y es en este último terreno, sobre el que se cimentan las bases de este artículo. Significa entonces, inscribir la problemática del reconocimiento y defensa de las especificidades culturales o diversidad cultural, en el marco de los procesos educativos. Si bien es cierto, la misma Ley de Educación legitima dicho proceder: “La educación es un proceso de formación

permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ley 115 de 1994. Diario Oficial de la República de Colombia No. 41.214, de 8 de febrero de 1994)

Aún más, dos (2) de los fines de la educación contemplados en esta misma normatividad, van en esa vía de manera concreta: El pleno desarrollo de la personalidad (Ley 115 de 1994, art. 5, numeral 1) y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad. (Ley 115 de 1994, art. 5, numeral 6). Esto plantea dos retos: el impulso al reconocimiento y defensa de la diversidad cultural de los estudiantes (y también del resto de la comunidad educativa) que hacen parte del sistema educativo, por un lado, y el reconocimiento de que hacen parte al mismo tiempo de una culturas e identidades específicas.

Conviene resaltar que en el marco educativo, uno de los principales mecanismos que hace posible la práctica educativa, es el currículo, este como medio para desplegar la formación integral del estudiante, incluido en ello, el reconocimiento y promoción de especificidades culturales. En este caso, se pretende explorar la existencia de estudios o investigaciones que aborde el tema del currículo frente a las especificidades culturales de un grupo poblacional en particular, las personas con discapacidad. Esto se traduce en los siguientes interrogantes: ¿Existen estudios o investigaciones que se aproximen a explorar y/o analizar este tema de la diversidad cultural en un marco educativo? ¿Existen estudios o investigaciones que se aproximen a abordar el tema de la diversidad cultural en personas con discapacidad en un marco educativo?

### **Importancia del problema**

Es necesario recalcar que la importancia de este estudio, radica en los hallazgos y posteriores aportes que pueda llevar a una transformación de la realidad social desde el interior de la escuela, en donde se materializan las dificultades en el aprendizaje, en la interrelación social, dificultades en la relación enseñanza-aprendizaje, entre otras; lo que

arroja como consecuencia la repitencia, deserción escolar, baja calidad académica, aprendizaje inadecuado, problemas de disciplina, etc., y que es a través del quehacer pedagógico que se reflejan actitudes positivas en los educandos; quienes finalmente son los llamados a la construcción de una sociedad de reconocimiento y respeto por sí mismo y los demás.

## **Materiales y métodos**

Este documento representa una investigación documental, cuyo desarrollo consistió, luego de la determinación de la problemática a investigar, en la búsqueda, selección y el análisis de una serie de documentos (artículos, trabajos de grado, ponencias, documentos investigativos, en especial), en un conjunto de recursos electrónicos, entre ellos google académico, la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Discapnet; así como en las bases de datos con las que tiene convenio la Universidad (EBSCO, Proquest, especialmente).

Se definió como criterio la búsqueda de documentos de los últimos 5 años (aunque en algunos casos, dada la importancia significativa de los documentos seleccionados, se incluyeron documentos con fechas anteriores). Además, Se realizó la búsqueda documental con las siguientes palabras clave: inclusión educativa discapacidad, inclusión educativa y diversidad, diversidad escolar discapacidad, diversidad y currículo escolar, diversidad cultural y discapacidad.

## **Resultados**

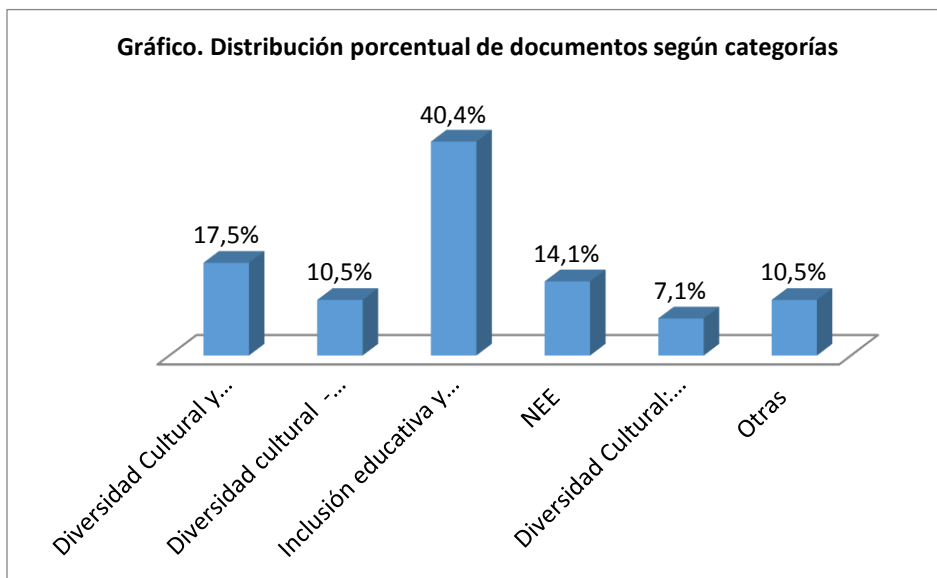
Una vez hecha la exploración, selección y análisis de documentos, se constató la inexistencia de estudios y/o investigaciones que traten sobre la diversidad cultural y currículo en personas con discapacidad visual en el marco educativo, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Esto se puede explicar por las siguientes razones: es relativamente reciente en nuestro país, la interpretación y abordaje de la discapacidad,

desde un enfoque de la diversidad cultural (Betancourt, 2014; Registro Distrital 3855 de octubre 12 de 2007 Política Pública de Discapacidad distrital, 2007).

Este proceso de revisión documental permitió la identificación de aproximadamente 57 documentos. De esta totalidad, se establecieron seis categorías de documentos, que de cierta manera, pueden representar las tendencias en cuanto a estudios y/o investigaciones aproximadas sobre el tema planteado: 1) Diversidad Cultural y Currículo; 2) Diversidad cultural en el marco de la inclusión educativa; 3) Educación inclusiva: posturas desde los derechos, las barreras de acceso a la educación, panoramas generales; 4) Educación inclusiva desde las Necesidades Educativas Especiales; 5) Diversidad Cultural: reflexiones teóricas; 6) Otras categorías: Lineamientos pedagógicos sobre PCD – Visual; Lineamientos legislativos PCD. En el cuadro y gráfico siguiente se aprecia la distribución de estas categorías documentales, según el número de documentos seleccionados.

#### **Cuadro N° 1. Categorías de documentos seleccionados**

<b>N°</b>	<b>Categorías de documentos</b>	<b>N° documentos</b>	<b>%</b>
1	Diversidad Cultural y Currículo	10	17.54
2	Diversidad cultural en el marco de la inclusión educativa	6	10.52
3	Educación inclusiva: posturas desde los derechos, las barreras de acceso a la educación, panoramas generales	23	40.35
4	Educación inclusiva desde las Necesidades Educativas Especiales	8	14.03
5	Diversidad cultural: reflexiones teóricas	4	7.01
6	Otras categorías: Lineamientos pedagógicos sobre PCD – Visual; Lineamientos legislativos PCD	6	10.52
<b>Total</b>		<b>57</b>	<b>100</b>



A continuación se describen las principales características de los documentos seleccionados (artículos académicos, informes, estudios, trabajos de grado), que tienen como guía las seis categorías ya señaladas anteriormente.

### **1) Documentos o estudios que relacionan de manera directa Diversidad Cultural y Currículo**

Esta categoría se define como la constituida por un conjunto de documentos que asocian de manera directa el tema de la diversidad cultural con el currículo, en términos de proponer una serie de acciones o reflexiones referidas a la necesidad de adecuar, modificar o flexibilizar el currículo, gracias al reconocimiento que se hace de la naturaleza culturalmente diversa, de uno u otro grupo de estudiantes. En esta se identificó un total de 10 documentos, de los cuáles tan sólo uno (1), se centra en personas con discapacidad física y sensorial y es el caso del estudio de Alcantud, Ávila y Asensi (sf), el cual se centra en el tratamiento a la diversidad en el marco de la educación superior en Universidades españolas (adaptaciones curriculares, servicios curriculares, tecnologías de ayuda, entre otras).



De otro lado, cuatro estudios abarcan esta temática en población escolar general, estudiantes de primaria y/o bachillerato en el que la diversidad escolar se asume de manera generalizada, es decir, no se basa en criterios particulares como étnicos, sociales o etarios. Estos son los estudios de Verdeja (2012), en España, centrados en el Aprendizaje - Convivencia, basado en el plan de acción tutorial, la interculturalidad y la resolución de conflictos, en población escolar diversa; Parrilla (1999), quien propone una serie de lineamientos formativos para docentes, centrados en el manejo de la diversidad escolar en el aula; Martín (2006), quien ofrece una reflexión de naturaleza teórica para la modificación del currículo para atender la diversidad; y Gairín (1998), quien propone una serie de estrategias organizativas para la gestión de la diversidad en la educación en una entidad escolar española.

Dos (2) estudios más, se centran en población inmigrante o extranjera en lo referido a la necesidad de modificar o adecuar el currículo escolar, dadas las especificidades de dichos grupos poblacionales. En este sentido, el estudio de Alcalde (2008) para el caso de inmigrantes que llegan a España, en un marco de reflexión sociológica que enfrenta dos posturas: el reconocimiento de la diversidad y la igualdad educativa; el estudio de Guairín e Iglesias (2009) que considera clave el factor emocional en la interacción docente - estudiante, así como resalta la importancia de promover competencias interculturales para docentes españoles.

Por último, se identificaron tres (3) documentos que asocian la diversidad cultural y el currículo en población indígena, es el caso de los estudios de Turra (2009), con la reflexión y análisis del problema de la homogenización educativa cultural frente al reconocimiento de los indígenas Mapuche de Chile; Schmelkes (2006), con el caso de población estudiantil indígena mexicana, del que se resaltan los aspectos de tipo cultural lingüístico como objeto de defensa y conservación cultural en el marco educativo. En esta vía se identifica el estudio de Domenech (2003), para el caso de la población inmigrante e indígena en Argentina.

## **2) Documentos que conciben la diversidad cultural en el marco de la inclusión educativa**

Basándose en el reconocimiento de la diversidad cultural, como componente esencial de la Inclusión educativa, en la postura en la que desde el reconocimiento de la diversidad escolar, se afrontan los procesos de exclusión; se encuentran seis (6) estudios, de los cuales, uno de ellos, el de De la Asunción, Mercado y Zapata (2011), que aborda a Personas con Discapacidad Visual, desde una perspectiva teórica se hace una propuesta para PCD visual del Atlántico colombiano, de inclusión educativa. Así mismo, el documento de Sánchez (2012), describe una serie de prácticas pedagógicas específicas para el abordaje pedagógico de PCD Visual y Auditiva, destacando de las PCD Visual mexicanos, el manejo del Braille, ábaco, orientación y movilidad. En esta misma lógica categorial, se encuentra el documento de Giné y Giné (sf), mediante una reflexión que tiene en cuenta la diversidad como punto de partida de la inclusión educativa para el caso español.

Bajo esta perspectiva, Tres (3) estudios más nutren esta línea, pero centrados en población escolar general. El estudio de Riera (2009), dirigido a población escolar de primaria chilena, reflexiona sobre los fundamentos que sustentan la educación inclusiva y la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado. El estudio de Peña Herrera y Cobos (2011), representa una investigación – acción Estudio que evalúa los efectos de un programa de intervención con enfoque inclusivo que reconoce la diversidad del alumnado de primaria chileno y las relaciones humanas profesores - alumnos. El estudio de González (2008), tiene en cuenta la diversidad cultural en el marco de la inclusión educativa, otorgando papel importante al liderazgo de la comunidad escolar, a las responsabilidades que residen no solo en las directivas de los centros educativos españoles.

Es de importancia resaltar lo siguiente: “La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (...) Sin embargo tenemos que reconocer que no son

muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumno, sus voces y sus demandas (...)” (Martínez y Cls, 2010, p. 154). Es muy posible que para el caso colombiano, se manifieste esta tendencia en la práctica educativa misma.

### **3) Educación inclusiva: posturas desde los derechos, las barreras de acceso a la educación, panoramas generales**

Al respecto se abordan los documentos que tienen su foco de atención en el movimiento de la inclusión educativa. Desde esta perspectiva debe partirse del hecho en el cual, en variados documentos se reconoce la existencia de varias significaciones de este concepto: “La educación inclusiva goza en la actualidad de un gran reconocimiento por organismos internacionales y los gobiernos de muchos países, así como por centros, docentes y sectores sociales. Tiene, sin embargo, significados diferentes y es preciso elaborar discursos que los precisen y concreten sus implicaciones políticas y prácticas. (Escudero, 2012, p. 109).

En esos esfuerzos por precisar esas significaciones o aproximaciones concretas de lo que significa el movimiento de educación inclusiva, Escudero (2012) ha precisado cuatro ejes de despliegue de la educación inclusiva o que intentan definir una serie de prácticas como de educación inclusiva: a) Transformaciones sistémicas de la educación, para garantizar el derecho de acceso, permanencia y participación; b) Asuntos referidos a la cultura, los valores, los significados, y lenguajes pedagógicos; c) Como garantía del derecho a la educación; y d) Los espacios y decisiones sociopolíticas donde se adopta la orientación marco del sistema escolar, esto es, el combate a la educación excluyente (Escudero, 2012, p. 114). Según esto, la categoría anterior ubica el tema cultural, el tema de la diversidad como componente de la inclusión educativa.

En esta categoría se ubican 23 estudios (40,3% del total de estudios identificados) que corresponden a tres subcategorías que se derivan de dichos ejes de inclusión educativa: los estudios que consideran en la inclusión educativa el enfoque de derechos; los que se

centran en considerar las barreras en la educación; y aquellos que se enfocan en miradas panorámicas sobre la educación inclusiva, señalando factores de fracaso especialmente o dificultades en la práctica o implementación de la inclusión educativa.

En lo referido a la inclusión educativa que destaca el enfoque de derechos, se puede destacar la siguiente apreciación: “La educación inclusiva es uno de los testigos actuales de valores, ideas y exigencias del derecho de todas las personas a una buena educación (...) Al plantearla aquí como una cuestión de derecho, se quiere poner el acento en sus conexiones manifiestas con la democracia, la justicia y la equidad.”(Escudero, 2012, p. 110). Y es que si se ha afirmado que dentro de los fines y objeto de la educación se encuentra la formación integral, el desarrollo de la libre personalidad, entre otros aspectos, el centro de atención reside en la relación educación – dignidad humana, se forma o educa para desarrollar una postura clara frente a la defensa de esa dignidad, en ello contribuyen los derechos humanos fundamentales.

En esta vía se aprecian 7 documentos, de los cuales dos (2) tienen su foco en personas con discapacidad, este es el caso del estudio de la Universidad de los Andes (sf) en el que se desarrolla una reflexión sobre la educación inclusiva como derecho, haciendo un contraste con la Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los derechos de las PCD; y la ponencia de Echeita y Ainscow (2009), reflexión conceptual sobre Inclusión educativa, que parte del hecho de que este es un término confuso, pero que avanza hacia el enfoque de derechos, en el caso español.

Cuatro (4) estudios más consideran la inclusión educativa como derecho, pero en el marco de población escolar general (no con discapacidad). Es el caso de Escudero (2012), Escudero y Martínez (2010), en el que reconoce la variedad de significaciones del término inclusión educativa pero destacando este enfoque de derechos; Fernández (2003) para el caso chileno y Muntaner (2000) para el caso español, agregan a esta tendencia, el marco de la Escuela para todos y la igualdad de oportunidades.

Otro grupo de estudios y/o documentos corresponde a la subcategoría Barreras y obstáculos a la educación inclusiva. En ella se destacan 9 estudios, de los cuales 7 se refieren al análisis y consideración de diferentes obstáculos en el proceso de inclusión e integración educativa de PCD. Estos son los estudios de Samaniego (2009) para el caso Latinoamericano; Gómez (2010) en el caso colombiano, analiza el grado de exclusión de las PCD con respecto al derecho a la salud y la educación, desde la óptica del capital humano (bienestar personal); Defensoría del Pueblo (2010) en el caso colombiano también, en el que se apunta a la comprensión de las barreras de orden material, económico, social, geográfico y cultural, para realizar el derecho a la educación. Este estudio intenta valorar los alcances y limitaciones de la estrategia de integración educativa de niños y niñas con discapacidad al aula regular; El informe Mundial sobre discapacidad de la OMS (2011) que en uno de sus apartados describe las barreras que impiden la educación de niños con discapacidad; y el de Hurtado y Agudelo (2014) en el que se hace un balance de algunas situaciones referidas a las dificultades para la educación de las PCD, entre ellas, falta de preparación docente. Se plantea como alternativa la igualdad de oportunidades y la diversidad. El estudio de Padilla (2011) señala las dificultades para la inclusión educativa en tres colegios de Bogotá, dificultades centradas en lo legislativo y en la preparación docente. El estudio de Sánchez y Moreno (2011) analiza el proceso de inclusión en educación superior de personas sordas, incluidas las diferentes barreras.

A la población escolar infantil van dirigidos los estudios de Escudero (2005), quien analiza el fracaso de la inclusión educativa y la presencia de exclusión educativa en España, así como el estudio de Martínez (2010), quien realiza un análisis del fracaso escolar como expresión de la exclusión del derecho a la educación en España.

Una tercera subcategoría corresponde a estudios y/o documentos que se centran en miradas generales o panorámicas sobre la aplicación de la inclusión educativa en uno u otro país o ciudad, así como a reflexiones generales sobre el concepto de inclusión educativa. En esta subcategoría se encuentran 7 estudios, de los cuales 6 son dedicados a PCD. Estos son los estudios de Martínez y Cis (2010), que representa el estudio sobre

avances legislativos y experiencias en educación inclusiva en España; Crosso (2009) avanza en esta misma vía, en lo referido a lo conceptual y legislativo; Molina (sf) avanza también en este tema pero en materia de educación superior para el caso colombiano; Muñoz (2009) hace un análisis y presenta un panorama general en Latinoamérica sobre Inclusión educativa, desde los aspectos de educación, legislación, obstáculos y buenas prácticas educativas.

El estudio de López y CIs (2012), indagó concepciones y prácticas sobre la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como en su traducción en prácticas locales. En Chile, la política educativa tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico, con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales; Romero y Lauretti (2009) presentan una investigación que busca conocer el estado del arte de la integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Resalta de las prácticas educativas, la sensibilización y los acuerdos consensuados de los actores de la comunidad. Un (1) estudio hace parte de esta subcategoría, el cual se centra en población escolar general. Este es el estudio de Guajardo (2011) representa una descripción de la inclusión educativa desde dos tipos: la inclusión en ambientes normales y la atención en ambientes normalizados, la postprimaria y la integración laboral en Chile.

#### **4) Documentos o estudios de Educación inclusiva basados en las Necesidades Educativas Especiales**

Dentro de este marco ha de considerarse los documentos y/o estudios que destacan como elemento esencial de la inclusión educativa, las Necesidades Educativas Especiales, el cual tiene su fundamento en la Educación Especial. Desde esta perspectiva, la diversidad se puede entender desde la identificación y respuesta a la variedad de necesidades educativas del estudiante. “El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la

diversidad de necesidades educativas especiales en la escuela (Martínez y Cls, 2010, p. 150).

Surgen entonces dos referentes importantes de consideración de la diversidad escolar. Por un lado, en las especificidades de los estudiantes, representadas en sus necesidades educativas, de variada naturaleza; y por otro lado, en la variedad de respuestas educativas a esas necesidades, en otras palabras, en las prácticas educativas: “La integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad no puede sustraerse a este concepto amplio de diversidad sino que en él encuentra pleno sentido, dado que este planteamiento nos lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos –aunque lógicamente sin menoscabo de sus características personales sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir en el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar.” (Giné i Giné, sf, p.2)

En esta clasificación se identificaron 8 documentos y/o estudios, dedicados todos ellos a las Personas con discapacidad (PCD). Estos tienen como base las necesidades educativas especiales, asociado con diferentes aspectos. Así, el estudio de Echeita y Simón (2008), lo asocia con la educación y la calidad de vida como aspecto de la inclusión social en España. Se centra en la concepción “esencialista” en la educación de los alumnos con discapacidad y la concepción interaccionista de las “necesidades educativas especiales, de la cual se desprende la diversidad como valor. El estudio de Guerrero (sf) lo asocia con la compensación de carencias en el acceso a aprendizajes, en el caso venezolano.

El estudio de López Torrijo (2009), representa un balance y análisis de la aplicación de la educación inclusiva en la unión europea, desde el enfoque de necesidades educativas especiales. El documento del MEN (2006) ofrece una serie de lineamientos que orientan la práctica docente con relación a la población con NEE en nuestro país; El estudio de Hegarty (2009), lo asocia con la modificación curricular para el caso de Gran Bretaña; Duk y Loren (sf) ofrecen una serie de criterios organizativos y de gestión para atender necesidades educativas especiales, referidos con la flexibilización curricular en Chile;

Monereo (1990) brinda la Descripción de un modelo inclusivo basado en la Diversidad escolar desde las NEE.

Por su lado Gamboa (2009) hace un abordaje de necesidades educativas especiales que se centran en las características lingüísticas, capacitación docente, flexibilidad del accionar educativo frente a estudiantes con discapacidad auditiva.

## **5) Diversidad Cultural y discapacidad: aproximaciones desde la Sociología y la cultura**

Esta se compone por un grupo de documentos que se centran en hacer un abordaje de naturaleza sociológica y crítica, referida al tema de la concepción de la discapacidad desde el reconocimiento y defensa de la diversidad cultural, en ámbitos diferentes del educativo y desde disciplinas como la Sociología especialmente. Estos son documentos cuyo valor reside en el aporte en la comprensión de esta temática en el ámbito de la discapacidad, en particular, el ejercicio y formación en ciudadanía diferenciada.

Con base en esto, se identificaron 4 estudios. Se encuentra el de Díaz (2009) quien desde la Sociología, analiza los procesos de conformación de identidad colectiva en PCD, desde el marco de la ciudadanía diferenciada y la exclusión social, para el caso español. Se identificó también el estudio de García y Fernández (2005), quienes desde disciplinas propias de la Rehabilitación Terapia Ocupacional, por ejemplo, avanza a campos propios de la Ciencia Política, al centrar sus análisis de la inclusión social desde conceptos como la igualdad y la diferencia, conceptos estos nucleares de las discusiones actuales sobre el Reconocimiento de la diversidad cultural.

El estudio de Angarita (2014), representa una Interpretación sociológica desde la teoría del reconocimiento (diversidad cultural), en un sector de la comunidad sorda de Bogotá, D.C. y el de Betancourt (2014), aborda desde la Sociología de la Cultura, la posibilidad de construcción de ciudadanía diferencial en PCD Visual y Cognitiva, teniendo en cuenta el reconocimiento y defensa de la diversidad cultural desde los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad.



## **6) Otras categorías de interés**

Esta categoría se define como la constituida por documentos que presentan algún tipo de interés relativo a la propuesta de la investigación, se subdivide en tres subcategorías: Lineamientos pedagógicos para abordar a PCD - Visual; documentos sobre lineamientos legislativos sobre discapacidad y documentos conceptuales sobre discapacidad en general. Se identificaron 2 documentos para la primera subcategoría: El documento de Del Castillo (sf) brinda una serie de herramientas pedagógicas al docente de estudiantes con baja visión en Bogotá D.C.; El estudio de Pradilla (sf) representa una reflexión pedagógica sobre formación de maestros en educación especial de PCD – Visual en Bogotá, D.C.

En la segunda subcategoría, se identificaron 3 documentos. El documento de Serrano (2010) presenta un análisis jurídico referido a la administración de los bienes de las PCD mental y lo contrasta con el concepto de capacidad humana; Eroles y Fiamberti (2007) hace un análisis de las convenciones internacionales de legislación vigente; La Vicepresidencia de la Republica de nuestro país (sf) realizó una importante recopilación normativa general sobre discapacidad en Colombia. La tercera subcategoría la constituye el documento de Echeverry y Ramírez (2012) se constituye en una revisión documental sobre la evolución del concepto de discapacidad.

## **Discusión**

Como se pudo apreciar, no se han identificado hasta el momento estudios o investigación que aborden de manera directa el tema de la diversidad escolar y el currículo en estudiantes con discapacidad visual, ni en el nivel internacional ni nacional. No obstante se identificaron diferentes estudios aproximativos que de cierta manera, permiten conocer un panorama relativo del estado de avance o retroceso con respecto a los estudios en esta área.


Esta revisión documental ha permitido identificar la existencia de estudios y/o investigaciones que abordan el tema de la diversidad cultural en el ámbito escolar, desde la misma educación, a pesar de ser esta una temática que tiene sus raíces en disciplinas propias de las ciencias humanas, como por ejemplo, la sociología y la antropología, lo que conduce a detectar lo diferencial cultural en la persona como tal, llámese o no estudiante. Esto permite constatar que el tema de la diversidad escolar en el ámbito escolar, es de naturaleza interdisciplinar.

Es este un elemento fundamental en el momento de comprender de una manera dimensionada la diversidad cultural, las especificidades culturales. Se observó que este concepto se dinamiza al entrar al ámbito educativo, cuando la diversidad cultural va adquiriendo la forma de diversidad escolar, matizado por diferentes referentes, en especial, la inclusión educativa. Este movimiento presenta diferentes ejes, entre ellos, el protagonismo dado a la diversidad como mecanismo para combatir la exclusión educativa.

En este mismo marco, se desprende el enfoque de derechos como dispositivo que permite luchar por la dignidad y defensa de dichas particularidades. Y estacionados en este mismo marco inclusivo, aparece como fuerte el enfoque de necesidades educativas especiales (NEE), y que permite la entrada a nuevos referentes de consideración de diversidad. Por un lado, la diversidad entendida como diversidad de necesidades, y por otro lado, la diversidad entendida como diversidad de respuestas educativas a dichas necesidades, esto es, diversidad de prácticas. Prácticas estas que, desde luego, deben ser permitidas o propiciadas por el currículo escolar.

De importancia resulta entonces precisar, en etapas futuras de esta investigación, la combinación de estos focos de interpretación del concepto de diversidad cultural, en el marco educativo, en personas con discapacidad, en el que se destaque ante todo, la defensa y el reconocimiento de la diferencia cultural, en el marco de la educación.

“Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades debe ser el propósito de la escuela, que debe tomarlas en consideración y, si bien no puede pretender resolver problemas de diferencias que tienen su raíz en las desigualdades de la sociedad, sí ha de proponerse que estas desigualdades no sean un obstáculo para el cumplimiento de su función educativa. Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, a pesar de la existencia de desigualdades, es una fuente de enriquecimiento personal.” (Riera, 2009, p. 134)

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

<u>DIANA CAROLINA CANTILLO BONILLA</u>	con C.C N°	<u>28821491</u>
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar  Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de mi OBRA, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifiestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...*Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable*” y 37 “...*Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro*”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo:

**“EL CURRÍCULO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL”**

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

---

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

\_\_\_\_\_

- Artículo publicado en revista:

\_\_\_\_\_

- Capítulo publicado en libro:

\_\_\_\_\_

- Conferencia a la que se presentó:

\_\_\_\_\_

Fecha Versión 02: 04-11-2016

