



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Nº 8 - Segundo semestre 2021 - ISSN: 2745-0716

Magazín

lee la lee



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Rector

Leonardo Fabio Martínez

Vicerrector Académico

John Harold Córdoba Aldana

Decana Facultad de Educación

Sandra Marcela Durán Chiappe

Jefe de departamento de psicopedagogía

David Andrés Rubio Gaviria

Coordinador Licenciatura en Educación Especial

Eduardo Delgado Polo

Editoras*

Diana Margarita Abello Camacho

Carolina Soler Martín

* Docentes investigadoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico*

Gabriela Alfonso Novoa

Diana Paola Currea Triana

María del Pilar Murcia Pérez

Martha Stella Pabón Gutiérrez

* Docentes y coordinadoras de las líneas de investigación de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN



Todos los documentos publicados en el Magazín se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Magazín Lee la Lee

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 08, segundo semestre 2021

ISSN: 2745-0716

El Magazín Lee la Lee es una publicación de la Licenciatura en Educación Especial que tiene como objetivo la divulgación de las producciones académicas en el campo de la Educación Especial.

Periodicidad semestral.

Formato: digital

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo del magazín se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Lucía Bernal Cerquera

Editores de revistas

Laura Campo

Nicolás Sepúlveda Perdomo

Diseño y diagramación

Adrián Díaz Espitia

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: magazin_leelalee@pedagogica.edu.co





4

presentación de la obra

El número 8 del Magazín Lee la LEE exhibe la obra de Luisa Fernanda Parada Pabón una artista, diseñadora gráfica y persona sorda. Luisa relata brevemente su recorrido como artista y explica la obra que presenta en su lengua materna, la Lengua de Señas Colombiana (LSC), mediante un texto visual, el cual se puede apreciar en el siguiente enlace <https://youtu.be/0RtudLGZudE>

En dicho texto visual, la interpretación de la LSC al español oral fue realizado por Martha Stella Pabón, Docente de la Licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ficha técnica

Autora: Luisa Fernanda Parada

Título de la obra: Transformando

Año de elaboración: 2021

Fuente: Obra del repositorio privado de la autora, compartida personalmente con el Magazín Lee la LEE.

editorial 5

Diana Margarita Abello

Docente de la licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

El número 8 del Magazín Lee la LEE marca un cambio importante en la forma de comunicarnos. A partir de este número nuestra portada se transforma y se convierte en una galería donde artistas presentan sus propuestas, creaciones y reflexiones visuales que dan cuenta de las diferentes formas de ser y estar en el mundo. La portada de Lee la LEE es una galería visual que busca aportar a la difusión del trabajo artístico, que comunica las preguntas principales que emergen en el campo de la educación especial a través de diferentes expresiones. En la portada de este número encontramos la obra de una joven artista sorda quien, en su lengua materna, nos cuenta sobre su vida y nos deja ver cómo en su experiencia personal se cruzan y conviven múltiples identidades y sentires.

En el interior de este número se encuentran cinco artículos escritos por egresados, estudiantes y docentes de la licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional. En los textos se presentan principalmente discusiones y reflexiones teóricas que nos amplían la mirada sobre las posibilidades y retos en el campo de la educación especial.

El primer artículo, escrito por la egresada de la LEE Kelly Johana López, se titula “Reflexiones y aportes de la teoría decolonial y las epistemologías del sur a las pedagogías otras”. Este texto hace un viaje por la decolonización, las epistemologías del sur y nos embarca en una apuesta para pensar cómo desde las pedagogías otras podemos reconocer cuerpos, pensamientos y sentires otros a partir de nuestras realidades locales y ancestrales.

El segundo artículo, escrito por el estudiante de la LEE Camilo Eduardo Ruiz y titulado “En la búsqueda del maestro en contexto: una identidad, un saber y un aprendizaje desde lo virtual y lo presencial”, encara la realidad actual en relación con los procesos de educación presencial y virtual, además de cómo el maestro ha de situarse en esta dualidad. El texto invita a reflexionar el rol del educador especial en el marco de las nuevas formas de enseñar y aprender, mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

El tercer texto, escrito por las profesoras de la LEE Carolina Soler y Gloria Muñoz y titulado “Aproximaciones a la educación especial como objeto de estudio: experiencia desde el diálogo de saberes”, presenta una reflexión teórica a partir de la experiencia de estos diálogos entre profesores de la LEE en relación con la educación especial. Esta reflexión muestra algunas de las preguntas que han dinamizado los diálogos y se han gestado en torno a las posibilidades de la educación especial como un campo, así mismo se proponen algunas rutas de discusión a modo de provocación.

El cuarto artículo, titulado “Reflexiones sobre la interdependencia positiva y la autodeterminación desde el trabajo cooperativo”, fue escrito por las estudiantes Viviana Fuentes, Daniela Moyano y Lady Patiño, acompañadas por la profesora Carolina Soler. En este texto se presentan los resultados del proyecto de grado realizado en el “Ambiente Pedagógico Complejo-Aula Húmeda”, donde se plantean desarrollos pedagógicos y didácticos acerca de la atención a las personas con discapacidad y sus familias para fortalecer la interdependencia y la autodeterminación desde la presencialidad y desde la virtualidad, ya que este proyecto tuvo que enfrentar las transformaciones derivadas de la COVID-19.

El quinto y último artículo fue escrito por la egresada Paula Chacón y se titula “Atención educativa para las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva: lectura en normativas del contexto colombiano”. Este texto presenta una reflexión teórica sobre la normativa y orientaciones gubernamentales para la atención educativa de las personas con discapacidad y talentos excepcionales. Esta revisión pone de presente cómo las últimas normativas dictadas sobre esta materia dan cuenta de las comprensiones y estrategias que se tienen desde las diferentes entidades educativas para facilitar los procesos de atención, además dónde se centran los retos para lograr que estas normas guíen mejores realidades.

Este número recoge diversas reflexiones teóricas, esperamos que los lectores de Lee la LEE las disfruten y lleguen a nutrir las discusiones para continuar con la construcción de la educación especial como un campo.

Reflexiones y aportes de la teoría decolonial y las epistemologías del sur a las pedagogías otras

Kelly Johana López Ramírez

Egresada de la licenciatura en Educación Especial de la UPN

Introducción

Incomodarse con esta realidad es dar cuenta que se habita en un campo en disputa, tensionar las bases conceptuales que nos han construido, formado, normalizado y razonado como personas, nos devela un futuro de angustia e incertidumbre; así, proporcionar otras formas de reconocernos en comunidad nos invita a realizar reflexiones colectivas. Deconstruirnos no es sencillo, pues implica estar en un constante movimiento (Henaó, 2016), en el cual se articulan ideas que se relacionan con quienes interactúan en un espacio y tiempo determinado y nos configuran en la colectividad y la particularidad.

Interpelar los pisos discursivos que imponen unos marcos normativos homogéneos, en los cuales se mueven nuestras realidades es una apuesta descolonial, como lo menciona Sousa Santos (2019), es vivir un giro epistémico. Por esto, el presente ensayo resaltaré los aportes relevantes de la teoría descolonial y las epistemologías del sur desde una perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano hacia las pedagogías otras, las cuales visibilizan, nutren y tejen las otras formas de ser/estar en el mismo mundo.

Y entonces... ¿qué es lo descolonial o decolonial?

Para hablar de la perspectiva decolonial o de(s) colonial¹ es imperante hablar de colonialidad y dominación colonial, como lo menciona Quijano (2014). La colonialidad, como proceso de invasión por parte del mundo occidental a América, impuso un orden social basado, en un inicio, en las diferencias biológicas, de allí la aparición de la categoría de raza, la cual configura una relación asimétrica entre “conquistadores y conquistados”. Esta es la base para mantener una dominación basada en prácticas de opresión y violencia durante la colonización.

La imposición de un pensamiento eurocéntrico surge a partir de la colonización como proyecto de modernidad, como lo expone Castro (2000), “la existencia de una instancia central a partir de la cual son dispensados y coordinados los mecanismos de control sobre el mundo natural y social” (p. 89). En este sentido, la instancia central de poder vendría organizada en esquemas políticos, culturales, sociales, económicos y simbólicos constituyendo un orden y regulación social y, así, el mundo occidental se consagraría como el único modo de conocer y el cuerpo será asemejado a la funcionalidad de las máquinas. De este modo, desde el siglo XVIII, se han exterminado los saberes, cultura, costumbres, sentires y otras formas de relación de los territorios colonizados (Hidalgo, 2016).

.....
1 En la literatura del pensamiento crítico latinoamericano se enuncia la descolonización/descolonial y, al mismo tiempo, la decolonialidad/decolonial, las cuales se pueden encontrar durante el artículo con la misma intención de enmarcar la necesidad de desprendimiento del mundo eurocéntrico y anglosajón.

La dominación colonial se tradujo, entonces, en instituciones estatales las cuales ejercen saber/control/poder sobre los cuerpos y mentes de los colonizados (Henaó, 2016). Estos discursos se mantienen por el privilegio epistémico de la cientificidad y la academia para determinar cuáles son los valores, prácticas y funciones dentro la sociedad; por tanto, es oportuno precisar que la clasificación basada en la raza posicionó unos conocimientos del hombre blanco europeo como ecuánime en los territorios y, por ende, el poder fue ejercido por el hombre con privilegios de raza y los demás fueron subordinados a su saber/ser.

Cabe resaltar que el mundo colonizado se encuentra dividido en dos y, como lo argumenta Fanon (1963), “[l]a zona habitada por los colonizados no es complementaria de la zona habitada por los colonos” (p. 18). Por tanto, las acciones colectivas que se gestan en la zona de los colonizados conllevan luchas y resistencia al sistema dominante. La decolonialidad, en Latinoamérica, representa entonces un desprendimiento de las estructuras de la modernidad, sus prejuicios y modelos conceptuales unívocos que se reproducen en instituciones como: la escuela, los centros, las cárceles, los hospitales, entre otras, pero en donde también habitan personas que reconocen sus privilegios basados en las intersecciones de su vida social, política, académica, económica, entre otras, las cuales contribuyen a tejer realidades otras para habitar caminos, territorios, fronteras y escenarios con perspectiva decolonial.

Así, la decolonialidad, como proyecto, pretende “figurar como el desprendimiento de los dos discursos principales de occidente” (Rincón *et ál.*, 2015, p. 81); como base para repensarnos desde el sur, la decolonialidad permite el resurgimiento de otras formas de habitar, vivir y coexistir en un determinado territorio, en donde la perspectiva global y las practicas interculturales aportan al buen vivir como conceptos externos a la modernidad, ya que “adquiere un significado político cuando es entendido como una crítica y alternativa de desarrollo” (Gaytán, 2018, p. 29).

Por esto, la perspectiva decolonial, como lo menciona Walsh, es “señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas” (2009, pp. 14-15). Allí, las construcciones alternas de otras pedagogías en los territorios crean las condiciones para las realidades emergentes en escenarios como la escuela.

En consecuencia, el aporte desde la decolonialidad orienta y acompaña un pensamiento otro/insurgente en el devenir de los territorios habitados. Descolonizar la discapacidad medicalizada y patologizada, impuesta desde el modelo médico-rehabilitador y con un valor agregado generado por el modelo social de la discapacidad, invita con gritos de indignación una dignificación, reconocimiento y visibilización por medio de las pedagogías decoloniales. Como lo expone Walsh (2017):

[la] pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema como realidad estructural y psicoexistencial racial/colonial, y hacia el accionar transformativo de dicha realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en lo que Fanon llamó el “accional”, queda evidenciado. (p. 39)

¿De qué hablamos cuando mencionamos las epistemologías del sur?

Entretejer las realidades que preceden un entramado de imposiciones culturales, económicas, políticas, sociales, simbólicas, morales y pedagógicas exige un distanciamiento del pensamiento crítico eurocéntrico e incluso anglosajón, ya que el orden mundial del sistema capitalista se agota y deja entre ver “que la diversidad de la experiencia mundial es inagotable y, por lo tanto, no puede ser explicada por una única teoría general” (Sousa Santos, 2018, p. 28). Por tanto, las epistemologías del sur en el siguiente apartado

se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (Sousa Santos, 2018, pp. 28-29)

En consecuencia, como lo expresa Torres (2017), es importante iniciar con desaprender lo impuesto, dar paso a otras a formas de vivir en un espacio/tiempo que afiance la apropiación de los saberes y los conocimientos de una forma otra, de encontrar la autenticidad de las personas que vivimos o no en las fronteras y repensar que

[n]uestra naturaleza nos hace semejantes en cuanto a nuestra condición humana, aunque seamos conscientes de que una de las grandes riquezas a la hora de co-existir en un contexto determinado, es el hecho de ser habitado por la diversidad humana. (p. 60)

Por esto, coexistir implica una lucha y resistencia constante a la opresión, desigualdad, segregación, discriminación y violencia del sistema económico, político, cultural y social. Como lo plantea Sousa Santos (2019), es una tarea colectiva que reinterpreta y visibiliza los conocimientos y saberes de los grupos, colectivos, comunidades o personas que han habitado la frontera del mismo mundo, ya que no solo habrá un tipo de conocimiento universal impuesto por una cultura que se denomina desarrollada, sino por el contrario se analiza el campo pragmático, semántico y sintáctico de donde emergen las epistemologías del sur, la cual reclama su saber como propio, válido y situado.

Uno de los componentes de las epistemologías del sur, estrechamente relacionado a las pedagogías otras, es el efecto autorreflexivo del que emergen

para “representar al mundo como propio y cómo transformarlo de acuerdo a sus propias prioridades después de tanta expropiación y violencia” (Sousa Santos, 2018, p. 38). De tal forma que las “luchas de descolonización que aún requieren de un aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, de la acción, la creación y la intervención” (Walsh, 2017, p. 16) reinventen las pedagogías en el territorio que reflexione colectivamente.

Cabe anotar que vivimos en un tiempo de descentramientos de las formas de enunciación, ya que las resistencias de activistas sociales y académicos develan, cada vez con más fuerza, otras formas de ser/estar/hacer en el mismo mundo. Como lo menciona Mignolo (2015) la toma de conciencia del lugar geopolítico habitado determina la “transformación radial de la epistemología, al llamar la atención entre espacios geográficos y localizaciones epistemológicas” (p. 120). Por tanto, la toma de conciencia inserta la voz del ser que habita, de quien apropia las experiencias locales y las evoca en contrahegemonía al sistema que se agrieta, cada vez más por el “conflicto fronterizo entre historias locales y diseños globales” (p. 123).

De hecho, vale la pena mencionar lo que Sousa Santos (2019) interpreta sobre el campo de acción de las epistemologías de sur, ya que, si bien estas acogen las instituciones, no se limitan solo a ellas, pues estas epistemologías combinan tanto prácticas institucionales como extrainstitucionales. Las políticas, que surgen de las epistemologías del sur, serían modos de conocer y validar conocimientos, y, al igual que las epistemologías de las cuales se desprenden, tendrán lugar en las instituciones y fuera de ellas, en los parlamentos, gobiernos y sistemas judiciales o en las calles, plazas y redes sociales. Se verán tanto en la formalidad como en la informalidad.

¿Por qué necesitamos las pedagogías otras?

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos.

WALSH, ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL

Las pedagogías otras son aquellas que reconecte los cuerpos al territorio local y ancestral, que develen lógicas otras para comprender fenómenos socio-culturales, pedagogías que no estén basadas en la razón/lógica occidental. Como plantean diferentes autores, hay una necesidad urgente de prácticas que visibilicen y reivindiquen a las personas, colectivos o grupos históricamente excluidos, segregados y oprimidos:

Una apuesta por la reconexión espiritual, epistémica, social, económica y política entre los “TerritorioSCuerpo” y los “CuerpoSMemoria” fragmentados y descompuestos por el horror de la guerra, cuya restauración no puede ser abordada sólo desde la psicologización y la labor psicosocial del Estado, sino, que llama con urgencia el rol protagonista de la educación y la articulación entre las diferentes áreas del conocimiento (Parra y Gutiérrez, 2019, p. 133)

Pedagogías del *sumak kawsay*² o “buen vivir” que nutran las prácticas de reconocimiento humano y alimenten de sentido común las interacciones entre los miembros de un mismo territorio. En diálogo con Fabio Torres, se trata de pedagogías que nos inviten a “escuchar, reflexionar y preguntar” (2017, p. 53) a explorar en la diversidad del ser para encontrar(nos) en el desaprender y cultivar y apropiarse el aprendizaje; pero no estrictamente en la escuela como institución, sino en todos los escenarios posibles e inventados en donde el otro/los otros/nosotros se entrecruzan, encuentran y desencuentran. Son espacios en donde las pedagogías otras emergen con fuerza y significado, ejemplo de esto es el ejercicio pedagógico de reconexión identitaria diseñado con el pueblo

2 Politización del buen vivir en las comunidades indígenas, como desarrollo alterno de la economía y política imperante.

kankuamo en la Guajira, Colombia, una pedagogía de la reconexión.³

Se trata de conversar de y en diferentes caminos pedagógicos para encontrarnos con “movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la proyección de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos, de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2017, p. 16). Por esto, la urgencia de tensionar las bases de la modernidad dinámica e histórica que se instaura como universal y pregona los ideales del progreso y racionalidad unívoca.

En consecuencia, nos encontramos con un escenario pedagógico amplio, reflexivo, en constante movimiento, que se encuentra con diferentes formas de relación, interacción y entendimiento con el otro en un mismo territorio o escenario determinado. Conversar con la biopedagogía implica una poética y, por ende, una armonía

que requiere de un mundo diferente y, para lograrlo, tal vez necesitamos escenarios educativos mediadores, innovadores, solidarios, espirituales, críticos, autónomos, esperanzadores y amorosos; comprometidos con la formación integral del ser humano, el cuidado, la protección y conservación de nuestro cosmos. (Devia, 2018, p. 183)

Desaprender y reaprender en el campo pedagógico se convierte en una constante para reorganizar conocimientos y saberes que emergen y toman relevancia en la medida en que se aprende a habitar y devela “una pedagogía encaminada a la vida que transita por el rompimiento de los principios epistemológicos lineales y mecanicistas, los cuales conducen a tener un continuo debate en los procesos de aprendizaje que se generan” (Devia, 2018, p. 184). Tanto en la escuela como en los escenarios privados y públicos en los cuales las personas tienen participación para coconstruir nodos de sentidos distintos, diferentes o diversos.

Un aspecto importante que mencionar en las pedagogías otras o del sur, como lo menciona Arpini (2018), es la traducción cultural, concepto que surge para el diálogo intercultural efectivo. Esta traducción cultural tendría el objetivo de poner los conocimientos de las diferentes culturas en un lenguaje simbólico que permita su codificación y la inteligibilidad de sus argumentos, lo cual posibilita la lectura del mundo desde la visión de los pueblos coloniales o excluidos, en búsqueda de un reaprendizaje y un reconocimiento identitario por parte del grupo dominante sobre esas culturas diferentes. No se trata de poder unificar esa diversidad, se trata de poder construir mejores canales para el diálogo intercultural.

Uno de los aspectos compartidos por las pedagogías otras es la reflexión colectiva y el tejido con el pensamiento crítico acerca de las problemáticas o fenómenos que se configuran en el sistema capitalista actual; por esto, autoras como Valencia *et al.*, (2019) mencionan que el reconocimiento de las dificultades que aquejan a las personas de grupos minoritarios debe considerar las intersecciones de género, ya que detrás del tema se configuran diferentes tabús y discriminaciones. Nos encontramos entonces ante un panorama pluridiverso, de acciones o maniobras que se deben ejecutar según las necesidades que emergen de manera individual o colectiva en las sociedades.

Desde la historia y, en parte, gracias a los grupos religiosos dominantes en la sociedad, se ha establecido lo “diferente” del grupo dominante como algo de lo que apartarse y perseguir hasta su desaparición. Anteriormente, eran grupos denominados como brujas, enfermos, locos, mujeres, negros, negras, indígenas, campesinos, pobres y discapacitados han sido segregados y evadidos, cosa que no se puede permitir si se quiere cambiar ese sistema

3 Propuesta pedagógica con sentido geopolítico con un desafío epistémico en la reconstrucción de la paz.

de significaciones donde los grupos diferentes son borrados, anulados y suprimidos.

De cualquier manera, las pedagogías otras agrietan el sistema capitalista que, como señala Lander (2000), para Latinoamérica el capitalismo “aparece en el nuevo milenio como la única forma de sociedad viable y por lo tanto como el horizonte posible para sueños de realización personal y esperanzas de redención colectivas” (p. 53). No obstante, las grietas son generadas por las luchas y resistencias en colectivo, como lo expresa Walsh (2017) el movimiento de otro modo y el pensamiento otro crea, inventa y construye otro-modo de relacionarnos en el territorio.

Consideraciones finales y tensiones

Las tensiones son cotidianas y más cuando se trata de relaciones y prácticas de reconocimiento, visibilización, lucha y resistencia en el escenario social-cultural, político y económico. Las prácticas de cuidado, juego, arte, lúdica quedan segregadas a una etapa de la vida y es allí donde las pedagogías otras se develan como insurgencia ante la sectorización de los saberes; por esto, una de las tensiones y consideraciones reflexivas tiene que ver con la relación entre la práctica y el saber pedagógico, de forma más puntual. Aquí se genera su propia definición de los aspectos a considerar cuando se habla del uno o del otro y se determina de forma bastante sucinta lo analizable a la hora de delimitar una práctica pedagógica y sus componentes. También vale la pena aclarar que, mientras una teoría tiene un carácter singular, el saber es más un concepto de pluralidad, que no busca definir de manera absoluta, sino que busca proporcionar un espacio donde se puedan construir tantas definiciones como un contexto necesite; además de

especificar que la práctica y el saber pedagógico son más bien dos elementos yuxtapuestos, en lugar de uno subordinado al otro.

Así mismo, las pedagogías otras están inmersas en el escenario cultural, en los diferentes territorios, diferentes grupos sociales o comunidades históricamente excluidas, las cuales ahora se pretende incluir, ¿incluidos en qué y por quién? Como lo expresó Anderson Henao en la clase “Teoría y contexto” de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, hay un espacio significativo en lo que denominamos exclusión/inclusión, es allí, en ese espacio, donde se crean las desigualdades, segregaciones, violencias y epistemicidio,⁴ una institucionalidad que abarca el poder/saber y deber ser en el trayecto de la vida. Una vida sin sentipensar, sin explorar o poder experimentar.

Otro de las tensiones que suscita las pedagogías otras es la relación de la interculturalidad para unos/unas vs. la interculturalidad para todos/as. Quizá uno de los principales problemas de la interculturalidad fue su origen, pues gran parte de la sociedad asumió que este modelo debía ser acogido, únicamente, por esas personas que tuvieran creencias, lenguas o prácticas diferentes al grupo social dominante; es decir, si yo pertenezco al grupo dominante los otros son quienes deben buscar adaptarse y aprender mis costumbres como lo plantea la interculturalidad funcional.

Sin embargo, desde la interculturalidad crítica se tiene el ideal de que la sociedad en su totalidad debe actuar en pro de la democracia cultural, no solo los grupos minoritarios, sino todos los ciudadanos y ciudadanas. Tarea bastante difícil, ya que hay grupos que ejercen resistencia a dicha igualdad, bien sea voluntaria o involuntariamente, pues no se puede negar

4 Definido por Sousa Santos (2018) como la destrucción masiva u ocultamiento por medio de las relaciones de poder/saber/ser del colonialismo europeo sobre los conocimientos propios de los pueblos, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas.

la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. (Candau, 2013, p. 153)

Por último, el artículo aquí expuesto entretiene reflexiones, teorías que posicionan “las pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2014, p. 14). Las pedagogías otras son un camino alternativo y enriquecedor de la cultura de la discapacidad y, en general, de la cultura en que participan con la construcción de saberes y conocimientos contextualizados, propios de las personas de un territorio y no impuestos por el proyecto de modernidad, acompañado de un monopolio cognitivo, cultural, político, social y económico.

Referencias

- Arpini, A. M. (2018). Pedagogías del Sur: algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana. *Revista de filosofía y educación*, 3, 113. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/1095/866>
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, (pp. 145-161). Abya Yala.
- Castro, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100708045330/8_castro.pdf
- Devia, J. (2018). La biopedagogía: Una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. Praxis y saber. *Revista de investigación y pedagogía*, 9(21), 179-196. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7862/7418
- Henaó, A. (2016). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad. Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Universidad Central. https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2018_desnaturalizacion_inclusion_social_incapacidad.pdf
- Hidalgo, A. L. (2016). Espacios, tiempos y cuerpos en el capitalismo. Reflexiones en torno a las posibles metáforas en/de la modernidad. *Fundamento en Humanidades*, 15(1), 193-222. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18447748008.pdf>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. https://www.lahaine.org/b2-img09/fanon_condenados.pdf
- Gaytán, R. M. (2018) Violencia epistémica y creación de subjetividades coloniales. En V. R. López (Coord.), *De lo poscolonial a la descolonización* (pp. 28-43). UNAM. http://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/DeLoPoscolonialALaDescolonizacion_lopez.pdf
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Cidob. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Habitar_frontera-Walter_Mignolo.pdf
- Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2019). *Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia*. https://www.researchgate.net/publication/336230574_Mujeres_Tejiendo_Paz_Experiencias_Pedagogicas_desde_la

Ethnoeducacion_en_Colombia_Women_Weaving_Peace_Pedagogical_Experiences_from_Ethnoeducation_in_Colombia

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (778-832). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Torres, F. (2017). *Voces otras de la educación inclusiva*. Universidad Nacional de Colombia.

Rincón, O., Milán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 75-95. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20170219052712/RPS45.pdf>

Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneeses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.

Valencia, P., Silgado, A. y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad*. Inis.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. <https://acortar.link/Rqi8ZC>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Universidad Simón Bolívar, Ecuador. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/CatherineWalsh-grietas-decoloniales.pdf>

Walsh, C. (2017). *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abril trigo. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L. (2004). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. G. Zuluaga de Echeverry, *Foucault la pedagogía y la educación pensar de otro modo* (pp. 1127). Magisterio. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1645/Foucault_la_pedagogia_y_la_educcion_pensar_de_otro_modo_3n_p_11-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y

En la búsqueda del maestro en contexto: una identidad, un saber y un aprendizaje desde lo virtual y lo presencial

Camilo Eduardo Ruiz Gómez¹

Al navegar la poesía y la experiencia vivida de mis performances y sus entornos como método de caminar, pedagógicamente ando en una ruta de decolonial.

CHÁVEZ (2013)

Desde la educación mediada por las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) siempre hay planteamientos y reflexiones por la comprensión del sujeto educando y cómo el educador ha transformado sus prácticas en torno a las condiciones dadas para la atención educativa; sin embargo, estos planteamientos no solo se han dado por la contingencia actual, siempre se ha buscado innovar desde las TIC, no por nada encontramos ofertas educativas orientadas al dominio de estas. No obstante, actualmente se reconoce el manejo de las TIC's, no solo por la necesidad de innovación sino por la transformación en el desarrollo de la vida cotidiana y el impacto que la covid-19 ha dejado en el desarrollo educativo actual. En este sentido mi reflexión va encaminada al entendimiento de las prácticas educativas donde se ve la necesidad de una resignificar la identidad en tiempos de pandemia.

¹ Camilo Eduardo Ruiz Gómez, ceruizg@upn.edu.co, estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

¿Por qué es necesario hablar de la identidad, la educación y el aprendizaje virtual en las prácticas pedagógicas?

A partir de esta perspectiva comienza el cuestionamiento sobre lo identitario y cómo este se ve afectado en la vida cotidiana. En un principio se comprende lo identitario como todo proceso por el cual el sujeto se reconoce, actúa y piensa en torno a una comunidad, pero esto se ha visto afectado desde los procesos de occidentalización por los cuales día a día se van transformando las sociedades. En este sentido, Walsh (2013), en su libro de pedagogías decoloniales nos lleva a entender los procesos por los cuales hemos perdido la identidad, desde un consumismo y una mercantilización del conocimiento por el cual se ha encaminado las distintas metodologías de la enseñanza-aprendizaje. Más allá, la autora también reconoce que hay distintas formas de lucha contra esta mercantilización; por ejemplo, los trabajos comunitarios y la reflexión sobre quién es el sujeto con el cual trabajamos, no simplemente se hace con base en este proceso, también se invita a reflexionar sobre las prácticas realizadas y el entendimiento con base en el sujeto, el contexto, sus potencialidades y por último sus necesidades.

A lo largo de la formación académica como educadores especiales se ha insistido en el reconocimiento de esta perspectiva, se debe reconocer la dupla entre sujeto y contexto; todo esto encaminado a favorecer y a reconocer la identidad y la educación. La identidad también se reconoce en cómo el sujeto se estructura a sí mismo, al otro y a su contexto; cómo se desarrolla, cómo actúa y los roles a desempeñar. Desde ese lugar la historia ha enseñado la educación para el otro. El otro no solamente entendido como aquel que tiene una disca-

pacidad, desde lo físico, lo cognitivo, lo intelectual o lo psicosocial. Más allá se reconoce a ese otro dentro del marco de educación inclusiva, como todo grupo poblacional vulnerado históricamente.

A partir de esto, se reconoce la educación especial, no solo para los procesos de desarrollo humano de las personas con discapacidad o capacidades o talentos excepcionales, también debemos reconocer al educador especial como agente transformador en procesos de descolonización, para generar sujetos críticos capaces de reconocer su entorno y transformar su realidad. Por este motivo, cuando Freire (1968) menciona en *Pedagogía del oprimido* la educación no como un proceso bancario, sino como un acto reflexivo para poder formar ciudadanos críticos de su contexto y su entorno. Desde esta perspectiva el educador debe plantear nuevas metodologías para un mejor proceso de aprendizaje y reflexión sobre el sentido de enseñar y aprender, porque sin esta reflexión no se podrían visualizar y comprender a los sujetos.

Es ahí donde el educador debe tener presente que para generar prácticas que permitan construir o transformar los escenarios educativos, ya sean desde la modalidad presencial o modalidad virtual, en el marco de la cuarentena o en el marco de la necesidad, debe reconocer primero a los sujetos con los cuales va a desarrollar su práctica, pero antes de esto debe reconocerse a sí mismo; reconocer sus luchas, sus intereses y sus ambiciones, porque la construcción, la deconstrucción y todos los sentidos evocados a una reflexión pedagógica deben transitar por el cuerpo, por uno mismo, por sus sentires y sus pensares. En este sentido, la reflexión como educador especial va ligada, en primer lugar, sobre el reconocerse a sí mismo, sus intereses, sus gustos, sus procesos, pero también va ligada desde la postura de estar en un momento excepcional, un momento excepcional donde tenemos que salir de esos procesos hegemónicos por los cuales nos vemos cada día para llegar a generar una praxis acorde al contexto, acorde al sujeto, acorde al momento, pero ¿qué pasa con las personas que siempre están en un momento excepcional? Desde aquí se reconoce en palabras de

Skliar (2020) cuando dice: “Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad” y es ahí donde el educador especial en contexto comienza a jugar, comienza a ejecutar y comienza a reflexionar.

El educador especial en contexto, ya sea desde lo virtual o lo presencial, siempre ha tenido que estar en lo excepcional, y el mundo le ha pedido trabajar con los sujetos en una educación “normal”, pero se sabe que esto no es posible, y no es posible porque la educación no debería ser un instrumento para la regulación y la normalización de los sujetos; la educación especial debe ser una educación que se reconozca desde el sur, reconociendo su historia, las formas de ser y estar en el universo. Las personas con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, en muchos casos han sido marginados y se les educa desde lo excepcional, pero siempre se busca la normalización, o bueno, así se cree en muchos casos.

Todo esto genera una reflexión, una revalorización de lo que es el educador especial. Actualmente se ha empezado a reconocer el rol identitario como pensadores del contexto para el sujeto, debido a que los recursos desde las TIC nos permiten analizar, comprender y construir de acuerdo al sujeto, su contexto, sus potencialidades y sus necesidades. En esta perspectiva y con la actual necesidad se empieza a revalorizar el rol del educador especial no solo desde las perspectivas mercantilistas del cuerpo, del sujeto, sino desde lo que actualmente analizamos y comprendemos como la educación inclusiva, educación para todos. Todo esto para transformar prácticas pedagógicas y generar una identidad desarraigada desde lo normal, transformándola en una educación en la cual el aprendizaje no solo esté orientado al saber leer, escribir o desarrollar procesos lógico matemáticos, también debe estar orientada a procesos de desarrollo y reconocimiento humano para generar procesos de participación y transformación social para todas y todos en un marco de reivindicación social, por esto la educación especial actualmente no solo busca ser reconocida con el trabajo para las personas con discapacidad o capacidades o talentos

excepcionales, la identidad del educador especial en contexto debe reafirmarse para todos aquellos que han sufrido una vulneración por los procesos de normalización de una escuela pensada desde lo occidental, pero que a veces no reconoce los procesos transformadores desde el sur.

Referencias

- Chavez, D. B. (2013). Notas para corazonar la performance como una práctica pedagógica decolonial. En C. E. Walsh *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 465-488). Tomo II. Abya Yala.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Skliar, C. (2020, 11 de mayo). Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/11/un-mundo-en-estado-de-excepcion-no-puede-pedirle-a-la-educacion-normalidad/>
- Walsh, C. E. (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Abya Yala.

Aproximaciones a la Educación Especial como objeto de estudio. Experiencia desde diálogos de saberes

Carolina Soler Martín

Gloria Muñoz Díaz

Profesoras de la licenciatura en Educación Especial – UPN

Introducción

El siguiente texto presenta una síntesis de algunas reflexiones alrededor de la educación especial (EE) como objeto de estudio. Este interés surgió en uno de los espacios de diálogos de saberes desarrollados durante los periodos 2020-II y 2021-I entre algunos profesores de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),¹ quienes retomaron la propuesta de comprender a la EE como un “campo de estudio”, planteada en la fundamentación del plan curricular acreditado en el 2017 y allí comenzaron una fructífera problematización y profundización sobre la EE.

Las preguntas y reflexiones en estos diálogos han girado en torno a la EE en nuestro país en el momento actual, así que tomamos distancia de girar alrededor de la educación de las personas con discapacidad o de la educación inclusiva, sobre lo cual hay una producción académica extensa; así mismo, en un primer momento se ha dejado

1 En la LEE también se desarrolla el dialogo de saberes referido a políticas.

en espera el dialogo sobre la formación de profesionales de EE. En otras palabras, pretendemos desde los diálogos aportar a la construcción de la EE como objeto de estudio.

Para este aporte, comprendemos, desde las ciencias sociales y con autores como Ander-Egg (2008), que un objeto de estudio solo puede existir a partir del sujeto que se interesa por este objeto. Con esto en mente, se han dispuesto encuentros, preguntas y diversas dinámicas para dialogar sobre la EE. Al puntualizar en el interés que propone Ander-Egg (2008), como un antecedente de los diálogos de saberes, se pueden mencionar las diferentes experiencias desde la EE del país vividas por algunos profesores participantes, bien sea desde sus momentos de institucionalización como dentro del sistema educativo; así mismo, con el ingreso de la EE a la escuela regular junto con las personas con discapacidad, principalmente por las reformas de la Ley 115, o bien desde la formación de educadores especiales, entre otros escenarios.

Abrir el dialogo de saberes con estas experiencias para construir un objeto de estudio conllevó a identificar, por una parte, un interés latente por la EE desde lugares cercanos a la discusión epistemológica, a los conocimientos que la configuran, a sus praxis, sus proyecciones y también a las críticas que, desde hace décadas, la acompañan. Algunos profesores manifiestan que, de forma esporádica, se han preguntado o bien, han dialogado con colegas o estudiantes de la LEE a partir de preguntas como ¿qué es la EE?, ¿qué la hace especial?, ¿qué fundamentos e intereses la sostienen (epistemológicos, éticos, económicos, políticos...)?, ¿por qué continuar con la denominación de especial?; también, de forma proyectiva, han cuestionado hacia dónde puede encaminarse o construirse la EE para aportar a un mundo mejor desde los escenarios educativos.

El anterior interés no es el único. Otros profesores exaltan su interés por el cumplimiento de las disposiciones políticas y normativas del país, por lo establecido para la EE desde las tendencias educativas nacionales y las demandas políticas y sociales,

como lo son las expectativas de instituciones educativas, de las familias y de algunas personas con discapacidad. Este interés puede comprenderse cercano a la discusión pragmática, la cual insta, por ejemplo, por fortalecer algunas certezas o bien, fortalecer lugares asignados o conquistados por la EE, principalmente, desde su trayectoria histórica en el país. Y hay otros intereses, por ejemplo, ético-políticos o metodológicos, intereses que junto con los epistemológicos y pragmáticos se cruzan de formas distintas.

Con lo planteado hasta este punto, se puede indicar que hay diferentes intereses por la EE en los profesores participantes en los diálogos de saberes; así, al dialogar con las palabras de Ander-Egg (2008), el asunto no es una falta de interés, sino que la multiplicidad de intereses sobre la EE implica, igualmente, una multiplicidad de estrategias para ponerlos en dialogo y, luego, formas diversas de narrar lo producido, de tal forma que se dé un paso real a un dialogo de saberes que aporte al conocimiento.

Además de este interés por el objeto, autores como Rosental y Ludin (2004) nos acercan a la noción de objeto de estudio como una construcción a partir de las relaciones entre el sujeto (experiencia) y los aspectos y propiedades de los objetos; en otras palabras, entre el sujeto que ha tenido vivencias con aquello que se quiere estudiar y las características o elementos que constituyen a ese objeto. Esta construcción nunca está terminada, dado que las relaciones son dinámicas y variables en tanto responden a la variabilidad de, por lo menos, tres elementos:

1. Los sujetos en relación con sus conocimientos o intereses. Por ejemplo, en los diálogos han participado profesores formados en diferentes áreas del conocimiento, con creencias y

experiencias diferentes en y sobre la EE, con más o menos cuestionamientos epistemológicos o pragmáticos, entre otras diferencias; todo esto en medio de posicionamientos teóricos y políticos, de expresiones subjetivas y voluntades que se exaltan desde la propuesta de los diálogos de saberes y como sujetos y actores sociales.

2. Los aspectos y propiedades estudiadas o focalizadas. Para el caso de la EE algunas propiedades se tejen en relación con la complejidad de la educación y la escolarización, así como con los estudios desde múltiples lugares acerca de y con las personas con discapacidad, o desde los estudios sobre la diferencia o la alteridad, entre otros. Un ejemplo de una propiedad de la EE es su situación y concreción como “apoyo educativo” desde las políticas educativas nacionales, lo cual es distinto a atribuirle la propiedad de “campo de estudio”. O bien, focalizar su hacer a partir de la educación de personas con discapacidad (como una de sus propiedades) es distinto a centrar la mirada en sus aportes a la pedagogía y la didáctica (como otra posible propiedad).
3. También son variables las formas o metodologías como se estudian las propiedades, de tal suerte que al recorrer diferentes caminos se arrije a distintos lugares. Por ejemplo, hay diferencias entre analizar a la EE desde el cumplimiento de las normativas para asegurar que, en tanto licenciatura, enseña, forma y evalúa (Ministerio de Educación Nacional, 2014), o bien analizar su lugar en el desarrollo de planes individuales de ajustes razonables (PIAR) en las escuelas a analizarla desde perspectivas decolonizadoras, críticas, emancipadoras, interseccionales, en resistencia al capacitismo y patriarcalismo, entre otras.

De forma complementaria a las miradas anteriores, para los diálogos de saberes han sido útiles las palabras de Torres y Jiménez (2004), en relación con que los objetos de estudio son conceptuales y no empíricos, pues, al ser construcciones, el ejercicio de delimitarlos “implica una actitud intelectual que supera la ilusión de que existen “objetos” preconstituidos, percibidos y valorados desde la intuición y el sentido común” (Restrepo, citado en Torres y Jiménez, p. 17). Así, desde los diálogos de saberes se ha planteado una posibilidad para salir de un lugar común, casi intuitivo, poco cuestionado, que plantea con certeza la definición de la EE desde la resonancia histórica de ser la educación para las personas con discapacidad. Esto se evidencia, por ejemplo, en las palabras de los aspirantes a cursar la LEE, en el imaginario de las familias de muchas personas con discapacidad y, también, en diversos profesionales de la educación, quienes rápidamente enuncian la EE como la alternativa para muchos estudiantes o personas con discapacidad. No obstante, los diálogos de saberes seguirán avanzando en problematizar este lugar común y en aportar desde la “actitud intelectual” a construir a la EE como objeto de estudio.

Es de anotar que los diálogos de saberes no se inscriben en una investigación, pues son encuentros académicos entre algunos profesores de la LEE con disposición para dialogar,² sin embargo, hemos considerado la sistematización de estos diálogos como un guiño o un acercamiento al debate epistemológico de la EE a partir de la interlocución entre voces de los profesores participantes y voces de autores en el ámbito de las ciencias sociales. Por ejemplo, entre los periodos 2020-II y 2021-I se ha dialogado con Bourdieu a propósito de la noción de campo, así como con Foucault y Popkewitz sobre la idea de campo discursivo; así mismo, con voces de educadores especiales en diferentes ejercicios profesionales, recuperadas principalmente de procesos investigativos.

.....
2 Semestre a semestre algunos profesores han contado con tiempo en su plan de trabajo para los diálogos de saberes con el propósito de reflexionar sobre el tema.

Al dialogar entre profesores y con los autores mencionados, nos arriesgamos a enfatizar, como se dijo al comienzo de este artículo, que es fructífero problematizar y profundizar en la EE desde la intención de comprenderla como “campo”. Por esto surgen múltiples preguntas y caminos para el dialogo académico, por ejemplo y a modo de provocación, algunas preguntas inmersas en los diálogos han sido: ¿la EE puede construirse como un campo?, de ser así, ¿qué tipo de campo sería?, ¿qué se articula dentro del campo y qué relaciones tiene con su exterior?, ¿qué se produce en este campo? ¿es un subcampo de la educación? o ¿es un subcampo del campo de los estudios en discapacidad?

Son varios los caminos posibles para los diálogos de saberes, con seguridad otras preguntas continuarán dinamizándolos, lo cual es afortunado y potente para los encuentros entre profesores. Como cierre, presentamos la siguiente frase de Boaventura de Sousa quien apuesta por las ecologías y pluralidades, desde las cuales se construye el sentido de los diálogos de saberes de la LEE: “Lo diverso no es necesariamente desunido, lo unificado no es necesariamente uniforme, lo igual no es necesariamente idéntico, lo diferente no es necesariamente inferior o superior” (2012, p. 9). Arriesgamos la idea de que, lo vivido en los diálogos, a partir del pretexto de reflexionar sobre la EE como objeto de estudio y sobre sus posibilidades como campo, no tiene la pretensión de unificar ni jerarquizar saberes y experiencias, sino de encaminarnos a la construcción de conocimiento desde la academia, pero con múltiples voces, alternativas y narrativas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2008). Aproximaciones al conocimiento del conocimiento. En *Métodos y técnicas e investigación social I: Acerca del conocimiento y del pensar científico* (50a ed.; pp.25 - 73). Lumen.
- De Sousa, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Red de mujeres transformando la economía. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles3444483_archivo_pdf.pdf
- Rosental, M. M. y Iudin, P. F. (2004). *Diccionario filosófico*. Ediciones Universales
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 11-26). Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>

Reflexiones sobre la Interdependencia Positiva y la Autodeterminación desde el Trabajo Cooperativo

Viviana Fuentes León

Daniela Moyano Torres

Lady Xiomara Patiño Peláez

Docentes en formación de la licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

Carolina Soler Martín

Docente-asesora de la licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional
csmartin@pedagogica.edu.con

Contextualización

El presente artículo recoge los principales procesos y hallazgos de un proyecto pedagógico investigativo desarrollado en el Ambiente Pedagógico Complejo-Aula Húmeda (APC-AH) por docentes en formación de la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre los periodos 2019-II y 2021-I. Su interés central fue fortalecer los procesos de interdependencia positiva y autodeterminación en los equipos humanos, constituidos por la persona con discapacidad, el cuidador y las docentes en formación, mediante el trabajo cooperativo como estrategia pedagógica y didácticamente con la narración autobiográfica y el juego.

Para comenzar es relevante indicar que el APC-AH es un programa que se desarrolla en la piscina de la UPN, allí se articulan saberes y experiencias del equipo humano que posibilitan interacciones entre dicho equipo y el ambiente, así como el desarrollo de procesos encaminados a la interdependencia positiva y la autodeterminación. Dada la emergencia sanitaria por la COVID-19, el inicio del proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en la piscina, luego, se reestructuró para implementarse de forma remota como más adelante se explica.

El proyecto realizó la contextualización inicial mediante la observación participante en la piscina en el periodo 2019-II. Se comprendió en dicho momento que, ante ciertas interacciones con las personas con discapacidad (PCD) en el APC o ante la realización de las actividades en los diferentes momentos que lo estructuran (vestier, asamblea, juego y consolidación), los cuidadores tendían a realizar las actividades por ellas, por ejemplo, el cambio de ropa y postura del vestido de baño, lo cual ocasionaba que la PCD no se esforzara ni buscara alternativas para cumplir la actividad.

También, se presentaban pocas interacciones motivadas por la PCD en el momento de asamblea, pues su cuidador tendía a mediar la comunicación y el ritmo de las actividades sin ser esto del todo necesario. Un ejemplo más se refiere a que, en algunas ocasiones, no permitían que los docentes en formación apoyaran los ejercicios respiratorios en el borde de la piscina por un posible miedo a que el otro, en este caso el docente, no supiera cómo apoyar a la PCD y se corriera algún riesgo dentro del agua. Al continuar con la contextualización de la propuesta pedagógica de forma remota en el periodo 2020-I, se evidenció que persistían situaciones como responder por la PCD o apoyarla innecesariamente para cumplir con la actividad.

En dialogo con autores como Gómez (2014) y Gutiérrez (2014), los apoyos innecesarios de los cuidadores se comprenden como la construcción histórica y cultural, aún vigente, referida a proteger y sobreproteger a las PCD, pero, en ocasiones, de controlarlas, de tal forma que cumplan con

las demandas de los contextos en las formas que se consideran deseables. Estas relaciones, que pueden presentarse en muchos de los escenarios en los cuales las PCD interactúan, obstaculizan su desarrollo en relación con el autoconcepto, autocuidado o responsabilidades, lo cual es distante de procesos como la interdependencia positiva y la autodeterminación.

Para lograr delimitar y estructurar la pregunta problema se analizaron los fundamentos del APC-AH y varios proyectos pedagógicos e investigativos realizados allí. Se decidió que uno de los fundamentos más pertinente para aportar a la transformación de las situaciones observadas y para fortalecer los procesos eje de este APC sería el trabajo cooperativo, el cual es esencial en los equipos humanos. Así, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo el trabajo cooperativo en el APC-AH desarrollado desde la virtualidad, fortalece la interdependencia positiva y la autodeterminación entre el equipo humano?

Con esta pregunta como guía, el proceso de fundamentación teórica del proyecto conllevó a revisar a los autores Pie y Sole (2011) y a comprender la interdependencia positiva en relación con la vulnerabilidad. Para los autores, la interdependencia apunta a la restitución de los vínculos humanos desde la experiencia y a construir alianzas que, lejos de una dimensión mercantil o utilitarista, se centran en el reconocimiento de la propia fragilidad. Desde este lugar todos los seres humanos somos frágiles, puesto que siempre necesitamos de apoyos para desenvolvernos en las diferentes situaciones, así que ser frágiles o bien, ser vulnerables, es propio de los seres humanos. Con lo anterior, la noción de interdependencia es un asunto que no solo concierne a las personas con discapacidad, pues todos, al ser vulnerables y frágiles, somos interdependientes. El tener esto presente, en los equipos humanos en los cuales

se desarrolló el proyecto pedagógico, fue un gran aprendizaje para todos.

Se realiza otro recorrido teórico referente a las relaciones entre interdependencia y pedagogía. Duch y Mélich (2005) mencionan que la educación debe “tener talento para escuchar, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se tiene que transmitir algo” (p. 12); en consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, la pedagogía puede concebir la vulnerabilidad y fragilidad desde una perspectiva propia y singular de lo humano, y, así, omitir la concepción de debilidad (dependencia) versus la superioridad (por ejemplo, desde la autonomía). Por último, junto con Wehmeyer, citado en Verdugo (2001), se abordó la autodeterminación desde los referentes de calidad de vida, entendida desde el “actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (p. 3); esto último, claramente, permitió reflexionar sobre la sobreprotección y control presentes en la situación a mejorar en los equipos humanos del APC-AH.

Junto con los referentes anteriores, la propuesta pedagógica se delineó desde la pedagogía de la alteridad y las diferencias con autores como Skliar (2017) y Pie y Sole (2015). Desde esta pedagogía la igualdad no es una equivalencia de identidad, sino que es un espacio donde cohabitan las semejanzas y diferencias enmarcadas en expectativas, proyecciones, gustos e intereses, es un espacio que promueve las relaciones de confianza y empatía. Esto se consideró pertinente para el APC-AH, tanto en la presencialidad de la piscina como desde trabajo remoto, puesto que los equipos humanos se constituyen de forma variada en cada encuentro y, así mismo, reconfiguran constantemente sus procesos de confianza y de aporte mutuo, además, se

concibe a cada miembro como un sujeto activo de las propuestas pedagógicas que impulsa interacciones, compromisos y reflexiones.

Como estrategia pedagógica y de forma articulada con la pedagogía de la alteridad, este proyecto retomó el trabajo cooperativo propuesto desde el APC-AH, a partir de Jonhson y Jonhson (1999), quienes lo definen desde cinco elementos: la interacción promotora, la interacción simultánea, las habilidades interpersonales, la participación igualitaria y la responsabilidad individual y corresponsabilidad. Si bien desde la propuesta del autor la interdependencia positiva es uno de los elementos del trabajo cooperativo, para el presente proyecto este elemento fue un proceso y también un objetivo o fin principal. Los cinco elementos fueron la estructura de cada una de las planeaciones pedagógicas para el desarrollo de la propuesta y, también, fueron las categorías iniciales para el análisis de datos.

En relación con las herramientas didácticas, una de estas fue el juego cooperativo fundamentado desde autores como Orlick (2002), este juego propició el dialogo y la toma de decisiones para lograr que el equipo humano experimentara, se equivocara, reflexionara sus roles y buscara posibles soluciones a las actividades planteadas. La otra herramienta fue la narrativa autobiográfica, la cual permitió compartir experiencias y saberes que transitan en las relaciones cooperativas, mediante testimonios, vivencias y relatos, logrando construir espacios de reflexión como lo plantea Lindón (1999).

En el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo, durante el periodo 2020-II, participaron seis PcD siendo algunos niños y niñas y otros jóvenes, seis cuidadores, tres docentes en formación pares pertenecientes a prácticas de diferentes semestres y tres docentes en formación orientadoras del proceso. Se realizaron nueve encuentros entre el equipo humano desde la modalidad remota, cada uno con una duración aproximada de noventa minutos. Como metodología investigativa el proyecto se inscribió en el paradigma crítico-social, el método fue la investigación acción, los instrumentos implementados fueron el diario de

campo y las entrevistas semiestructuradas y con los datos se siguieron los seis pasos propuestos por Cáceres (2003) para el análisis de contenido.

Hallazgos

Los hallazgos que se presentan a continuación desarrollan comprensiones de las relaciones entre las categorías iniciales correspondientes con los cinco elementos del trabajo cooperativo, junto con la interdependencia positiva y la autodeterminación.

La primera categoría denominada “interacción promotora” se relaciona con el apoyo y el reconocimiento de los esfuerzos y habilidades de cada persona, esta interacción sucede entre el diálogo de saberes para la resolución de problemas. Como reflexión general, se resalta que se creaba un ambiente que motivaba a todos cuando el cuidador, los docentes en formación o las PCD empleaban la voz, el cuerpo y otros recursos para liderar, dar su opinión y ofrecer la ayuda a sus compañeros; sin embargo, para otras actividades un poco más exigentes en cuanto a interacciones distintas, se observaba indiferencia y desatención en algunas de las PCD, por ende, poca participación y ausencia en algunos momentos de los encuentros, por lo cual los cuidadores tendían a contestar o participar por ellas.

Esta desatención llevó a un cuestionamiento constante de las actividades sobre aquello que lograba el interés de las PCD, pero no solo porque ya lo supieran realizar, sino porque aquello les extendiera sus saberes o interacciones. Al respecto, se analizan las reflexiones en los diarios de campo sobre los intereses propios y la participación de la PCD. Así como la necesidad de estar atentas como educadoras al proceso e interacciones que permitan explorar y poner en escena las habilidades de cada uno en el equipo, pero también las que permitan avanzar con los esfuerzos necesarios y con los apoyos certeros.

En esta categoría de interacción promotora, además de lo anterior, también se reflexiona sobre el reconocimiento del otro. En varios momentos surge la pregunta ¿qué implica el conocer, aceptar

y trabajar con un otro? Esto conllevó a ampliar y, a veces, a confrontar nuestras comprensiones, pues, aunque se vivieron interacciones que posibilitaron saber los gustos e intereses de los integrantes del equipo, no siempre este saber conllevó a trabajar de manera conjunta o a apoyarse mutuamente. De este modo, comprendimos que tejer vínculos es un ejercicio continuo en un equipo humano, no se da por terminado, aunque se compartan actividades por algún tiempo; así mismo, que construir la confianza para que haya un compromiso mutuo en el trabajo cooperativo exige interacciones distintas y vivir roles distintos, asuntos que los educadores podemos promover, pero también requiere decisión de los integrantes, ánimo e interés para encontrarse con los otros.

En cuanto al elemento del trabajo cooperativo propuesto por Jonhson y Jonhson (1999), denominado “habilidades interpersonales”, las reflexiones giraron en relación con las oportunidades que el equipo humano construía para desarrollar procesos, más que contenidos. Si bien esta es la perspectiva del APC-AH, el reto como educadoras fue diseñar actividades en las cuales todos los integrantes del equipo participáramos de formas distintas, que todos dispusiéramos para el juego o las narrativas habilidades que ya traíamos, pero que también pudiéramos aprender otras más.

En relación con otro elemento del trabajo cooperativo, referente a la “interacción simultánea”, podemos plantear que exigió proponer situaciones pedagógicas que estimularan la colaboración mutua, pues, en aras de la apropiación de los referentes de la interdependencia, hay una identificación como sujetos integrales, completos y excepcionales cuando se coexiste y se comparte. Así un cuestionamiento más que preocupó durante el desarrollo y análisis del proyecto fue si había aprendizajes como equipo humano, desde

el apoyo mutuo o desde los roles asignados por la actividad. Se adiciona a esta reflexión la inquietud sobre cuando se presta la voz y el cuerpo como apoyo a las PCD, si hay claridad de qué es realmente un apoyo o cómo darse cuenta cuando hay sobreprotección. Estas inquietudes no tienen una única y clara respuesta, dependen de cada situación pedagógica y de las reflexiones de quienes participen en esta, pero lo que sí se consideró con claridad es dejar abierta la posibilidad de seguir la indagación sobre los apoyos para cualquiera de los miembros cuando pretendemos consolidar el trabajo cooperativo.

Con respecto a “la responsabilidad y corresponsabilidad”, las cuales son otros de los elementos que Jonhson y Jonhson (1999) plantean, reflexionamos a partir de los diarios de campo y con las entrevistas realizadas que, como educadoras, vivimos algunas tensiones entre procesos y resultados. Aquí surge la pregunta de si las experiencias desde los juegos y narrativas autobiográficas lograban proponer y fortalecer la corresponsabilidad como proceso aunque no se culminaran las actividades, o bien si la meta u objetivo, que es un aspecto central del trabajo cooperativo, podía pasar a un segundo plano, pues lo que se vivió durante las interacciones fue lo más importante. Se considera que en un APC esto es valioso y que se posibilitan estas reflexiones, pero que en otros contextos y escenarios generalmente hay un cuestionamiento por los resultados, a veces en términos de productos. Esta situación nos invita a seguir pensando y problematizando esta relación entre procesos y resultados.

Como último elemento del trabajo cooperativo, la “participación igualitaria” permitió reflexionar sobre la complejidad en las actividades y si esta estaba en el énfasis por los procesos y no por contenidos, como se propone en el APC-AH; así mismo, si los juegos y narraciones autobiográficas en sus

variaciones o formas complejas sí posibilitan distintas formas de participación que no dejaran a nadie por fuera y que fueran un impulso para cada uno en aras de ser parte del trabajo cooperativo. Como educadoras el realizar una práctica pedagógica que tuvo en cuenta la noción de complejidad fue una oportunidad para relacionar esta noción con otras más como la autodeterminación y la interdependencia positiva; además, de este proceso quedan cuestionamientos sobre la participación en medio de unas intenciones de los participantes, en medio de unas situaciones que se crean con los integrantes del equipo humano y en medio de procesos que todos requerimos fortalecer para realmente consolidar un trabajo cooperativo.

Conclusión

Se considera plantear como problema que la sobreprotección hacia las PCD posibilitó, a las docentes en formación y también a los cuidadores, poner en escena situaciones que los llevaran a reflexionar sobre su rol para fortalecer la interdependencia positiva y autodeterminación de todos los participantes; es decir, descentrar la idea que solo la PCD requiere fortalecer estos procesos, pues, en aras de construir unos caminos y unas metas, en el encuentro todos podemos aprender de los otros, requerir apoyos de los otros, participar de diferentes formas, tomar más o menos decisiones, reconocernos con nuestras características, respetar la opinión y acciones de los demás. Así que el trabajo cooperativo, intencionado, reflexionado y construido entre todos es una oportunidad para fortalecernos a todos.

Al terminar este proyecto pedagógico creemos pertinente implementar de manera presencial el trabajo cooperativo como estrategia flexible, el cual desde su estructura aportaría significativamente a los pilares del APC-AH, puesto que al llevarse a cabo en la virtualidad logramos enriquecer el proceso pedagógico tanto individual como grupal, lo cual contribuyó a mejorar las relaciones humanas que se configuran en el apoyo, ayuda mutua, confianza y respeto. Ahora bien, si este involucrara varios

equipos humanos y no solo uno como se estructura normalmente en piscina, quizás se obtendrían nuevos procesos pedagógicos en los equipos que conforman este APC.

Los educadores especiales consideramos pertinente profundizar en los elementos del trabajo cooperativo y las relaciones entre sí, en parte porque son un camino efectivo para fortalecer no solo el trabajo en los equipos humanos, sino porque fortalece realmente la autodeterminación y la interdependencia positiva, como lo vimos en algunos hallazgos.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41011837011>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Duch, L. y Mélich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad: antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- Gómez, V. (2014). *El papel de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y su relación con el trabajo social* [tesis de pregrado, Universidad de Alicante]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/184/El+papel+de+la+familia+en+el+desarrollo+de+la+autonomia+de+las+personas+con+discapacidad+intelectual+y+su+relacion+con+el+Trabajo+Social.pdf;jsessionid=6893E60367EFF82A957845627E470AEF?sequence=1>
- Gutiérrez, V. (2014). *El papel de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y su relación con el trabajo social*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/184/El+papel+de+la+familia+en+el+desarrollo+de+la+autonomia+de+las+personas+con+discapacidad+intelectual+y+su+relacion+con+el+Trabajo+Social.pdf;jsessionid=55B064D21C3B63F1341B44FCF6DA6961?sequence=1>
- Johnson, D. y Johnson, D. (1999) *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique S.A.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310. <http://dx.doi.org/10.22136/est001999450>
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Paidotribo.
- Pie, A. y Sole, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes*, 1, 55-69. https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/PPIXiomaraDanielaViviana/Materiales%20de%20clase/Pie_Sol%C3%A9_pedagog%C3%ADa%20de%20la%20vulnerabilidad.pdf?CT=1592612554199&OR=ItemsView
- Skliar, C. (2017). Pedagogía de las diferencias. *Noveduc*, 2(50), 117-119. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/PEDAGOGIAS-DE-LAS-DIFERENCIAS.pdf>
- Verdugo, M. (2001). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación* [ponencia]. I Congreso Argentino sobre el Adulto con Discapacidad Mental. Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/269278452_AUTODETERMINACION_Y_CALIDAD_DE_VIDA_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_PROPUESTAS_DE_ACTUACION

Atención educativa para las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva: lectura en normativas del contexto colombiano¹

Paula Andrea Martínez Chacón

Educadora Especial de la Universidad Pedagógica Nacional
pamartinezc03@gmail.com.

Introducción

El sistema educativo colombiano, en el camino de generar acciones que permitan garantizar el derecho a la educación y formalizar aquellos aspectos requeridos para el acceso y la participación de las personas con discapacidad en los distintos niveles educativos, ha construido e implementado diferentes normativas y orientaciones que regulan, establecen y hacen referencia explícita sobre la atención educativa para esta población.

En el presente escrito se recogen los diferentes aspectos identificados a partir de la lectura de las normativas y orientaciones existentes en el panorama nacional (véase tabla 1), las cuales consideran la atención educativa para las personas con discapacidad y aquellos elementos esenciales para desarrollar el proceso educativo en el marco de la educación inclusiva.

.....
1 Este documento parte de una investigación evaluativa realizada por la autora en el marco de su tesis de maestría, titulada “Evaluación de Pertinencia: Formación del Educador Especial en el marco de la educación inclusiva”.

Tabla 1. Normativas y orientaciones atención educativa

Normativa	Descripción
Ley general de Educación 115 de 1994	Expide la Ley general de educación. Hace referencia a la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales.
Decreto 2082 de 1996	Reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales (p. 1).
Resolución 2565 de 2003	Explicita los criterios y parámetros necesarios para el servicio educativo a población con necesidades educativas especiales.
Decreto Nacional 366 de 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (p. 1).
Ley estatutaria 1618 de 2013	Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
Decreto 1421 de 2017	Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (p. 1).
Orientación	Descripción
Guía para la implementación Decreto 1421 de 2017	Esta guía dirigida a las Secretarías de Educación, directivos y docentes se construye con el objetivo de “brindar orientaciones, hacer precisiones y socializar algunas de las estrategias” (p. 1) para la implementación del Decreto 1421.
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas	Expone orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas requeridas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Fuente: elaboración propia.

Esquema de atención educativa

La atención educativa para las personas con discapacidad, desde el panorama normativo, se hace explícita a partir del año de 1996 a través del Decreto 2082, en la cual se expresa que el servicio educativo se puede realizar de carácter informal, no formal y formal a través de procesos formativos en instituciones y programas; así mismo, manifiesta que, para su alcance, es necesario hacer uso de diferentes estrategias, medios, experiencias y apoyos con base en las características propias de cada estudiante y bajo los principios de integración social y educativa, soporte específico, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio.

Posteriormente con la Resolución 2565 de 2003, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece la organización del servicio para los

departamentos y entidades territoriales, además de la asignación de responsables que puedan orientar y dirigir aquellos elementos pedagógicos, técnicos y administrativos, de acuerdo con la demanda, el interés de las instituciones, las condiciones de discapacidad y la densidad de la población, lo anterior desde el modelo de integración.²

.....
² La integración se caracteriza por la normalización de las personas con discapacidad en perspectiva del déficit y las dificultades; de ahí que, si bien el estudiantado accede a los procesos educativos, las instituciones y la comunidad educativa no realizan las adecuaciones o transformaciones que se

A partir del Decreto 366 de 2009, se organiza la atención educativa para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, de ahí que se identifiquen tres elementos importantes: la mención del cumplimiento efectivo al derecho a la educación y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación; el establecimiento detallado de responsabilidades tanto para las entidades territoriales como para el personal de apoyo requerido al interior de las instituciones educativas; y, por último, el reconocimiento de las condiciones de las personas con discapacidad para la asignación de los perfiles requeridos que asumen el apoyo pedagógico.

Más adelante, en el año 2013, a través de la Ley Estatutaria, el Ministerio de Educación Nacional asume el compromiso de definir la política y el esquema para el fomento y aseguramiento de la educación para las personas con discapacidad. De ahí que, cuatro años después, con el Decreto 1421 de 2017 se reglamente en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad e incorporara el concepto de “esquema de atención educativa”, conformado por aquellos procesos que garantizan el acceso, la permanencia y la oferta de calidad en el servicio educativo en los distintos niveles de educación.

Aspectos fundamentales requeridos para la atención educativa

A partir de la organización de la atención educativa se identifica una serie de aspectos básicos y fundamentales que se requieren tomar en cuenta para fortalecer y potenciar tanto las estrategias que se desarrollan en el ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo, como

.....
requieren para garantizar la participación y los aprendizajes desde el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

las condiciones necesarias para el desarrollo de sus capacidades, la pertinencia y la accesibilidad durante los procesos formativos (ONU, 2006). En ese sentido, a partir de la lectura y revisión de los documentos mencionados anteriormente (véase tabla 1), se abordan dos grandes categorías que retoman aquellos aspectos fundamentales requeridos actualmente para la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Formación y apropiación en discapacidad y educación inclusiva

En el marco de la educación inclusiva, la atención a las personas con discapacidad requiere de una formación y comprensión permanente en cuanto al respeto y valor hacia la diferencia y la diversidad, además del reconocimiento y reflexión sobre la inclusión y la educación de calidad como un asunto de derechos para todos (Blanco, 2006), de manera que se pueda alcanzar el desarrollo de las distintas posibilidades —condiciones, acciones y recursos— para el acceso, el aprendizaje y la participación de toda la comunidad.

En relación con esta categoría se identifican los aspectos de disposición, motivación y apropiación frente a los procesos de educación inclusiva, además de la formación docente para el trabajo con discapacidad. Estos requerimientos se visibilizan al interior de las normativas consultadas, por un lado, al establecer que las entidades territoriales tienen la obligación de garantizar la inclusión y el goce del derecho a la educación y, por otro lado, al ordenar al Ministerio de Educación y a las instituciones educativas formar al profesorado para la atención educativa tomando en cuenta la singularidad y heterogeneidad en el estudiantado.

Estos requerimientos se pueden identificar tanto en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994), en la cual se afirma que para la calidad educativa es deber del Estado velar por la cualificación y la formación docente, como en el Decreto 2082 de 1996, en

donde se considera necesario, para la creación de planes de estudio en educación superior; tomar en cuenta experiencias, contenidos y prácticas dirigidas a la atención educativa de las personas con discapacidad, también como indicó el Ministerio de Educación (2017), la demanda de las familias a las instituciones educativas, en la preparación docente, desde el reconocimiento de sus capacidades y la comprensión de los apoyos requeridos.

Ajustes razonables y apoyos para la atención educativa

En esta categoría que recoge los diferentes procesos, estrategias, modificaciones, adecuaciones, metodologías, recursos y materiales necesarios para garantizar la atención educativa; se retoman tres aspectos, el primero sobre “flexibilización curricular”, que con base en los diferentes documentos consultados y publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2017; 2018; Resolución 2565 de 2003; Decreto 366 de 2009; Decreto 1421 de 2017) se identifica el requerimiento de que en la organización de las experiencias de aprendizaje, los medios, las actividades durante el desarrollo y los instrumentos que permite valorar los aprendizajes, se realicen las adecuaciones, modificaciones y ajustes pertinentes y relevantes con base en las necesidades, características e intereses que favorezca la participación de cada estudiante y los aprendizajes.

Un segundo aspecto identificado está dirigido hacia los recursos didácticos para la atención a la diversidad, que se aprecia en diferentes normativas como en el Decreto 2082 de 1996 en la cual hace referencia de la necesidad de usar distintos apoyos didácticos que atiendan a las particularidades; así mismo, en el Decreto 366 de 2009 mencionan los apoyos didácticos en el aula y la participación en el diseño de recursos y materiales didácticos, en las responsabilidades del personal de apoyo.

Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2018) y el

Documento de orientaciones técnicas administrativas y pedagógicas (2017) menciona tanto la necesidad de que las instituciones educativas brinden los recursos idóneos, como la importancia del diseño de materiales que pueden elaborarse desde la institución como la gestión para obtener e implementar aquellos recursos que dependen únicamente de actores externos.

Por último, el tercer aspecto en torno a comunicación y acceso a la información que se relacionan en los distintos documentos consultados, se encuentra el requerimiento de docentes bilingües en el uso de la lengua de señas colombiana (Decreto 366 de 2009), además de la necesidad de hacer uso de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, sistemas de apoyo visuales y auditivos, y de escritura braille para el acceso a la información (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con base en las distintas normativas consultadas se visibiliza el avance del sistema educativo nacional en la construcción e implementación de medidas y políticas que pretenden generar orientaciones y requerimientos para la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Así mismo, se encuentra la posibilidad de hacer un análisis más detallado en relación con los requerimientos como la oferta de calidad, el desarrollo del PIAR, la valoración pedagógica, entre otros aspectos que también son fundamentales para garantizar la atención educativa.

Otra posibilidad identificada es analizar aquellas condiciones determinantes que se disponen desde las normativas en cuanto al personal docente de apoyo, dado que si bien desde los documentos se hace mención de un número mínimo de estudiantes con discapacidad requerido por instituciones para generar la contratación de docentes y personal de apoyo, no se establece el máximo de

estudiantes que deberían acompañar; lo cual afecta la realidad educativa, donde es posible encontrar un número muy reducido de docentes en instituciones donde la cantidad de estudiantes con discapacidad supera las posibilidades de actuación.

De ahí que, al igual que lo mencionado sobre el personal de apoyo, sea posible identificar muchos retos que aún no se han resuelto y que invita a los educadores a realizar una lectura analítica y propositiva de las normativas generadas, además de establecer vínculos entre lo esperado y lo percibido por quienes habitan y participan en las escuelas —comunidad educativa—, para el desarrollo de acciones que, desde el acogimiento de la diferencia y la diversidad, promuevan la participación, garanticen el acceso y ofrezcan una educación de calidad para todo el estudiantado.

Referencias

- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 1927. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Decreto 366 de 2009 (9 de febrero), Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 2082 de 1996 (18 de noviembre), Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. <http://www.suin/juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Estatutaria 1618 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Resolución 2565 de 2003 (24 de octubre), Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017*.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.