

# ● Modelo ecológico: Educación y trabajo para personas con discapacidad intelectual

---

María Teresa Forero Duarte  
Gloria Janneth Orjuela Sánchez  
Francisco Perea Mosquera  
Alexandra Cruz Prieto



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*





Modelo ecológico:  
Educación y trabajo para personas  
con discapacidad intelectual



MARÍA TERESA FORERO DUARTE  
GLORIA JANNETH ORJUELA SÁNCHEZ  
FRANCISCO PEREA MOSQUERA  
ALEXANDRA CRUZ PRIETO

Modelo ecológico:  
Educación y trabajo para personas  
con discapacidad intelectual



---

COLECCIÓN  
DIFERENCIAS E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

---



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Modelo ecológico: Educación y trabajo para personas con discapacidad intelectual / María Teresa Forero Duarte... [et.al.]. -- 1ª. ed. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2015  
130 p. – (Colección diferencias e inclusión en educación y pedagogía)

Incluye : Referencias bibliográficas  
ISBN: 978-958-8908-47-2 (impreso).  
ISBN: 978-958-8908-48-9 (digital).

1. Psicología del Aprendizaje. 2. Educación Inclusiva. 3. Educación Especial. 4. Formación Profesional de Maestros. 5. Trastornos del Aprendizaje. 6. Métodos de Enseñanza. 7. Personas con Discapacidades – Aspectos Psicológicos. 8. Personas con Discapacidades – Aspectos Sociales. 9. Personas con Discapacidades – Rehabilitación. I. Forero Duarte, María Teresa. II. Orjuela Sánchez, Gloria Janneth. III. Perea Mosquera, Francisco. IV. Cruz Prieto, Alexandra. V. Tit

371.9 cd. 21 ed.

---

Reservados todos los derechos  
© Universidad Pedagógica Nacional

#### **Autores**

María Teresa Forero Duarte  
Gloria Janneth Orjuela Sánchez  
Francisco Perea Mosquera  
Alexandra Cruz Prieto

#### **Prólogo**

José Gómez Franco

ISBN: 978-958-8908-47-2 (impreso)  
ISBN: 978-958-8908-48-9 (digital)

Primera edición, 2015

Grupo Interno de Trabajo Editorial,  
Universidad Pedagógica Nacional  
Cra 16 # 79-08, sexto piso  
Bogotá, Colombia  
(57) (1) 594 1894 ext. 190  
<http://editorial.pedagogica.edu.co/index.php>  
[fondoeditorialupn@pedagogica.edu.co](mailto:fondoeditorialupn@pedagogica.edu.co)  
Bogotá, Colombia

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y  
decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de primera evaluación: 6 de enero de 2015  
Fecha de segunda evaluación: 10 de julio de 2015

Alba Lucía Bernal Cerquera  
COORDINADORA

Catalina Moreno Correa  
EDITORA DE LIBROS Y REVISTAS

Adolfo León Atehortúa Cruz  
RECTOR

Melisa Restrepo Molina  
CORRECTORA DE ESTILO

María Cristina Martínez Pineda  
VICERRECTORA ACADÉMICA

Mauricio Salamanca  
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Sandra Patricia Rodríguez Ávila  
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mauricio Suárez Barrera  
DISEÑO DE CARÁTULA

Luis Alberto Higuera Malaver  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Johny Adrián Díaz Espitia  
FINALIZACIÓN DE ARTES

Helbert Augusto Choachí González  
SECRETARIO GENERAL

Impreso en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.  
Bogotá, D. C., 2015

Nydia Constanza Mendoza Romero  
SUBDIRECTORA GESTIÓN DE PROYECTOS

# Índice

Prólogo .....	9
Introducción .....	13
Capítulo uno	
Subjetividad, formación y trabajo en personas con discapacidad intelectual.....	19
<i>María Teresa Forero Duarte</i>	
Capítulo dos	
Currículo, tendencia ecológica e inclusión.....	41
<i>Gloria Janneth Orjuela Sánchez</i>	
Capítulo tres	
Modelos pedagógicos y currículo en la formación sociolaboral.....	65
<i>Francisco Perea Mosquera</i>	
Capítulo cuatro	
Ecología: un enfoque educativo para la formación para el trabajo en personas con discapacidad intelectual .....	87
<i>Alexandra Cruz Prieto</i>	



Corolario .....	113
Autores.....	117
Índice onomástico .....	121
Índice temático.....	125

## Prólogo

Recientes esfuerzos públicos y privados han venido consolidando políticas y programas de inclusión laboral para personas en condición de discapacidad que definen nuevas pautas para el reconocimiento y valoración de estas personas como sujetos de derecho, de saber, de capacidades, de sueños, de deseo. La ya imprecisa y habitual manera de asumir como país el reto de superar la discriminación en los diferentes escenarios sociales, la segregación y la supresión de derechos a esta población enfrenta, hoy por hoy, las demandas de un mundo al cual ya no le es (no le puede ser) ajena esta historia de carencia y exclusión. Por otra parte, su perspectiva antagónica, la inclusión, particularmente la inclusión laboral, ha de verse no como un fin sino más bien como un tránsito necesario e importante hacia la consolidación de una sociedad que acoge y respeta la diferencia; no solo y no simplemente de las minorías a las cuales esta diferencia podría referirse, sino de la diferencia como circunstancia común de la existencia humana.

Una sociedad así erigida y una visión de tal naturaleza tendrán que superar las limitaciones propias de sus políticas y de sus prácticas para situar en la cultura y en su sistema de relaciones el lugar propicio para acoger esta versión alternativa y compleja. No será entonces suficiente cobijar para la inserción laboral, será necesario configurar escenarios diversos para una interacción social diversa; tampoco lo será la formación para el desarrollo de competencias que aseguren los desempeños esenciales, será necesaria la formación de seres humanos a quienes les competen otros seres humanos porque todos somos esenciales (no solo por

el valor moral y ético que esto pudiera significar, sino porque solo es posible lo humano en, con y junto a otros humanos); menos aún lo será que se brinden los apoyos o la asistencia requerida, será necesario transitar los mismos senderos afrontando obstáculos que se hacen comunes.

Desde estos trazos de una cierta humanidad, un escenario vital de actuación emerge: el aula como encuentro para la formación y el aprendizaje comprometidos. Surgen el aula escuela, también el aula calle, el aula barrio, el aula trabajo, el aula encuentro, el aula como experiencia social. Y en ellas se manifiestan las propuestas y los sueños conjugados, el aprender y el desaprender, el ocio y la labor, las formulaciones y las comprensiones. Unos y aquellos dispuestos a construir y reconstruir conjuntamente esta versión que nos libera a todos de los prejuicios y la humillación, para constituirnos de la negación a la negación, de la diferencia como reconocimiento de similares, del acto comprometido de participar, ser y actuar (sí, también en lo laboral) con los otros y no solo frente o para otros.

El presente libro, fruto de la labor investigativa de sus autores, esto es, la labor-acción transformadora como conocimiento y experiencia crítica de la realidad, busca develar estos y otros asuntos relacionados con las prácticas de formación laboral de las personas con discapacidad, intelectual particularmente, pero que bien supondría, en muchos sentidos, una sustancia común en las tendencias formativas para la población en dicha condición: sus lugares de enunciación, sus alcances, sus motivaciones.

En un primer nivel de elaboración, la profesora María Teresa Forero sitúa al lector en un lugar de comprensión en el cual las concepciones, los imaginarios y las definiciones de lo laboral han creado un universo ideal excluyente que, en consecuencia con una supuesta y aceptada “incapacidad para direccionar sus propias vidas”, niega a mujeres y hombres la responsabilidad de configurar su propio mundo, su propia subjetividad. Frente a esta versión dis-capacitante asume la necesidad de reinventar los espacios de reproducción social y simbólica, un “transformar la escuela” más allá de la escuela.

Por su parte, la Profesora Gloria Janneth Orjuela propone un análisis de la perspectiva ecológica como modelo curricular propicio para la reconfiguración del sistema de relaciones en el “aula” y sus implicaciones en la eliminación de barreras para la formación laboral. Aquí, el “giro” hacia la inclusión reserva un lugar prometedor para la realización y el ejercicio de los derechos.

Por otra parte, las relaciones de contexto y actuación del maestro, de los educandos y los saberes en que unos y otros se encausan (enseñan, aprenden, se desempeñan) serán el centro de las reflexiones pedagógicas en las que, de acuerdo con el profesor Francisco Perea, cabría situar una propuesta curricular para la inclusión.

Finalmente, la Profesora Alexandra Cruz compromete la necesidad de descentrar la discapacidad como objetivo, para situar en el ambiente y sus relaciones el corpus propositivo del grupo investigador. Allí, la comprensión de los cambios y sus dinámicas propician la apertura hacia nuevos intercambios, nuevas experiencias en las que la interacción de los actores y sus recursos supone un enriquecido encuentro para el aprendizaje que puede ser definido, situado y evaluado.

Finalmente, los interrogantes y reflexiones que plantean los autores para el desarrollo de su investigación se traducen en preguntas abiertas para cada uno de los actores involucrados: la institución educativa y la comunidad en sus propuestas formativas, sus políticas, sus prácticas y su visión; para los organismos de gestión en sus definiciones y articulaciones, su capacidad de producir y potenciar los cambios necesarios y el sentido social de la inclusión; para las empresas y su participación para acoger, no trabajadores con discapacidad, sino a seres humanos capaces de aportar desde sus propias capacidades. En últimas, unos y otros afrontando los obstáculos en común de un mismo país.

*José Gómez Franco*



## Introducción

El presente texto es producto de un análisis teórico-práctico de los hallazgos reflejados en investigaciones que se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá en el transcurso de tres (3) años (2008 a 2010), en las que se estudian las problemáticas de la inclusión laboral en personas con discapacidad intelectual.

El equipo de trabajo del área de interés en “Personas con discapacidad intelectual” (en adelante PCDI) del proyecto curricular de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional se conforma hacia el año 2005. En él se abordan diferentes temas en torno a la población en mención, entre los cuales figuran algunas preguntas relacionadas con el adulto, su educación, sus abordajes y las estrategias empleadas en el aula para atender sus necesidades educativas, que sirvieron de soporte importante para esta investigación. Particularmente, el cuestionamiento sobre las prácticas empleadas en la formación de la población adulta, en relación con los ciclos de vida, se hizo visible para mostrar de manera somera que aquellas continúan infantilizando a estas personas y que, si bien se han dado enormes cambios en lo legislativo, en lo social y educativo, muchas de estas prácticas de infantilización persisten. Este tema, abordado de manera general, suscita el planteamiento de la pregunta que orienta esta investigación: *¿Cuáles son las tendencias socioeducativas referidas a las prácticas en formación laboral de personas con discapacidad intelectual en Bogotá?*

Se planteó en el 2008 dar curso a la investigación desde lo teórico y lo práctico, considerando precisamente, que entre estos dos aspectos hay una escisión, una fisura, en la cual muchos postulados teóricos parecieran no estar articulados o incluso que van en contravía de las prácticas adelantadas actualmente en las instituciones.

Los desarrollos de la propuesta de formación para el trabajo y desarrollo humanos van direccionados a personas con discapacidad intelectual, maestros, familias, comunidades e instituciones; de este modo se contemplan aspectos conceptuales de reflexión, además de acciones a seguir desde la pedagogía y didáctica, de manera que se apoye el proceso educativo de las personas que accedan a dicha formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo investigativo se inició con la elaboración de un estado de conocimiento en dos direcciones: la primera es teórica. Esta orienta la búsqueda seleccionando como centros de acopio teórico seis universidades de Bogotá (Corporación Universitaria Iberoamericana, Universidad Manuela Beltrán, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario y la Universidad Nacional de Colombia). Dichas universidades cuentan con carreras afines a la Educación Especial, como Fisioterapia y Fonoaudiología, entre otras, las cuales se han abanderado tradicionalmente de los procesos relacionados con la atención a la población en condición de discapacidad, bajo los cuales se han fundamentado y dado los primeros constructos en torno a la formación.

En estas instituciones se indagó por documentos de investigación en torno al tema de interés del grupo. De dicha pesquisa se pudo concluir, de modo genérico, que dos tendencias aún permean las prácticas formativas, y estas son la tradicional y la extra-escuela, debido a que la formación laboral es un concepto que subyace los enfoques biológicos y los basados en productividad-competencias. Allí es vital enunciar además que los procesos laborales requieren de una caracterización de la población, acompañamiento en la empresa, ubicación en el empleo, promoción de estrategias de organización. De manera simultánea se propone que las PCDI accedan además a programas de ocio, tiempo libre, recreación, apoyo a la familia —por citar algunos—, que direccionen su formación integral, teniendo en cuenta su proyecto de vida.

Por otra parte, la consolidación del estado práctico reveló que en la capital existen 106 instituciones cuyos programas incluyen algún aspecto relacionado con

la formación laboral. Se obtuvo información de treinta (30) de estas instituciones, por medio telefónico, páginas Web, correos electrónicos, de las cuales se pudo concluir que 41% dirigen sus actividades a la implementación de pre-talleres y talleres, en los niveles pre vocacional o vocacional, donde generalmente las prácticas se enfocan en las habilidades manuales, elaboración de artesanías, realización de bolsas plásticas, traperos, chocolates o cualquier actividad cuyo resultado es un producto elaborado para su posterior venta; 27% tiene algún programa de capacitación laboral; 20% se orienta hacia la formación laboral (que sumaría un 47%), y tan solo dos instituciones, que corresponden al 6 %, realizan vínculos con diferentes entidades para incluir laboralmente a estas personas.

A su vez, las empresas dedicadas a la inclusión laboral propiamente dicha son el 24% del total de las entidades indagadas. Estas instituciones se caracterizan por ser privadas o sin ánimo de lucro y realizan una evaluación a las personas en condición de discapacidad para su ubicación en un puesto de trabajo. Solo el 8% realiza acompañamiento y evaluación constante de la labor desempeñada en el puesto de trabajo. El 34% de estas entidades son de tipo público, 58% de carácter privado y 8% mixtas. Por otra parte, 69% de las entidades basan sus actividades en modelos rehabilitatorios, donde prima un enfoque ocupacional, y 31% fundamenta sus orientaciones en actividades pedagógicas.

Con el fin de analizar las prácticas de formación laboral, se seleccionaron siete instituciones de Bogotá, representativas por su trayectoria, por su reconocimiento en formación e inclusión laboral de PCDI<sup>1</sup>. Para la recolección de la información se elaboraron dos instrumentos, una ficha de observación y una entrevista, a partir de los cuales se hicieron informes descriptivos en los cuales se caracterizaron los tipos de prácticas llevadas a cabo en cada una de las instituciones.

Los resultados obtenidos en esta investigación conducen al planteamiento de nuevas preguntas: ¿Cuáles son las causas por las cuales no existe articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación desde la infancia hasta la adultez, que han hecho que por más de un siglo tengamos a estas personas ocupándose en los mismos oficios? ¿En qué medida la dimensión intelectual restringe las opciones laborales?, o ¿cómo los procesos intelectuales determinan los desempeños laborales? ¿De qué manera la oferta laboral para las personas con

---

1 Estas instituciones son: Granahorrar, República de Bolivia, Santa María de la Providencia, ACPHES, San Felipe Nery, SENA y Asociación PROACTIVA.



discapacidad se diversifica para promover su desarrollo personal? Tal vez las tendencias asumidas por profesionales e instituciones perpetúan las etiquetas puestas desde hace siglos a estos sujetos, reduciéndolos a la continuación de trabajos que no corresponden a sus intereses y posibilidades.

Todas estas preguntas nos remiten de manera inevitable, a otro cuestionamiento: ¿qué elementos deben constituir un programa de formación que atienda las necesidades de construcción del sujeto y su participación en el contexto social? Y sobre este interrogante se fundan los desarrollos y resultados del resto de la investigación que llevan a la concreción del presente libro.

En esta medida, el capítulo uno expresa *la formación para el trabajo* como una categoría que hace algunos años no era contemplada para las PCDI, debido a que el período de vida de estas personas era más corto y solo se preparaban para los ciclos iniciales. En la actualidad este rango de edad se ha ampliado y tanto la educación como la escuela requieren preocuparse de los procesos que seguirán desde lo laboral las personas en la edad adulta. Se cuestionan no solo los elementos que han incidido en las denominaciones que hacen parte de la formación laboral, que en la actualidad tienen un carácter pluridisciplinar como talleres, actividad vocacional, ocupación laboral, trabajo y empleo, en donde se observa un manejo indistinto por parte de las instituciones de educación formal y para el trabajo. También se cuestiona la prevalencia de los enfoques, de los modelos instaurados en cada una de las instituciones y de cómo los discursos se han adoptado en el campo de la formación laboral desde los ámbitos rehabilitatorio y educativo. Este apartado clarifica entonces el concepto de formación desde perspectivas filosóficas, sociales y culturales.

El capítulo dos contempla que en la inclusión laboral para PCDI, el currículo es uno de los temas centrales. Presenta relatos de estas tradiciones para luego mostrar también de manera somera, la apropiación que se hace en Colombia de dichas teorías y se finaliza este apartado con el establecimiento de relaciones entre las teorías curriculares. De esta forma, la pregunta por el hoy de las metodologías en la formación para el trabajo hace necesario delimitar varios caminos: 1) situar históricamente las condiciones que posibilitaron la emergencia puesta en funcionamiento y transformaciones del citado concepto, haciendo énfasis en el caso colombiano; 2) aproximar algunas visiones críticas sobre la teoría del currículo; 3) acercamiento a los discursos y planteamientos contemporáneos en torno al mismo tema; y 4) su articulación con la tendencia ecológica.

El capítulo tres indaga en los fundamentos que subyacen a los modelos y el currículo, como son: psicológicos, epistemológicos, socio-antropológicos, didácticos, evaluativos y pedagógicos. Vale destacar que —al revisar proyectos curriculares de las instituciones que tienen esta formación, específicamente de su propuesta pedagógica— los procesos de formación para el trabajo se cimientan tanto en las teorías curriculares como en las pedagógicas. En este sentido, se hace un análisis crítico de posturas —que en la actualidad son asumidas por algunas entidades—, con el fin de sustentar las propuestas de formación. Se concluye que estos procesos de formación para los educadores deberían estar enfocados en las siguientes categorías: aproximaciones al conocimiento sobre las poblaciones en condición de discapacidad, competencias sociolaborales necesarias para un buen desempeño, fundamentos pedagógicos, así como las estrategias pedagógicas que hacen posible la formación para el trabajo de las PCDI. Los planteamientos anteriores deben incidir en los proyectos educativos institucionales y por ende en el currículo para el caso de instituciones educativas regulares, o en las propuestas de formación para el trabajo, en el caso de las instituciones que no tienen las mismas características de las instituciones regulares.

El capítulo cuatro expone como propósito diferenciar y precisar el concepto ecológico desde una óptica educativa y la pertinencia del mismo para las PCDI; de este modo, las fuentes revisadas retoman perspectivas desarrollistas, cognitivistas y sociales en las cuales se ubica el concepto puntualmente. Es así como lo planteado propone un cambio de modelo en el cual se apoya la concepción de discapacidad como es asumir el sentido de *ecología para el ser humano*, lo cual hace que se considere la integralidad del mismo, pero también el nivel de responsabilidad del contexto en los procesos educativos. Allí se reflexiona desde lo individual, curricular, didáctico, evaluativo, y la pertinencia del rol del educador en el campo de trabajo de PCDI. Estas configuraciones permiten vincular otras disciplinas, que han venido apoyando el proceso de formación para el trabajo desde los diferentes ámbitos.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta será el *modelo ecológico* de los procesos de enseñanza, pues contempla las interacciones entre los subsistemas. Por su parte, dicho modelo tiene una orientación social que apoya el intercambio entre objetos, personas, grupos, instituciones y roles —es decir interacciones socioculturales—. Se relaciona con un análisis *holista*, en donde el aula requiere de elementos de intercambio permanentes con los actores que la componen,

los cuales deben ser enriquecidos desde el estilo interrogatorio docente, tanto del maestro como de los pares. Es de pensar que los componentes expuestos actúan de manera sincrónica-recíproca, proporcionando una igualdad en el plano individual-social.

# Capítulo uno

## Subjetividad, formación y trabajo en personas con discapacidad intelectual

María Teresa Forero Duarte<sup>2</sup>

*Locura es seguir haciendo lo mismo y  
esperar un resultado diferente*

Albert Einstein

El propósito de este primer apartado es presentar algunas reflexiones –producto tanto de las investigaciones adelantadas como de la experiencia en el trabajo con población en condición de discapacidad intelectual–, con el fin de comprender las concepciones y/o imaginarios sobre la subjetividad, la formación y la formación para el trabajo, explícitos o implícitos en las propuestas de las entidades que ofrecen dicha formación, y en las prácticas asumidas por los profesionales responsables de llevarlas a cabo. De igual manera es una invitación a hacer una lectura de los escenarios o ambientes configurados para dicha actividad, donde los gestos, prácticas y lenguajes que recorren los pasillos de las entidades que forman para el trabajo, se vuelvan motivos de reflexión. A lo largo de este escrito quedan por lo tanto preguntas anotadas, así como dejan los poetas rastros a la

---

<sup>2</sup> Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo “Filosofía, sociedad y educación”, categoría B de COLCIENCIAS.

inspiración; algunas surgieron hace años y retoñan de tiempo en tiempo como las plantas en los asfaltos, reconociéndose como nuevas en nuevos escenarios; otras son resultado de los cambios suscitados por los planteamientos, respecto a la inclusión. Plantear preguntas tiene entonces la finalidad de suscitar reflexiones que permitan develar un poco, supuestos y actuaciones dirigidas a la formación de las *Personas con discapacidad intelectual* (PCDI).

## Acerca de la formación

El término *formación* emerge en un momento histórico de la modernidad en el que el sujeto entra en la escena e implica por lo tanto, hablar de la misma como un proceso de construcción de sujetos. Dos citas puntuales sirven de marco para plantear interrogantes respecto a la población en condición de discapacidad intelectual. La primera, según Gadamer, en Vargas (2007, p. 69): “[...] el propósito de la formación es que el sujeto se encuentre, llegue a su casa que es su propio yo”. Y la segunda: “[...] si se entiende la formación como el desarrollo del sí mismo, es preciso reconocer cuál ha sido el papel de las voces que se han tomado de la familia, de la comunidad, del mundo de la vida y cómo estas han constituido la subjetividad” (Vargas, 2007, p. 38).

Pero, ¿de qué hombre y de qué humanidad se está hablando? ¿Quién es el sujeto de dicha formación? ¿Se habla de aquel que puede dar cuenta de la cultura que le ha formado y de aquellos que pueden acceder al capital cultural de una sociedad? Y esta humanidad, ¿reconoce a la vez las otras subjetividades de quienes se han formado fuera de ella? O ¿solo reconoce las expresiones culturales de quien se forma en sus premisas, en sus paradigmas? En relación con el tema que nos convoca: ¿Cuáles son las características que históricamente han definido la formación de las personas con discapacidad? Esas características de la formación ¿se han atribuido a estas personas? ¿De qué manera han accedido estas personas a los procesos de formación y por lo tanto de construcción de su subjetividad? ¿A partir de qué o de cuándo se podría hablar de formación para las PCDI? Características como la libertad, la autonomía, la conciencia de sí, la responsabilidad histórica ¿se han otorgado a la manera de ser y estar de todas las personas incluyendo a las PCDI?

La formación como proceso surge como proceso interior, proceso en constante desarrollo y progresión, no se plantea como un objetivo, pues es el recorrido en sí mismo el que va construyendo al sujeto. Gadamer (en Vargas *et al.*, 2007) precisa a este respecto que la posibilidad espiritual y racional en el ser humano le permiten romper con lo inmediato y natural y por esto se requiere la formación para poder apartar de sí mismo la atención y trascender a la generalidad.

Estos postulados describen unos sujetos dotados de razón y a la razón misma se le presenta como la característica del ser. Efectivamente, estos ideales de formación no incluían a esas otras presencias históricas como las mujeres, los niños, las personas de otras etnias o, para este caso en particular, a las personas con discapacidad intelectual. ¿Ellas y ellos no entraban en la categoría de sujetos? Sus lenguajes se han producido durante años de silencio y solo hoy comienzan a ser audibles. Por muchos años se ha pensado a las PCDI como incapaces de responder por sus vidas, incapaces de soñar. Aún hoy las instituciones continúan reteniendo miradas de otrora; las personas con discapacidad intelectual continúan siendo pacientes a la espera de una intervención, o sujetos producto de la construcción que otros ejercen sobre ellos; pero, en ningún caso hombres y mujeres responsables de configurar su propia subjetividad.

Estas acciones prescriptivas y la necesidad imperiosa de definir su futuro se sustentan en su supuesta incapacidad para direccionar sus propias vidas. En las prácticas y en el lenguaje de los profesionales se evoca el asistencialismo; en las relaciones de las personas de la comunidad y en los pasillos de los edificios se cuele el aroma y el recuerdo de aquellos sanatorios de otros tiempos. Esta perspectiva está enfocada en el concepto de salud e higiene, y se encamina precisamente hacia la preservación de la salud del sujeto, en su beneficio y en beneficio de la sociedad, y que derivó en procesos de formación que sitúan al sujeto en el lugar que da preponderancia a lo biofísico. Preponderancia desde la cual los procesos le habilitan o rehabilitan; funciones centradas todas ellas en el sujeto, el sujeto de intervención.

De esta manera, una cosa ha significado la formación, cuando nos referimos a los estudiantes regulares y otra muy diferente cuando nos referimos a las PCDI, tanto en lo que respecta a su origen u objetivo de formación de la persona, como a los procesos mismos. La diferenciación histórica dada entre los sujetos implicó, para unos y otros, la demarcación de escenarios de actuación que imprimió a unos y otros, un carácter diferenciado y por lo tanto también implicó una oferta de

formación segregada, creando una definición de mundos que apenas se está tratando de aproximar con los postulados de la inclusión y con los derechos humanos diseminados en políticas, expresiones culturales y prácticas de la educación. Se requirió del paso de los años para reconocer que de esa definición del sujeto había otras maneras de ser humano y que estas otras presencias a menudo mostradas como otros, cultural, racial o geográficamente diversos, eran otro sujeto. En este sentido cabe exponer para la reflexión la afirmación de Vargas (2007):

[...] si la formación busca los ideales modernos de subjetividad entonces se debe admitir que se trata de realizar el sentido Kantiano de que los otros sean como nosotros, es decir, se trata tanto de normalizar como homogenizar a los sujetos mediante igualación en un lenguaje, unos códigos, una cultura [...] la del diálogo y la argumentación que son los que predominan como ideal democrático en la cultura occidental y que Kantianamente, se lleva a cabo en el imperativo categórico. (p. 33)

Sabemos poco de otras maneras de configurar subjetividades y apenas si vislumbramos nuevos horizontes de sentido que dinamicen otras formas de configurarnos y de configurar el encuentro con los otros y con lo otro. Cada ser humano

[...] se forma con otros, los requiere, existe en un mundo que debe cuidar y mantener; existirán otras generaciones de mujeres y hombres que juzgarán por sus acciones a los sujetos de cada presente como seres de responsabilidades históricas; el sujeto se forma más que para el presente, para intuir la sociedad, el hombre y la mujer del futuro que, como lo piensa Ricoeur, defienda y mantenga un total sentido de la justicia con los demás. Formar para la justicia es así formar para la convivencia de sujetos que desde sus diferencias, entiendan que es imposible ser sin los otros. (Vargas, 2007, p. 35)

Surgen así nuevos elementos: se habla de sujetos de formación desde y para los otros, seres humanos con responsabilidades ineludibles y seres humanos capaces de construir y reconstruir su propio futuro. La escuela convencional indudablemente ha sido esencial en la definición de los procesos de formación y por lo tanto, en la producción de ciertos tipos de sujetos y en la exclusión de otros.

Se requiere de una nueva propuesta de escuela, una escuela capaz de reconocer y valorar la participación de las PCDI, que no permita que el panorama para ellos

[...] cambie solo en teoría, que sobrepase los muros y se vuelque en la comunidad para forjar una actitud verdaderamente respetuosa ante estas personas: es proyectando y multiplicando con acciones el hecho de que los excepcionales son hombres y mujeres con aspiraciones y por lo tanto, hombres y mujeres que tienen derecho a recibir una educación que los valore, una educación que no se escude en sus limitaciones y les robe la posibilidad de crecer como personas integrales. (Forero, 1998, p. 5)

Es necesario replantear muchos de los postulados de la escuela convencional para dar cabida a una escuela donde la formación sea posible; donde en palabras de Gadamer, en Vargas (2007), “[...] la nueva racionalidad para la formación ha de ser la conducción del sujeto hacia sí mismo, en donde haya, en todo caso, tanto su individualidad como la imperativa conexión con los otros y con el mundo de la vida”.

Vargas enuncia que Gadamer fija en la comunicación el camino por el cual esto puede ejecutarse y la directriz de toda clase de educación y formación, dándole tres atributos:

- a. Conducción hacia sí mismo (acceso a la morada): el objeto de la formación es la llegada al propio yo y este proceso se realiza gracias a la comunicación e interacción con los otros, pues solo en la relación con otros es posible afirmarse a sí mismo. El yo tiene aspiraciones y convicciones que se correlacionan con aspiraciones compartidas comunitariamente; posibilita la transmisión del mundo de la vida y es el espacio para la constitución de nuevos sentidos de mundo.
- b. Transmisión del mundo de la vida: en el momento en que se comparten aspiraciones se comunican sentidos sobre el mundo de la vida, en esta medida se configura la comunidad a la vez que las individualidades, las personalidades; por lo tanto es un asunto de responsabilidad histórica y social.
- c. Constitución de nuevos sentidos del mundo de la vida: el legado que se comunica le imprime al nuevo sujeto un compromiso con el futuro y, por lo tanto, supone reconocerse como agente de su comunidad.



Es posible incluir esta construcción de subjetividad en las propuestas actuales de formación para las personas en condición de discapacidad. El requisito más importante es el re-conocimiento y la re-valoración, lo que implica epistemológicamente un volver a conocer para lograr entenderlos como subjetividades y por tanto dotar su presencia de un valor ético, estético, político, cultural y vivencial. Solo en la experiencia de la con-vivencia, desde una perspectiva fenomenológica con el otro y con lo otro, es posible ver en la diversidad una forma rica de ser y estar en el mundo; la presencia válida que enriquece precisamente las relaciones y posibilita nuevas definiciones de mundo y de la expresión. Surgen hoy, es cierto, nuevas propuestas de formación para el trabajo en las que se aboga por articular los postulados de la inclusión y del derecho pleno, y de perspectivas que dan cuenta de una visión más ecológica y cultural. Sin embargo, ello no implica que se hayan cobijado todos los escenarios y postulados de la formación en las diferentes instituciones donde se atiende a esta población (Cruz y Cols, 2008)<sup>3</sup>. De acuerdo con lo observado puede afirmarse que en este momento cohabitan prácticas divergentes que se corresponden con distintas etapas de la historia. En un sincretismo de imágenes, relaciones, sensaciones, prácticas, silencios, enunciados, denominaciones, se pueden encontrar palabras (o palabras encontradas) que nombran a un paciente o a un ciudadano con derecho y se refieren a la misma persona. El mensaje del epígrafe se lee en la atmósfera de estos escenarios.

## Sumando términos: formación más trabajo, formación para el trabajo

La sociedad se modifica vertiginosamente y muchos cambios se perciben de manera abrupta. Al pararnos como espectadores en una arista de la vida, descubrimos que a pesar de nuestro romanticismo, al tratar de retener imágenes, paisajes y relaciones, el mundo ha cambiado y sigue cambiando; a veces sentimos que nos deja con nuestros recuerdos empolvados guardados en cajones y con la angustia forzosa de asumir lo nuevo, lo desconocido. Los cambios nos asustan, nos paralizan, nos plantean retos siempre postergados. Aún en la cotidianidad

---

3 Para ampliar la información remitirse a los informes de investigación Cruz y Cols (2008, 2009 y 2010).

del hogar, seguro y cómodo regazo, notamos que lo nuevo no está afuera, que el cambio se encuentra en todas partes y que,

[...] aunque algunos hábitos parezcan sobrevivir a lo largo de periodos históricos diversos, ganando cierto aire de eternidad, conviene desconfiar de esas permanencias: muchas veces las prácticas culturales persisten pero sus sentidos cambian. De lo contrario se corre el riesgo de naturalizar algo que es una mera invención, y, de esa forma, se pierde la ocasión de comprender toda la riqueza de la especificidad histórica y su sentido peculiar en la sociedad que la hospeda. (Sibilia, 2009, p. 89)

La sociedad actual se nos muestra como un crisol de colores matizados y múltiples: en los distintos ámbitos (cultural, político, ambiental, social, recreativo) las perspectivas son diversas, los derroteros se renuevan y las generaciones se descubren separadas de forma abismal por lo acelerado y novedoso de todos estos cambios. Es como esa imagen de cine en la que alguien está parado frente a una autopista por la que transita a altas velocidades; es la vida.

Contrario a los relatos de libros o al recuerdo de algunos pocos abuelos, el aroma de las flores o la luz del sol ya no acompañan el amanecer. Una gran capa de humo gris cubre las ciudades, un zumbido estrepitoso de pitos de carros y toneladas de basura en las puertas de las casas son, desde hace ya más de un milenio, el saludo en las mañanas. Apresurados, hombres y mujeres salen a trabajar y los niños van a la escuela arrastrando las imágenes aún frescas de sus sueños. Escuelas (guarderías para bebés, jardines para infantes, colegios para jóvenes) y lugares para trabajar (talleres, fábricas, industrias, empresas, corporaciones), es decir formación y trabajo han sido centrales en la configuración de los sujetos de la modernidad. Estas dos actividades han constituido las ocupaciones más prolongadas de los hombres y mujeres de estos tiempos modernos. Sin embargo, estas imágenes de la basura, de la devastación, del desastre, de pobreza, de violencia en las relaciones de los humanos y de estos en relación con el entorno, interpelan a la escuela como lugar de formación y a la industria y corporaciones como lugares de trabajo. Todo esto demanda hacer un alto, una revisión de las maneras de formarnos y de configurarnos en y para el trabajo. Desafortunadamente, esa revisión es tan compleja que necesariamente debe situarse en las agendas y voluntades políticas de los gobernantes de hoy pues la escuela y el trabajo

son solo piezas (las más importantes sin duda) de todo un engranaje mayor. En palabras de Durkheim, en Paul Littlewood (2005):

La Educación es [...] los medios por los que una sociedad prepara en los niños las condiciones esenciales de su misma existencia. La educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas sobre aquellos que todavía no están preparados para llevar una vida adulta. Su objeto consiste en despertar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen tanto el conjunto de la sociedad política como el ambiente especial para el que está específicamente destinado. De ello se desprende [...] que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. (p. 68)

La acepción que la sociedad industrial imprimió al trabajo como dinámica laboral centrada en la producción hizo que la formación para el trabajo y el trabajo mismo se fundieran con la formación y ubicación laboral, y se constituyeran en actividades ligadas de manera importante y casi exclusiva a la producción económica. Desde esta perspectiva –en la cual se asigna un valor monetario al trabajo–, necesariamente se asigna también un rango social a las personas que lo realizan y esto desemboca inevitablemente en la jerarquización y primacía de unos sobre otros. Sobre lo anterior se requiere más que buenas intenciones en los proyectos educativos y en las propuestas de las instituciones de formación para el trabajo. Se requiere de una decisión política global de re-direccionar los caminos recorridos, de reconfigurar las sociedades y bueno, la decisión de hacer cambios absolutamente profundos en la manera de concebir la economía y la acción política.

En contraste, está la significación del trabajo considerado como constitutivo del sujeto y por lo tanto como actividad posibilitadora de relaciones humanas en la sociedad. Realizar actividades en las cuales se ponen en juego todas nuestras capacidades es en sí mismo gratificante, pues permite al ser humano, en cualquier momento de su vida, ejercitar su potencial, transformar la materia, poner a prueba su capacidad de invención y creatividad y así realizar su condición de humanidad. Paralelo a esto, la premisa de ser social del ser humano lía su accionar al sentido, a la valoración, al significado e importancia que la realización de esa determinada actividad tiene para los demás seres con quienes se encuentra. Es importante pues re-valorar el trabajo en esta acepción de dimensión humana constitutiva del sujeto –y por lo tanto de la sociedad– para entrar a mirar críticamente la dinámica

que el contexto actual le imprime, de tal manera que permita situarlo como parte fundamental del bien-estar de los hombres y mujeres, y parte fundamental de la configuración de su subjetividad en relación con el entorno.

Frente a estas dos premisas: el trabajo como dinámica laboral ligado a la producción y el trabajo como constitutivo del ser humano, corresponde a todos tomar posición y actuar, de manera que se re-signifique culturalmente la representación del trabajo y prevalezca desde el ámbito de la escuela, el horizonte de sentido que nos encauza hacia la construcción de sociedades en las que la sustentabilidad y la sostenibilidad de la vida sobre el planeta sean posibles.

El tema de la formación para el trabajo y la ubicación en el medio laboral se vuelve primordial y plantea no uno sino varios interrogantes acompañados en algunos casos de esas imágenes de angustia, vértigo, sensación de inmovilidad, un cierto asombro y seguramente algo de tristeza, pues acertar en los caminos elegidos parece mínimo frente a la complejidad de fenómenos como la pobreza y el desempleo que finalmente se asocian con esto.

Centrar la atención en la reflexión sobre la formación para el trabajo de la población en condición de discapacidad intelectual pretende hacer visible lo que ha implicado históricamente la formación dada a este grupo humano, con la expectativa de que al hacerlo, se reconozca que aquella (oficios ofrecidos, procesos, titulaciones y demás prácticas de la formación para el trabajo) les ha sumido en el desempeño de oficios siempre obsoletos en relación con las dinámicas de cada tiempo. Solo así, mirando atrás, es posible formular propuestas que equiparen las condiciones de lo que se le ofrece a la población en condición de discapacidad intelectual con lo que se le ofrece al resto de los jóvenes. Igualmente, que lo que se plantee brinde oportunidades reales de articulación de la formación en la escuela con el mundo laboral tanto para la población en condición de discapacidad como para los jóvenes en general, pues son ellos sus pares en la formación, y es con ellos con quienes es posible construirse y construir escenarios más apropiados para vivir.

En palabras de Isabel Jiménez en la presentación del libro *Capital cultural, escuela y espacio social* de Bourdieu (2008), para tal fin se deben combatir “[...] los obstáculos que impiden ver que la comprensión del mundo pasa necesariamente por la construcción del espacio, de las posiciones de los hombres y de las mujeres que lo construyen, al mismo tiempo que son construidos por él” (p. 7).

Desde una perspectiva de inclusión es decir, desde la valoración de la diferencia como potencialidad, ¿es pertinente seguir hablando de instituciones de formación para el trabajo para PCDI?, ¿o se requiere hablar de formación para el trabajo, en escenarios únicos para todos los jóvenes? ¿Es posible hablar de la formación para el trabajo como una fase final del proceso de formación educativa? ¿De qué manera las escuelas inclusivas pueden adelantar propuestas de formación para el trabajo? ¿Es sostenible la escuela?, es decir ¿su sistema de relaciones se basa en el ejercicio pleno de los derechos sin matices que puedan vulnerarlos? ¿Se promueve la participación y la equidad en todas sus formas de expresión?

Pierre Bourdieu cuestiona la contribución del sistema escolar en la construcción de la sociedad. Para él los saberes con los cuales llegan los niños a la escuela los aleja o acerca al *capital cultural* dependiendo básicamente de la cercanía o distancia de su cultura de origen con el *capital cultural* que constituye la escuela. Según Bourdieu, en la escuela es imposible la construcción de un saber neutro y universal. La idea de *capital cultural* ayuda a entender las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto al éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los estudiantes pueden obtener del mercado escolar. Bourdieu indica que la cultura escolar es directamente compatible con la cultura burguesa. Más compatible en la medida en que algunos de sus actores, por ejemplo los docentes, ignoren este proceso y el papel que las partes lingüística, intelectual y corporal cumplen en la reproducción de la desigualdad.

A la luz de sus planteamientos y de manera amplia se puede indagar cuáles son los mecanismos que en las escuelas o centros de formación para el trabajo de las PCDI aseguran la reproducción del espacio social y del espacio simbólico, sin ignorar las contradicciones y los conflictos que pueden estar en el principio de su transformación.

Las prácticas de formación –asumidas por las instituciones de formación para el trabajo de las PCDI– están, siguiendo a Bourdieu, sumidas históricamente en el *habitus* generador y unificador que traduce las características intrínsecas y las relaciones de una posesión en un estilo de vida unitario; es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Las posiciones ocupadas en la sociedad por las PCDI son el resultado de dichas estructuras generativas, las cuales son diferenciadas y diferenciantes. Distintos y distinguidos, estas personas son también operadoras de distinción, porque ponen en juego principios de diferenciación o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación

comunes. Desde una mirada sociológica se puede afirmar que la escuela –la escuela de los excluidos– no ha permitido el acceso al capital escolar a las PCDI.

La escuela como modelo se reproduce a sí misma. Como ya se mencionó, hay resistencia a transformar las condiciones escolares y las condiciones de formación de las PCDI y estas resistencias trascienden los muros de la escuela y se instalan en el seno de las comunidades. Por esto es que es tan importante llevar estas reflexiones más allá de las instituciones y situarlas de manera transversal en las relaciones que, en los diferentes contextos, propician el encuentro y significan su presencia: el barrio, la localidad, la ciudad. ¿Cómo se transforman y entretienen imaginarios, valoraciones y sentires? ¿Cómo se configuran escenarios accesibles y enriquecidos para todos? ¿Qué estrategias es posible diseñar e implementar para lograr apropiarse los escenarios desde y para esta población al interior de las comunidades? ¿Cómo se contribuye formativamente y cómo se vincula a las PCDI en la definición del futuro de las comunidades a través del ejercicio de su derecho al trabajo?, y ¿cómo a la vez estas comunidades participan de la definición de las propuestas de formación que en las instituciones se gestionan para todos?

Esta inquietud sobre las relaciones entre la formación y el mundo del trabajo no es nueva ni ajena a la escuela. Ha estado presente y se ha abordado desde diversos modelos pedagógicos<sup>4</sup>. Un ejemplo es la educación colectivista propuesta por Makarenko, en Calvo (2009), quien propone un modelo educativo que vincule la vida del trabajo con la vida escolar para que la primera incorpore principios de la ciencia a la rutina laboral, haciendo de esta un acto consciente, con el objetivo final de eliminar la división social del trabajo entre el trabajo intelectual y el manual, que favorece la explotación del segundo por el primero. Además, busca dar una formación cultural o espiritual que permita a los hombres el disfrute de los bienes espirituales producidos por la humanidad y contribuir al saber universal. Siguiendo a la autora, para Freinet el trabajo orienta la educación del niño tanto en la familia como en la escuela y lo prepara mental y físicamente para la vida, además, el trabajo desarrolla las capacidades humanas mejor que cualquier educación de tipo intelectual. El trabajo manual e intelectual satisfacen

---

4 En el tercer capítulo se profundiza en los modelos pedagógicos que han abordado el trabajo o la formación laboral. En el cuarto capítulo se hace una amplia explicación de la propuesta de formación para el trabajo desde el enfoque ecológico.

la necesidad de crear y producir, satisfacen y dan razón de ser, ya que permiten reconocer al otro a través del reconocimiento de la propia individualidad.

La escuela propuesta por Freinet plantea varias estrategias, como asumir prontamente responsabilidades; respetar los propios intereses; efectuar planes de trabajo; eliminar las notas y el aprendizaje memorístico; privilegiar el texto libre con el uso de la imprenta escolar y la edición del periódico de la escuela; efectuar intercambios escolares; organizar y poner en marcha la cooperativa escolar y finalmente, organizar la gestación de la escuela a partir de asambleas de los niños. En la propuestas de Freinet los espacios de socialización se ven abocados a un nuevo rol: el de facilitar el desarrollo del individuo a través del respeto y reconocimiento del otro. Para tal fin, la familia y la escuela necesitan conformar todas sus actividades desde una estructura participativa y democrática que dé cabida al niño, con sus necesidades y con sus posibilidades; una estructura en la que se reconozca que el adulto también puede aprender del niño y que, en último término, permita las expresiones de la vida en comunidad, sin autoritarismos ni dogmatismos, permitiendo que el niño sea autor de su propio devenir en una atmósfera colectiva de trabajo.

Estos son solo dos ejemplos de pedagogos para quienes el trabajo estructura la formación de las personas y por lo tanto está presente de forma transversal en las distintas esferas constitutivas de los sujetos a lo largo del ciclo de la vida. Igualmente se establece como articulador de los diferentes escenarios sociales y culturales.

Actualmente, el discurso de la formación por competencias laborales ha encontrado nicho y se ha fortalecido particularmente por su estrecha relación con el mundo laboral y las demandas que este genera en los escenarios de formación. Las experiencias de formación en esta dirección son cada vez más amplias. Estas merecen una cuidadosa atención a fin de descubrir las posibles tensiones, como también las condiciones de posibilidad que emerjan de ellas. La academia tiene una gran responsabilidad en la definición de horizontes de sentido que conduzcan a la eliminación de barreras para la formación laboral de todas las personas y particularmente de las PCDI, en el marco amplio del derecho a la participación y a la construcción de un futuro común armónico para todos.

Las escuelas que basan la formación en el desarrollo de competencias laborales, esperan contribuir a que los estudiantes adquieran conocimientos y competencias en un contexto real, complementando su formación y otorgando más

herramientas para su inserción laboral posterior. Las escuelas vinculan su función social a las empresas, centrada en promover el desarrollo económico y social de la comunidad y en contribuir a la mejora en la formación de recursos humanos de calidad en sus zonas de influencia. Además, le permite generar contactos con posibles futuros empleados a la empresa.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2003) llevó a cabo una investigación en la cual dan cuenta de las articulaciones entre la escuela y el mundo del trabajo. Para esto convocó a distintas escuelas que tuvieran como objetivo la formación para el trabajo, con el fin de caracterizar las experiencias presentadas y destacar algunos tópicos sobre los posibles caminos a seguir en esta materia. Aunque la muestra de la experiencia no fue estadísticamente significativa, sí constituyó un punto de partida que permitió

[...] vislumbrar cómo la escuela responde de manera tan armónica, desde su saber hacer, a las necesidades de comunidades reales, de carne y hueso, que se debaten entre sus más sentidas necesidades y el interés y responsabilidad de formar sus nuevas generaciones, con pertinencia y significado. (p. 6)

La convocatoria requería que los proyectos evidenciaran, en la formulación y en los logros, la intencionalidad de ofrecer formación para el enfrentamiento del mundo de la producción.

Curiosamente, si bien todo proceso educativo aporta a la vida laboral posterior, no se constituye por sí mismo en educación para el trabajo. Con esta afirmación se hace referencia a lo importante de atender aspectos puntuales como la formación en las competencias básicas generales, fundamentales para la formación profesional. Igualmente se interroga por la forma como dichas competencias responden a demandas propias de la formación para la ciudadanía en donde la convivencia, la solidaridad y la cooperación, la vida familiar y social, resultan imprescindibles para actuar en la producción de bienes, servicios o conocimientos. Como vemos: “El mundo del trabajo, en sus múltiples y diversas manifestaciones, es la principal actividad –y necesidad– de toda persona, como medio de expresión de su subjetividad (intereses, aptitudes, formación), de realización personal y de subsistencia” (Gómez y Díaz, s. f.). El trabajo adquiere así, en los procesos de constitución del sujeto, un lugar importante. No se limita a



la realización de una actividad sino a una posibilidad de realización personal y social de los individuos.

El lugar de la discusión se centra entonces en los elementos fundamentales sobre los cuales estas experiencias exitosas de formación para el trabajo cifran sus esfuerzos, haciendo que efectivamente la formación dada a los estudiantes les prepare para la vida, sin abocarlos a sumergirse en una dinámica que olvida las necesidades de la niñez; se plantea desde las particularidades del contexto sin perder del horizonte que se está inmerso en un mundo real y cómo desde esa realidad se les impulsa a soñar con mundos posibles.

Para algunas escuelas, pensarse en esta dirección implica un dualismo, producto de la tradición escolar, en la cual armonizar los contenidos académicos con las acciones prácticas y los fines académicos con los laborales, pueden resultar contradictorios. Sin embargo los países participantes coinciden en señalar la importancia de desarrollar y articular las competencias académicas y aplicarlas a situaciones reales. En términos generales se anota que los países enfrentan tradiciones rígidas e inflexibles tanto en el diseño curricular, en las prácticas en el aula, en la evaluación de resultados, así como en la gestión institucional del nivel de educación secundaria o media. Dichas dificultades se agravan por obstáculos como la disponibilidad, perfil y prácticas de formación de docentes y cuadros directivos, así como la carencia de estándares definidos para este ciclo que permitan evaluar de manera sistemática la calidad de los establecimientos.

Se propone que el trabajo se entienda como un componente constitutivo de la sociedad y de la ciudadanía y por lo tanto, que se configure como un eje estructural de los currículos de cualquier naturaleza y con mayor razón de las escuelas que se proponen formar para el mundo laboral. Desde esta perspectiva el trabajo no es un tema ni un mero contenido escolar. Se requiere comprender que en la escuela el trabajo es una manera de operar de todos (educadores y estudiantes); que el aprendizaje es un proceso de trabajo; que elegida una o más modalidades de producción como objeto de la institución, todas las asignaturas deben buscar su interacción con esta modalidad laboral; que la metodología y la construcción de recursos, estrategias, espacios y tiempos pedagógicos se reorganizan, creando una nueva dinámica escolar.

Algunos de los elementos que se tuvieron en cuenta en el proceso de caracterización de las experiencias contenidas en el documento de la OEI (2003) durante la primera etapa de la convocatoria fueron:

- a. Concepción educativa que articula los espacios de la educación con los del trabajo
- b. Interacción con la producción
- c. Ubicación del trabajo en el centro del currículo
- d. Gestión institucional y articulación interinstitucional; por innovar en ámbitos productivos no tradicionales; por sus respuestas a las necesidades de las comunidades donde se ubican; por encontrar caminos eficaces para la inserción en el mundo laboral (p.36).

Los ejes en los que debían aportar las experiencias se pueden resumir de la siguiente manera:

- a. Competencias polivalentes, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas que, aplicadas a un contexto en específico, se traducen en desempeños observables y medibles que permiten a una persona obtener un resultado exitoso en el trabajo y/o en la vida cotidiana. Las competencias polivalentes son de carácter general, aplicables a cualquier cargo y sector económico y por tal razón, se asocian a la *empleabilidad*, entendida como la capacidad de obtener un empleo, mantenerse en él y aprender nuevos elementos relacionados de manera más específica con el puesto de trabajo.
- b. Explicitar la relación entre los saberes, *módulos significativos* o experiencias organizadas de formación, en los cuales se observara flexibilidad y modularidad, y se busca que conduzcan a aprendizajes puntuales que impliquen la integración de las distintas áreas del conocimiento para facilitar aprendizajes significativos por su aplicabilidad y transferibilidad al mundo real.
- c. Las metodologías y los materiales desde los cuales se apoya la definición de un proyecto de vida del estudiante en una *orientación vocacional*.
- d. El componente de la 'formación en valores', a través de la promoción de actitudes, conocimientos y comportamientos que propendan por desarrollar integralmente a ciudadanos participativos y competitivos que promuevan una sociedad democrática.

- e. Claridad sobre los contenidos de las áreas del currículo, desempeños esperados en los estudiantes, así como las características de infraestructura y disponibilidad de materiales, entre otros, es decir, los estándares de calidad.
- f. Los procesos entendidos como todas aquellas secuencias de acciones que se han realizado durante el desarrollo de la experiencia, desde su concepción hasta su culminación. Estos tenían en cuenta indicadores como:
  - Haber introducido o no variaciones en el Plan de Estudios de la institución;
  - Haber hecho registro, seguimiento, evaluación y sistematización de la experiencia y si se aportaba documentación en este sentido;
  - Evidenciar aprendizajes específicos de conocimientos o de procedimientos relativos a la temática de la experiencia;
  - La formación en valores y/o la formación de profesores;
- g. Las herramientas o recursos y estrategias utilizadas en el desarrollo de la experiencia, manifiestas en la gestión, administración o desenvolvimiento pedagógico, y si estas eran innovadoras u obedecían a la adaptación de estrategias de uso tradicional en la institución.
- h. Gestión y administración de recursos propios y externos garantizando la optimización de los mismos.
- i. Los resultados entendidos como productos obtenidos a través de la experiencia por parte de los participantes directos en la misma (facilitadores y beneficiarios), por la institución donde se llevaba a cabo o por la comunidad donde se insertaba. Esta podía observarse en desempeños de alumnos, profesores (su formación, etc.), el marco de participación de la comunidad, entre otros.

La investigación cuenta además con el documento de referencia, los testimonios de profesores, estudiantes directivos y comunidades. Menciona que se realizó una exposición fotográfica y de productos culturales elaborados en las instituciones. Esta experiencia en particular contiene muchos elementos de carácter metodológico que trazan un sendero para el planteamiento de propuestas de formación para el trabajo, pensadas desde perspectivas de las competencias laborales y necesariamente vinculadas y proyectadas hacia la inserción en el mundo económico actual. Sin embargo, quedan por abordar con amplitud y suficiencia,

las implicaciones de su desarrollo en un mundo globalizado y las tensiones ambientales, culturales, sociales y económicas que se derivan en el marco de una formación laboral responsable, a fin de reconstruir sin reproducir las condiciones de vida común que hasta ahora hemos mantenido.

Desde los planteamientos de Bourdieu (2008):

[...] hay una ley de conservación de la violencia, [...] violencia que permanece invisible [...] la que se ejerce a la luz del día, desordenadamente, en las familias, las fábricas, los talleres, las comisarias, las prisiones o los hospitales mismos o las escuelas, y que es el producto de la violencia inerte de las estructuras económicas y sociales y de los mecanismos implacables que contribuyen a reproducirlas. (p. 100)

## Construyendo horizontes de sentido

Resta mencionar algunos tópicos a tener en cuenta para formular una propuesta de formación para el trabajo, no sin antes señalar que suponen la revisión de las concepciones particulares de quien los formula, pues estas concepciones son esos *mecanismos implacables* de Bourdieu. Es necesario pues, pasar por el tamiz nuestras propias concepciones acerca de la escuela, el trabajo, la enseñanza, el aprendizaje; reflexionar sobre cómo pensamos el ser maestro, ser educando, ser padre, ser ciudadano.

A continuación se enuncian algunas maneras alternativas<sup>5</sup> de concebir y recrear el escenario escolar. Estas formulaciones son fruto de la puesta en escena de dos propuestas coincidentes. La primera es una propuesta de Educación Ambiental adelantada en cinco localidades de la ciudad de Bogotá por un equipo de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional (Gómez y Forero, 2007), la cual involucró a los colegios, comunidades y población en condición de discapacidad de esas cinco localidades, en el marco de la promoción de procesos de educación ambiental y procesos de inclusión. La segunda la constituyó la formulación e implementación del

---

<sup>5</sup> La acepción que se da a *alternativo* es la de alterar, es decir cambiar de dirección una acción. Se utilizó en el desarrollo del proyecto “Ambientes Alternativos de Aprendizaje 0919” de la Secretaría de Educación del Distrito en 2005 (*IV Congreso Internacional de Discapacidad*, 2008).

proyecto “Ambientes Alternativos de Aprendizaje: una posibilidad de transformar la escuela para la diversidad” (Forero, 2005), en el cual se articulan y desarrollan los enunciados aquí consignados, los cuales pretenden aportar a la construcción de escenarios reales de relación en la escuela y desde ella.

Concebir una escuela donde todos cabemos significa re-inventar el sistema de relaciones sobre el cual se define el encuentro con los otros y con lo otro. La escuela, como sistema de relaciones, está determinada por la manera en que vemos, sentimos, pensamos y creamos dicho encuentro. Frente a la concepción convencional de la escuela que se reproduce a sí misma en una cotidianidad automatizada y a pesar del desasosiego de sus actores, podemos plantear otras maneras de configurar la intención formativa, particularmente planteando nuevos sentidos y sentires que pueden verse reflejados en los conceptos que subyacen a las prácticas de formación:

1. Lo ambiental: este es uno de los primeros conceptos que es necesario re-definir en la escuela y particularmente en una propuesta de formación para el trabajo y la formación laboral. La experiencia realizada permitió ver que priman concepciones del ambiente como el entorno, como lo que está fuera del ser humano. Desde esta perspectiva el hombre no se siente parte del paisaje que por demás, ha cincelado históricamente. La propuesta es re-definir lo ambiental como un continuo: subjetividad, naturaleza, cultura; como un ámbito de relaciones en el que se inscribe el ser individual como constructor de conocimiento, de sentidos, sentires, creencias, experiencias, vivencias, formas de ver, de pensar, de actuar, de crear. Básicamente se convoca a liar nuevamente al hombre con la naturaleza; que pueda verse como parte del paisaje. Supone abordar y comprender la importancia de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en la construcción de los paisajes que se desean. Proponer transformaciones que redunden en el respeto por toda forma de vida y por lo tanto, con la definición de procesos de protección del ambiente para el presente y para las generaciones futuras. Esto tiene que ver con poder incidir además en la cotidianidad en la adopción de un proceso formativo que promueva actitudes positivas hacia el medio natural y social que se traduzcan en acciones de cuidado y respeto por la diversidad biológica y cultural.
2. La sostenibilidad: como principio orientador de la educación ambiental, implica entre otros aspectos la necesaria promoción, ejercicio y ampliación

de los derechos, la equidad, la democracia y la horizontalidad en las relaciones entre todos. La sostenibilidad demanda una configuración de la escuela que se aparte de los modelos convencionales y que busque nuevas formas de significar y re-significarse en el conocimiento y en las relaciones con el otro y con lo otro.

3. El territorio: el conocimiento y la valoración del espacio-tiempo habitado adquiere un sentido diferente para cada uno de nosotros dependiendo de nuestras experiencias vividas en los distintos momentos de la vida. Las relaciones que se dan, configuran el tejido social en cuyos puntos de articulación o nodos se instauran situaciones ambientales locales que se pueden abordar desde la escuela como *ejes temáticos*, haciendo de esta dinámica particular un pilar de conocimiento en y desde lo sociológico, antropológico, económico, histórico, geográfico y biológico. La realidad misma emerge como complejidad visible en el entramado que se construye. La escuela por tanto, puede vislumbrarse como un territorio que está conformado por una comunidad educativa que presenta toda una suerte de relaciones sociales y espaciales y en la cual se suscribe una jerarquización de poder y se crea una cultura mediada por normas y comportamientos establecidos, siempre posibles de modificar.
4. La gestión: vista como la decisión o conjunto de decisiones que en cada instante toma el sujeto permite pensar que es posible redefinir los procesos producidos al interior de la institución educativa. Deja de situarse la gestión como una estrategia accionada solamente por las instancias ubicadas jerárquicamente en los entes administrativos para configurarse desde y a través de cada uno de los miembros de una comunidad, y que participa horizontalmente en la responsabilidad de la transformación de la escuela. Cada quien es gestor dado que continuamente está tomando decisiones y creando un tipo particular de escuela.
5. Eco escuela: es la comprensión del espacio y las interacciones, y la búsqueda del sentido que adquiere la escuela como hecho construido, como forma y escenario; y a través del acontecimiento que se origina dentro de la escuela donde el estudiante y los docentes, tanto como los demás miembros de la comunidad, la perciben, la viven y la valoran.
6. La transversalidad: vista como la manera colectiva de abordar los proyectos institucionales en los distintos escenarios de formación. Son acciones, actitudes y visones, que se viven, practican y construyen para entrelazar y

entretener las áreas de estudio, trabajo y encuentro. No alude directamente a contenidos que se enseñan o aprenden, pero tiene el propósito de apropiarse, explorar, recrear y contextualizar los contenidos curriculares.

Por su parte, la configuración de Ambientes Alternativos de Aprendizaje funda una posibilidad de transformar la escuela para la diversidad. La propuesta se plantea como una postura crítica, como una oportunidad de reflexión sobre la manera en que se vienen configurando los diferentes escenarios educativos y se centra, como excusa y a la vez como referente, en las potencialidades de la educación inclusiva como proceso de cambio cultural.

Desde esta propuesta los estudiantes en condición de discapacidad intelectual participan junto con los estudiantes en general, de los procesos formativos. Se configuran escenarios que, precisamente posibilitan transformación de las condiciones en las cuales se promueve el aprendizaje (encuentro con la ciencia, encuentro con el cuento). Este aprendizaje significa más que acumular experiencias, tener experiencias con sentido que sean vivenciales... “cuando el sujeto reconoce a los otros se reconoce a sí mismo y esa interdependencia sujeto-intersubjetividad se da mediante el lenguaje, el trabajo y la interacción” (Vargas, 2007, p. 38). Dar sentido permite orientar las acciones y decisiones y por lo tanto, alterar el devenir histórico de la propia vida. Aprender es posibilitar el encuentro consigo mismo y con lo otro en una permanente dinámica de transformación. Se requiere crear las condiciones para que el aprendizaje en estos términos sea posible en la escuela, crear ambientes y reestructurar los tiempos de tal manera que culminar el proceso escolar se convierta en una gama de oportunidades de formación que le permitan a cualquier estudiante apropiarse de su formación.

Pareciera, al finalizar este escrito, que los sentidos buscados para unos o para otros desde la perspectiva de inclusión, son más comunes de lo que podemos pensar; que es posible pensar opciones en la generalidad de los procesos educativos que redunden en el bien-estar de las personas y las comunidades para que al asomarnos en el espejo, emerjamos como paisaje:

“Yo soy el paisaje que emerge en el espejo”<sup>6</sup>. (Forero, 2005)

---

6 Frase que acompañó el desarrollo de un taller realizado en el Bosque San Carlos en la Localidad Rafael Uribe Uribe, con la comunidad educativa. Un espejo se instaló junto a uno de los árboles, los participantes debían mirarse en él.

## Referencias

- IV Congreso Internacional de Discapacidad.* (2008). Proyecto ambientes alternativos de aprendizaje «una posibilidad de transformar la escuela para la diversidad» (pp. 341-353). *IV Congreso Internacional de Discapacidad.* Medellín: Instituto de capacitación los Álamos, Fundación Integrar. Recuperado de: <http://www.congresodiscapacidad.org/web/memorias/Memorias4%C2%BACongreso-Septiembre22.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Capital Cultural, escuela y espacio social.* (8ª. Ed.) México: Siglo XXI.
- Cruz y Cols. (2008). *Paradigmas sociolaborales acerca de las prácticas de formación en las personas con retraso mental de Bogotá.* Informe final. Bogotá: CIUP.
- Cruz y Cols. (2009). *Caracterización de los programas de diversificación curricular en inclusión laboral.* Informe Final. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz y Cols. (2010). *Diseño de una propuesta ecológica de formación para el trabajo en DI.* Informe de Avance. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Forero, M. T. (1998). *Manifestaciones artísticas y revaloración cultural de las personas con necesidades educativas especiales. Una propuesta de implementación de espacios.* [Investigación no publicada realizada para el IDEP]. Bogotá: Instituto para la investigación y desarrollo Pedagógico.
- Forero, M. T. (2005). *Formulación e implementación de Ambientes Alternativos de Aprendizaje. Una posibilidad de Transformar la escuela. Proyecto 019 Fondo de desarrollo Local Rafael Uribe Uribe.* Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá.
- Forero, M. T. (2006). *Proyecto 0919. Convenio Interadministrativo No. No. 18-061-00-06 de Ambientes Alternativos de Aprendizaje. Proyecto desarrollado en los cinco colegios que atienden estudiantes en Condición de Discapacidad Intelectual en la Localidad Rafael Uribe Uribe.* Bogotá: Secretaria de Educación.
- Gómez, J. (Coord.) (2005). *Fortalecimiento a los procesos del Sistema ambiental local a través de la construcción y aplicación de estrategias de trabajo socio ambiental con participación de los grupos de actores locales. Convenio DAMA No. 04-05-2005.* Bogotá: Secretaria de Ambiente-Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, J. y Forero, M. T. (2007). *Propuesta académica para el Acompañamiento y Fortalecimiento a PRAES y PROCEDAS en cinco localidades de la ciudad de Bogotá.* Bogotá: Convenio Secretaria Distrital de Ambiente y Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, V. M. y Díaz, C. (s. f.). *Cultura para el trabajo en la educación media en Colombia.* Documento no publicado del Equipo de investigación de Educación



- Media y Superior del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, en el marco del componente de “Cultura para el Trabajo” del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- Littlewood, P. (2005). Escolarización exclusiva. En *Paradigmas de Gobernación y de Exclusión Social en la Educación* (pp. 67-90). México: Instituto de Investigaciones en Educación.
- Luengo, J. (Comp.) (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. México: Ediciones Pomares.
- Messina, G., Pieck, E., y Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: UNESCO: Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/educacion\\_trabajo\\_innovemos.pdf](http://www.oei.es/pdfs/educacion_trabajo_innovemos.pdf)
- OEI. (2003). *Escuelas que hacen escuelas. Formando para el trabajo en los países andinos*. Bogotá: OEI. Recuperado de: [www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf](http://www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf)
- Secretaria de Educación del Distrito. (1999). *Criterios pedagógicos organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, E. (2007). La comunicación y la responsabilidad comunitaria de la formación. En *Formación y Subjetividad* (pp. 67-75). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G. (2007). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. En discusión. En *Formación y Subjetividad* (pp. 29-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G.; Hernández, C.; Sopó, A.; Vargas, E.; Bustamante, G. y Guevara, C. (2007). *Formación y Subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velásquez, A. [Versión electrónica] Recuperado de: [www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/VELASQUEZ%20ACOSTA%20-Makarenko.html](http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/VELASQUEZ%20ACOSTA%20-Makarenko.html)

## Capítulo dos

# Currículo, tendencia ecológica e inclusión

Gloria Janneth Orjuela Sánchez<sup>7</sup>

El presente capítulo bosqueja los consensos a los cuales llegó el grupo de investigación para delimitar y argumentar la viabilidad de la propuesta de formación para el trabajo en jóvenes con discapacidad intelectual en la ciudad de Bogotá, que se inscribe en los desarrollos de la tendencia ecológica social y cognitiva, la perspectiva curricular posestructuralista y crítica, y el marco de la inclusión.

### Contexto histórico de perspectiva curricular

Al hablar de currículo no se puede pasar por alto que este ha sido un tema abordado desde distintas visiones y perspectivas. Se puede incluso afirmar que hay tradiciones de pensamiento en torno a dicho tema y que cada una da mayor énfasis e importancia a ciertos elementos, dejando otros de lado. En ese sentido se podría hablar –retomando planteamientos de Tomaz Tadeu da Silva (2001)–,

---

<sup>7</sup> Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Especialización en Pedagogía. Investigadora del Grupo: Filosofía, sociedad y educación, Categoría B, COLCIENCIAS.

de tres momentos importantes en la constitución histórica de la noción de currículo: *las teorías tradicionales, las teorías críticas y las teorías poscríticas*.

Tadeu da Silva (2001) plantea que el currículo como objeto de estudio surge aproximadamente hacia 1918 en Estados Unidos en cabeza de un intelectual de apellido Bobbit. Este acontecimiento se relacionó con condiciones sociales y culturales tales como el proceso de industrialización, los movimientos migratorios hacia Norteamérica, la generalización de la educación y la creación de las fábricas. En ese momento el currículo era:

[...] un proceso de racionalización de resultados educativos [...] especificados y medidos [...] Su inspiración 'teórica' era la 'organización científica del trabajo', de Taylor [...] En el discurso curricular de Bobbit, el currículo [era] especificación de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión [...]. (p. 13)

A partir de Bobbit quedan algunas claridades establecidas: que el currículo será siempre el resultado de una selección de conocimientos y saberes, que el currículo busca modificar a las personas sobre las cuales tendrá incidencia directa, y que en el currículo se deciden y deducen las teorías, conocimientos o saberes importantes a partir de la respuesta a la pregunta por el tipo de ser humano que se quiere en la sociedad –lo que hace que exista en él, en su interior, una idea de *identidad* y de *subjetividad*.

Aclara Tadeu da Silva que a partir de los elementos anteriores, se establece la distinción entre las teorías tradicionales, las críticas y las poscríticas del currículo. Las primeras aceptan de manera neutra e imparcial, un *deber ser*, mientras que en las críticas y poscríticas se deja claro que ninguna postura es neutra y que toda teoría está inevitablemente afectada por relaciones de poder. Asimismo las tradicionales reemplazan la pregunta ¿qué enseñar?, y se concentran en la respuesta al *cómo enseñar*. Con ello el currículo queda planteado en términos absolutamente instrumentales y técnicos. Por otro lado, las teorías críticas y poscríticas además de preguntar por el *qué* agregan la cuestión del *por qué*, lo que les posibilita ampliar la mirada y el análisis curricular hacia las relaciones que se dan entre saber, identidad y poder.

Para lograr distinciones entre las diferentes posturas que abordan el currículo vale la pena resaltar los conceptos que cada una adopta. Así las cosas, desde las:

Teorías tradicionales [se piensa en]: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficacia, objetivos. [Mientras que en las] Teorías críticas: ideología, adoctrinamiento cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones de producción, concienciación, emancipación y liberación, currículo oculto, resistencia. [Y desde las] Teorías poscríticas: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo. (Tadeu da Silva, 2001, p. 19–20)

Se puede decir que desde las teorías tradicionales se transita hacia las críticas, donde a las primeras se les adjudica el momento de surgimiento de los estudios sobre currículo entendido como un campo profesional especializado, de estudio e investigación. Es decir, su formalización e institucionalización con efectos directos en la creación de profesiones, publicaciones e instituciones especializadas en el tema. Este es un momento en estrecha relación con la modernidad y en ese sentido es que se abordó el significado del currículo, visto como un elemento fundamental para aspectos organizativos y metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje.

La fuerza de estas teorías tradicionales, su apropiación y generalización, radica en la imagen de cientificidad que daban a la educación, concebida además como un proceso de moldeado y que el modelo curricular permite homogenizar aún más. Desde estos planteamientos tradicionales se introducen los cuatro elementos que se constituirán como fundamento de cualquier proceso educativo: enseñanza, instrucción, currículo y evaluación. Los anteriores darán un fuerte viraje hacia los aportes y el énfasis de la psicología del aprendizaje y de las disciplinas académicas, lo que se concreta en una amplia gama de objetivos comportamentales explícitos.

Algunos nombres que remiten a estos planteamientos son: Bobbit, Tyler – con un fuerte énfasis tecnocrático del currículo– y Dewey –con una mirada más progresista del mismo–. Tanto los dos primeros como el tercero hacen sus planteamientos en clave reactiva frente al currículo clásico y humanista que imperaba hasta entonces, por lo menos desde la institucionalización de la educación secundaria. Estos enfoques tecnocráticos y progresistas consideraban que el currículo de corte humanista era inútil y abstracto, que poco servía como preparación para la vida profesional que exigía la industrialización y la fábrica; además se le

criticaba, desde los enfoques progresistas de base psicologista, su distanciamiento del niño, el joven, sus intereses y experiencias. Aun así, estos modelos tradicionales del currículo tuvieron vigencia hasta el inicio de la década de 1970 cuando ingresa el movimiento de reconceptualización del currículo.

El movimiento de reconceptualización del currículo consideraba que las reflexiones tecnocráticas del currículo no encajaban con teorías sociales europeas como la fenomenología, la hermenéutica, el marxismo o la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyas propuestas eran justamente contrarias a las convencionales o tradicionalistas. Por ejemplo desde la fenomenología “[...] las categorías de aprendizaje, objetivos, medición y evaluación nada tenían que ver con los significados del ‘mundo de la vida’ a través de los cuales las personas construyen y perciben su experiencia [...]” (Tadeu da Silva, 2001, p. 44). O desde el marxismo “[...] el hincapié en la eficiencia y en la racionalidad administrativa solo reflejaba la dominación del capitalismo sobre la educación y el currículo, cosa que contribuía a la reproducción de las desigualdades de clase” (Tadeu da Silva, 2001, p. 44). La perspectiva fenomenológica y la marxista dan cuenta de las dos tendencias desde las cuales se movilizó la resistencia a los modelos tradicionales.

El movimiento de reconceptualización quedó “[...] disuelto en el posestructuralismo, en el feminismo y en los estudios culturales [...] [y] limitado a las concepciones fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas de la crítica a los modelos tradicionales del currículo” (p. 46). Igualmente en América Latina y como parte de estos movimientos críticos de la educación y específicamente del currículo, se encuentran los postulados de Paulo Freire quien procura –a través de su obra–, desarrollar la cuestión central del ¿qué enseñar?, que influirá fuertemente en las teorizaciones del currículo. La perspectiva freiriana se constituye en una crítica sociológica e histórica de la educación que parte del cuestionamiento a la estructura y funcionamiento de la educación institucionalizada en los países desarrollados.

La crítica de Freire al currículo se sintetiza en la expresión *educación bancaria* que muestra el aprendizaje como un simple acto de transmisión por parte del maestro y el conocimiento como algo por fuera de los participantes del acto educativo. Igualmente hace frente al carácter verbalista de la práctica docente (que es en últimas la expresión del currículo tradicional) y al distanciamiento de la educación de la vida de las personas que hacen parte de este acto de conocimiento.

Frente a este tipo de educación Freire propone el concepto de *educación problematizadora* (Freire, p. 65).

No se debe olvidar que, como parte de los movimientos críticos, también tuvo gran importancia la propuesta desde la Nueva Sociología de la Educación que tuvo raíces en Gran Bretaña, en donde se debe resaltar al estudioso Michael Young, retomado por Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y otros autores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Desde esta perspectiva o sociología del conocimiento los temas centrales de preocupación se vuelcan sobre la forma de construcción social de la conciencia y el conocimiento y su relación con estructuras sociales, institucionales y económicas (es así como se hablará de una sociología del conocimiento escolar o del currículo); los resultados de desigualdad de los sistemas educativos, el fracaso escolar en niños y jóvenes hijos de obreros; saber qué cuenta como conocimiento (no saber cómo se aprende –preocupación de la psicología-); el análisis del conocimiento escolar y el currículo como invenciones sociales; la pregunta al por qué algunas disciplinas, temas, formas de organización, y no otras, llegan a ser parte del currículo –tratando de discernir qué valores e intereses sociales subyacen a su selección.

Desde esta postura la idea de conocimiento implicada en el currículo debe tener sustento en la idea de *construcción social*. Esta perspectiva crítica del currículo tuvo mucha acogida hasta la década de 1980, momento en el cual se disuelve en medio de otros discursos emergentes como el feminismo, estudios de sexo, raza y etnia, estudios culturales, posmodernismo y pos estructuralismo.

En cuanto a las teorías proscritas, Tomas Tadeu da Silva presenta las que tienen que ver con nociones de diferencia e identidad y que constituyen lo que se llamará el *currículo multiculturalista*. Este planteamiento hace referencia a la diversidad de las formas culturales –temas paradójicos pues se observa una cohabitación de estos con fenómenos de homogenización cultural visibles en los medios de comunicación de masas–. Se da entonces una concreción de procesos culturales ambiguos y al parecer, propios de la posmodernidad en donde las cuestiones de cultura y poder son inseparables.

La postura multiculturalista aboga por cuestiones como el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica entre las culturas y el respeto a la diferencia, una visión bastante liberal o humanista del multiculturalismo. Esta postura es cuestionada por planteamientos más políticos y críticos donde las diferencias culturales no se conciben separadas de las relaciones de poder, pues es desde

estas que se evidencia la diferencia, pero además desde donde se hace una definición de lo humano.

La postura crítica frente al multiculturalismo está a su vez dividida en dos brazos o tendencias: una posestructuralista y otra *materialista*. Para la primera;

[...] la diferencia es esencialmente un proceso lingüístico y discursivo [...] de significación [...] no es una característica natural; se produce en el discurso [...] es siempre una relación [...] se es diferente con relación a otra cosa considerada 'no-diferente' [...] lo 'no-diferente', solo tiene sentido [...] en la 'relación de diferencia' que se opone a lo 'diferente' [...] es una relación social, el proceso de significación social que produce la 'diferencia' se da en conexión con relaciones de poder. Esas relaciones de poder hacen que la 'diferencia' [...] que lo 'diferente' se evalúe negativamente frente a lo 'no diferente' [...]. (Tadeu da Silva, 2001, p. 105–106)

La perspectiva *materialista*,

[...] inspirada en el marxismo, enfatiza [...] los procesos institucionales, económicos, estructurales que estarían en la base de la producción de los procesos de discriminación y desigualdad basados en la diferencia cultural [...] el análisis [...] no puede limitarse a procesos exclusivamente discursivos, sino que debe examinar también [...] las estructuras institucionales y económicas que están en su fundamento [...] debe incluir el combate a la discriminación [...] en el empleo, en la educación, en la salud. (Tadeu da Silva, 2001, p. 106)

Es así como la perspectiva liberal o de corte humanista pone el acento en un currículo multiculturalista basado en ideas de tolerancia, respeto y convivencia armónica de las culturas, mientras que para la perspectiva crítica de perfil marxista esas ideas contribuyen a marcar las relaciones de poder productoras de la diferencia. Desde aquí el currículo no se limita a enseñar la tolerancia y el respeto sino que además insiste en un análisis de procesos de asimetría y desigualdad como productores de las diferencias. Así, la diferencia más que ser respetada o tolerada, se pone en cuestión.

Otras opciones curriculares en construcción desde las teorías poscríticas, son las relaciones de género y la pedagogía feminista que dan mayor importancia al

papel del género en la producción de desigualdades. Desde estas discursividades se muestra cómo las relaciones de poder de la sociedad están estructuradas por el capitalismo, pero también por la conformación patriarcal. Dichas dinámicas posibilitan establecer relaciones género-educación, en un primer momento desde el tema del acceso, luego al nivel de educación; discriminación y diferenciación de disciplinas escolares para hombres y para mujeres o la ‘prohibición’ de ciertas carreras para las mujeres. La propuesta aquí es la construcción de un currículo que refleje equilibradamente la experiencia masculina y la femenina.

Es necesario aquí tener en cuenta las posturas críticas posestructuralistas del currículo. Este es un movimiento con mayor número de adeptos y desarrollos franceses, pero también con algunas manifestaciones estadounidenses (Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan). El posestructuralismo al igual que el estructuralismo, continúa centrando su interés en el lenguaje como sistema de significación, pero amplía esta centralidad al tomar como foco nociones como *discurso* (Foucault) y *texto* (Derrida). Igualmente se concentra en la idea de la significación pero trasciende mucho más en la de significado al tomarla como fluidez, indeterminación, incertidumbre; así radicaliza además la idea de diferencia hasta afirmar que no existe nada que no sea diferente. Asimismo, desde esta perspectiva, el sujeto no pasa de ser una invención cultural, social e histórica.

Por otro lado los aportes de Derrida para el posestructuralismo se resumen en la idea de *diferencia* remitiendo, en general, a las ideas de ‘diferir’ y ‘aplazar’. Con esta noción, Derrida buscaba recordar que el lenguaje oral es el más próximo a la interioridad de los sujetos, por ello es la expresión inmediata del yo y de la subjetividad, haciendo de ese modo, que la conciencia sea una presencia, un significante.

Respecto al currículo, no se puede afirmar que exista una teoría posestructuralista del mismo, antes bien esta postura rechaza todo tipo de sistematización. Sin embargo, hay algunos autores que ya han hecho planteamientos posestructuralistas sobre el currículo, entre ellos se cuentan Cleo Cherryholmes y Thomas Popkewitz. En general hay algunos elementos que caracterizan estas perspectivas de estudio del currículo tales como que el currículo y el conocimiento son ideas indeterminadas y se conectan con relaciones de poder, hay desconfianza en la definición filosófica de *verdad*, en ese sentido se le da prelación en el currículo al desvelamiento del proceso por el cual algo es considerado como verdadero (cuestión de veridicción según Foucault). Igualmente, desde esta perspectiva se cuestionan



aspectos y significados convencionalmente dados a la religión, la patria, la política y la ciencia; y sin lugar a dudas se problematiza el concepto de sujeto autónomo, centrado, racional y unitario, así como las nociones de emancipación y liberación.

En las teorías poscríticas se constituyen también unos discursos poscolonialistas del currículo. La teoría poscolonial parte del análisis de las relaciones de poder entre las naciones que tuvieron que ver con la conquista colonial europea y de la idea de que “[...] el mundo contemporáneo, en el momento [...] en que [...] se globaliza, solo puede comprenderse [...] si consideramos todas las consecuencias de la llamada ‘aventura colonial europea’” (Tadeu da Silva, 2001, p. 155). En ese sentido su mayor crítica a los currículos es su centralismo en las ideas occidentales, específicamente en lo relacionado con la literatura y las obras artísticas, es decir que este es un movimiento social que reivindica la inclusión de diversas formas culturales, es un análisis estético en estrecha convivencia con las relaciones de poder. Los autores más reconocidos por sus avances en esta línea son, entre otros, Fanon, Cèsaire, Memmi, Bhabha y Said.

A manera de perspectiva, Tadeu da Silva presenta el campo de los estudios culturales como una opción diferente para el análisis y construcción diferente del currículo en el mundo contemporáneo actual, donde cuestiones como la diferencia y la identidad se han vuelto centrales. Estas son cuestiones que justamente atraviesan la propuesta objeto de esta investigación.

## Apropiaciones colombianas del currículo

Dejando atrás este recorrido de contextualización de la génesis y desarrollo de las escuelas de pensamiento en torno al currículo, podemos afirmar que la noción de currículo forma parte de la historia de la educación y de la pedagogía colombianas (últimas tres décadas del siglo xx, aproximadamente).

Con el paso de las políticas educativas del área nacional a la globalidad, en respuesta a concepciones mundiales de desarrollo, surgen conceptos como: planeación integral de la educación, concepción de corte sistémico y desarrollo de la tecnología instruccional, traducidos en el concepto de currículo que reemplazaría la acepción anterior o ‘plan de estudios’. Estos conceptos y su puesta en práctica afectaron la programación y planificación de la instrucción y

conformaron una categoría de análisis llamada por Martínez, Noguera y Castro (1994) *campo del currículo*<sup>8</sup>. Los autores plantean un período de análisis inicial bastante amplio (1947 a 1965) y hacen referencia a la emergencia del concepto *campo del currículo* y su consecuencia más palpable o instrumentalización de la enseñanza.

Por otro lado, los autores sostienen que el hecho de que las políticas educativas nacionales adopten la concepción globalizante de desarrollo, trae como consecuencias la vinculación educación–desarrollo y el planteamiento de una tesis de crisis mundial de la educación. Estos dos factores crearon la necesidad de iniciar procesos de transferencia de tecnología a la educación y a la enseñanza a diferentes niveles. En un primer momento fueron llevados al terreno de la educación principios y métodos de planificación económica, a partir de, o por medio de, la difusión de principios, métodos, herramientas y técnicas a las cuales se les llamó *planeamiento integral de la educación*.

Las transformaciones de la enseñanza desde finales de la década de 1940 no tienen que ver con las grandes teorías educativas y pedagógicas sino con lo que algunos sociólogos de la educación han denominado *campo del currículo* (Bode, Apple, Díaz Barriga).

Para los autores del texto revisado, la categoría *campo del currículo* hace referencia a un:

[...] espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 20)

Dicha categoría despliega su acción en variedad de instituciones, una de ellas es la escuela. Se constituye en una “[...] *teoría sobre la instrucción*, y para ser más exactos, la teoría más importante (por sus efectos) que se ha elaborado sobre la instrucción en el presente siglo” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 21).

8 Para ampliación de estas ideas consultar Martínez, Noguera y Castro (1994).

A raíz del auge de la estrategia del *desarrollo*, la educación obtiene un instrumento de despliegue social: planes y programas de estudio elaborados desde 1956 aproximadamente, de manera sistemática y a partir de una serie de técnicas de programación y planificación.

Ciertamente a partir de la década de 1950 la educación colombiana concentra sus preocupaciones en la elaboración y el seguimiento de planes y programas:

[...] de un modelo cuyo propósito [...] fue la *higienización* y la *restauración fisiológica de la población* [...] logro del “progreso” nacional [...] sustentado en saberes como la psicología infantil, la sicopatología, la “pedagogía activa”, la higiene y la medicina escolar; en [...] instituciones como las granjas, los restaurantes y los roperos escolares, las escuelas normales rurales, la Cruz Roja infantil, las colonias de vacaciones [...] se pasará [...] a un modelo bien diferente, cuyo propósito [...] será la *escolarización* y *curricularización* masiva de la población [...] lograr metas planteadas por la nueva estrategia del desarrollo [...] sustentado en saberes como la planificación, la economía, la administración, la sociología educativa y la tecnología instruccional y educativa; en instituciones como la Oficina de Planeación del MEN, el Icolpe, los INEM, las CDR, las Facultades de Educación [UPN, U de A] [...] la División General de Capacitación, Currículo y Medios Educativos del MEN. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 57-58)

Dicho paso lleva a ver al currículo como elemento *connatural* al proceso educativo y pedagógico, es decir que desde la segunda mitad del siglo xx el pensamiento y las prácticas educativas se curricularizan.

En cuanto a la procedencia del *campo del currículo*, los autores afirman que no tiene más de cuarenta años de haberse generalizado en el país y que además hace su aparición vinculado a discursos y prácticas en torno al *desarrollo* y la *planificación*. Dichas ideas provienen de los países industrializados (EEUU) que desde la década de 1950 dan inicio a un proceso de reforma educativa radical en Latinoamérica.

Aunque ha sido un tema poco abordado, profundizado o analizado en el país desde las Facultades de Educación, no se puede desconocer que la procedencia del currículo tiene sus raíces en “[...] el taylorismo [organización científica del trabajo], el “*management*”, los procesos de “*training*” –de origen anglosajón–,

desarrollados desde comienzos del siglo en fábricas, empresas y hasta en el ejército con claros propósitos de eficacia social, homogenización y normalización de grupos humanos” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 59).

Por otra parte, es pertinente dejar claro que el currículo es una categoría de aparición reciente en Colombia, pero que lleva poco más de un siglo como categoría de análisis en otras latitudes del mundo. Como se vio antes, emerge entre grupos de intelectuales norteamericanos a comienzos de siglo, que buscan imprimir una forma de *racionalidad* a la acción educativa, al lado de otras rutas de orientación y dirección de la educación y la enseñanza, ejemplo de ello son los *pedagogos activos*. Estos, a través de los postulados de la Escuela Nueva, plantean la mirada del currículo y la intención de racionalización de la enseñanza y la educación, a partir del desarrollo de lo que llamaron *plan de estudios o programa escolar* trazado alrededor de la experiencia presente del niño y en función de su enriquecimiento.

[...] la racionalización de la acción educativa cobra en los currículos una dimensión especial. Se trata de un diseño elaborado sobre la base de un análisis detallado de las diferentes ocupaciones a las que se circunscribirá la vida adulta en una sociedad moderna, industrializada, cuyo fundamento esencial es la división del trabajo [...]. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 62)

Así mismo,

[...] es importante tener presente la estrecha relación entre estos planteamientos ‘educativos’ y aquellos que aparecieron hacia finales del siglo XIX con los teóricos de la ‘administración’ o el ‘*managment*’, al decir de los anglosajones (término que [...] parece más preciso dados los objetivos de eficacia, control y gobierno que guiaron tales teorías). El ‘*managment*’ se erige [...] como un potente mecanismo para dirigir y gobernar la acción. En su centro está el diseño y programación minuciosa de las diferentes tareas que debía ejecutar cada obrero en su puesto de trabajo, así como de los instrumentos y herramientas que debería utilizar para realizar más efectivamente su labor. El ‘*job analysis*’ y su instrumento, el ‘*task analysis*’, constituyen [...] la base [...] de la teoría curricular de comienzos de siglo. (Martínez, Noguera y Castro, p. 63)

Igualmente, de acuerdo a Apple (1987), el campo del currículo surgió vinculado a problemáticas como la del *control social* y la conformación de una *comunidad*, o grupos homogéneos en términos culturales y sociales.

En ese sentido, la preocupación por la homogenización de la sociedad y el establecimiento de un consenso cultural entre grupos fueron temas centrales en las reflexiones psicológicas, sociológicas y educativas de muchos intelectuales. Sin embargo,

Cuando este campo penetra de manera extensiva en la educación colombiana hacia la década del 50, encontramos que ha sufrido importantes transformaciones. Mientras en los primeros años del siglo uno de sus fundamentos teóricos es la psicología del aprendizaje de Thorndike, hacia los años 70, cuando se instaura definitivamente como eje de toda reflexión educativa, ha apropiado nuevas teorías y nuevas tecnologías. Así la psicología del aprendizaje de Skinner, y posteriormente los desarrollos de Gagné [...] sirven de fundamento a los curriculistas. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 65)

Estos procesos de hegemonización de la educación y la enseñanza –como funcionamiento del campo del currículo durante los primeros años en la segunda mitad del siglo xx en Colombia–, se evidencian a través de un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela (SENA, ACPO), prácticas que posteriormente serán apropiadas en la escuela gracias a las actividades de la misión pedagógica alemana de 1965 y que por último se extienden a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y del diseño instruccional o *tecnologización del campo del currículo*.

Aunque se sabe de las diferencias y variedad de planteamientos de los teóricos del currículo de comienzos de siglo, el énfasis colocado en el diseño de la instrucción, la delimitación precisa y minuciosa de objetivos y la orientación del proceso educativo hacia el logro de aprendizajes, nos permite ubicar las elaboraciones de la tecnología y el diseño instruccional dentro del campo del currículo, y además aventurar una conclusión del tipo de apropiación realizada en Colombia, de la concepción del currículo como algo enteramente operativo.

En conclusión en Colombia,

[...] el proceso de Curricularización de la educación [...] el proceso mediante el cual el campo del currículo toma el control de la dirección de la educación y la enseñanza, es un proceso en el que se reconocen matices, ritmos, niveles diferentes de desarrollo, apropiación y adecuación. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 66)

Para el caso colombiano se hacen evidentes a través de varios discursos, tales como los planteados por los organismos internacionales que acogen y ponen a funcionar la idea de desarrollo como estrategia para lograr la mundialización de la educación, idea que en últimas buscaba –a través de la planificación y organización estricta de la educación– la homogenización de los distintos países *subdesarrollados*.

Así, el eje planificación, educación y desarrollo terminó articulando procesos de elaboración del currículo llevados a cabo a través de la aplicación objetiva de métodos científicos de planeación de objetivos, procedimientos y evaluación de los aprendizajes. Este proceso se evidencia en Colombia a través de las reformas educativas y de la elaboración del Plan Quinquenal de Educación en 1957 como resultado del diagnóstico elaborado por la Misión Currie hacia 1949, retomado y fortalecido posteriormente por la Misión Le Bret (1956). Con las ideas de articulación entre desarrollo y educación planteadas por las dos misiones, el Plan Quinquenal sentó las bases para la aplicación de técnicas de planificación económica y curricular al campo educativo.

Estos elementos, nociones y conceptos tecnocráticos del currículo están en funcionamiento de manera fuerte actualmente en las instituciones o entidades dedicadas a la formación para el trabajo y desarrollo humano. Todos los planteamientos hasta aquí presentados son la base para los desarrollos del tercer capítulo en donde se concretan y se muestran sus articulaciones en los modelos pedagógicos, específicamente para la formación para el trabajo en personas con discapacidad intelectual, PCDI.

## Tendencia ecológica

Es claro que el mundo contemporáneo está direccionado hacia la escuela y de manera más puntual, hacia la labor de enseñanza de un complejo proceso de socialización que hace necesario un afinamiento en su comprensión y análisis. Ello exige pensar formas pedagógicas actualizadas *contemporáneas*. La propuesta de formación para el trabajo parte de la base del reconocimiento a la inclusión y acoge los postulados de la tendencia ecológica. Dicha tendencia se propone desde los planteamientos de la psicología, más específicamente de la *psicología del aprendizaje* (Gimeno y Pérez, 1993, p. 13-14).

Gimeno y Pérez (1993, p.78) recogen esta tendencia pedagógica como una alternativa que favorece la *enseñanza para la comprensión* (EPC) y posibilita concebir la práctica docente como facilitadora y provocadora de procesos de reconstrucción crítica del conocimiento cultural y social. Desde esta postura se entiende la enseñanza como “[...] un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos [...] provocando el contraste de sus adquisiciones [...] espontáneas [...] con las proposiciones de las disciplinas [...] y también estimulando su experimentación en la realidad” (p. 81).

La tendencia ecológica es un planteamiento que toma distancia de las perspectivas educativas tradicionales, de pedagogía activa, constructivista y naturalista, pero que a la vez retoma algunos elementos de ellas para conjugarlos en su acepción, tales como el conocimiento disciplinar y la importancia del acumulado cultural de la tradicional; la formación de capacidades de la *pedagogía activa*; la creación de ambientes adecuados para el crecimiento físico y mental de la idea naturalista; y la enseñanza como producción de cambios conceptuales de la línea constructivista.

Sin embargo, es una tendencia que se concentra en el análisis de las interacciones en el aula, es decir las relaciones, los intercambios físicos, afectivos e intelectuales como condicionantes para procesos de aprendizaje y como elementos de obligatorio conocimiento del profesor para que pueda intervenir y facilitar procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento, modos de aprender y la acción de los alumnos. Es así como la tendencia ecológica toma distancia de otros modelos de análisis de la vida escolar o de aula como aquella concentrada en la pareja proceso-producto y la mediacional; la primera con un marcado tinte conductista y mecánico que concibe al maestro como el facilitador o propiciador

de procesos y al alumno como el producto de los mismos; mientras que la segunda o mediacional, se concentra en el análisis de elementos mediadores para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, algunas veces desde la perspectiva del profesor y otras desde la perspectiva del estudiante.

Al marcar estas diferencias, la tendencia explicativa ecológica se sitúa desde una lectura social que aboga por una vida de aula en la que haya interacción e intercambio entre objetos, personas, grupos, instituciones y roles –es decir interacciones socioculturales–. Asume algunos de los supuestos del modelo interaccional como la reciprocidad entre profesor-alumno; el individuo como procesador activo de información; y la importancia dada a la creación e intercambio de significados –lo que también la sitúa en el campo de análisis cognitivo–, antes que a la conducta. Esta ve la institución como un organismo vivo con intencionalidad y organización que genera roles y patrones de conducta individual, grupal, colectiva, formando una cultura particular. La escuela y el aula son todo un sistema social.

El modelo ecológico se caracteriza por tener una perspectiva *naturalista* desde donde estudia redes de influencias que configuran la vida del aula, no se concentra en los comportamientos. Describe procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto sociocultural del aula contando con la significación dada a los acontecimientos por parte de quienes participan allí. Detecta *relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo*. Aquí los comportamientos de los actores son respuestas no mecánicas a las demandas del medio (contexto físico y psicosocial) y es así como las variables contextuales se vuelven fundamentales. Defiende también la perspectiva *sistémica*: “La vida del aula es un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio” (Gimeno y Pérez, 1993, p. 89). Para explicarlo se debe conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, sus conexiones con otros sistemas externos e identificar el comportamiento y participación autónoma de sus partes, tal como lo plantean Bertalanffy (1976) y Bunge (1980, en Gimeno y Pérez, p. 92). Por todo ello la vida del aula como sistema social es multidimensional, simultánea, inmediata, imprevisible e histórica.

El enfoque ecológico fue desarrollado hacia finales de la década de 1970 por autores como Doyle (1977; 1981; 1990), Tikunoff (1979), Bronfenbrenner (1979). Dos modelos se han desarrollado con más fuerza dentro de este enfoque:



*Modelo semántico-contextual de Tikunoff*, que sería su línea de análisis cognitivo, y el *Modelo ecológico de Doyle* o la línea social.

La primera línea desarrollada por Tikunoff –de análisis cognitivo–, propone tres tipos de variables para entender la complejidad de la vida del aula, estas son: *variables situacionales* que definen el clima físico y psicosocial en donde ocurren los intercambios (objetivos y expectativas; escenario o marco de convivencia –espacio, actividades, roles, tiempo–); *variables experienciales* que son los significados y modos de actuación que traen profesores y alumnos (conceptos, estrategias, teorías, afectos, hábitos acumulados) de carácter implícito; y *variables comunicativas* que tienen que ver con los contenidos de los intercambios en el aula. Son procesos de comunicación con diferencias en la creación, transformación y significado y pueden ser intrapersonales (cuando el sujeto incorpora nuevos contenidos y significados a su estructura cognitiva y afectiva), interpersonales (cuando hay intercambio de información) o grupales (donde el grupo clase es un procesador colectivo de información) y hay unos códigos de información colectiva necesarios para poder intervenir.

Por otro lado en el *Modelo ecológico de Doyle*, el aula es vista como un espacio ecológico condicionado por la existencia de dos subsistemas interdependientes, relativamente autónomos: las estructuras de tareas académicas y la estructura social de participación, atravesadas por el carácter intencional y evaluador de todos los acontecimientos que se producen allí. Se define la evaluación como “[...] un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a” (Gimeno y Pérez, 1993, p. 92). El intercambio y actuaciones condicionan y determinan modos de aprender/enseñar, interacciones del alumno y del grupo y la forma de experimentación con el conocimiento académico. También se producen, al interior del aula o grupo social, procesos de negociación que permiten regular los intercambios. Dicha negociación puede adquirir formas diversas: resistencia pasiva, desinterés o rebeldía abierta.

La estructura de tareas académicas que forma parte de este modelo es un sistema de actividades intencionales que permite concretar y poner en acción el *currículum*. Doyle determina dos características clave de esta estructura: la ambigüedad o grado de claridad del sentido y la demanda de una tarea y el riesgo o grado de seguridad para afrontar la tarea, determinado por la seguridad en sus capacidades y por las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso en ella.

Por su parte, la estructura social de participación tiene que ver con el sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen las interacciones sociales del aula. Se define la participación social como una estructura, no como norma; por ello interesa conocer el sentido general de las interacciones que termina definiendo cada grupo de aula. Esta estructura social depende de cuatro ámbitos: formas de gobierno de los intercambios, clima psicosocial –que define relaciones verticales y horizontales–, patrones culturales que determinan hábitos de conducta, y la definición de roles y estereotipos individuales y grupales. Esta estructura es un importante mediador de los mensajes y los significados intercambiados en el aula.

Dentro del modelo ecológico la estructura de tareas y las relaciones sociales son subsistemas y elementos de un mismo sistema dentro del espacio ecológico (grupo de clase), por ende están interrelacionados y producen unos efectos en el aprendizaje a corto, mediano y largo plazo. Estas estructuras pueden mediar, potenciar o impedir la realización de una intencionalidad pedagógica.

La mayor debilidad del modelo ecológico de Doyle es el olvido de los elementos del *curriculum* como otro condicionante de la vida en el aula y la separación entre la dimensión descriptiva y la dimensión prescriptiva (lo que sucede y lo que se propone como finalidad educativa).

Aunque –como se mencionó al inicio de este apartado–, los dos modelos que se han desarrollado con más fuerza dentro del enfoque ecológico son el *Modelo semántico-contextual* de Tikunoff y el *Modelo ecológico* de Doyle; cabe resaltar que gracias a la teoría desarrollada por Urie Bronfenbrenner<sup>9</sup>, estos planteamientos se vienen apropiando para la redefinición de la discapacidad intelectual y se retoman con mayor fuerza desde la década de 1990. En la actualidad dichas aportaciones ocupan un lugar protagónico en la comprensión del funcionamiento individual.

Queda claro que el enfoque ecológico es un modelo que emerge desde finales de la década de 1950 y se propone y desarrolla desde finales de la década de 1970 como una opción para analizar las interacciones y el funcionamiento del aula, que terminan planteando unas funciones bien claras para la práctica docente o enseñanza.

---

9 Psicólogo estadounidense que propuso la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo, desde finales de la década del 50.

El modelo ecológico es una idea que emerge desde las teorías psicológicas del aprendizaje y se instala fundamentalmente en la línea *denominada enseñanza para la comprensión* (EPC), un modelo de gran acogida hoy día en todos los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá a partir de la propuesta de organización de la *educación por ciclos*.

Es un modelo con dos propuestas de desarrollo: una desde la perspectiva de los procesos de comunicación y la otra concentrada en lo contextual. Es esta última la que es apropiada por autores e instituciones que trabajan con poblaciones en condición de discapacidad intelectual, tales como Verdugo o la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AADI).

## Una mirada a la inclusión<sup>10</sup>

La idea de inclusión en la cual se enmarca la presente propuesta de formación se afilia a las conclusiones estructuradas después de un exhaustivo análisis histórico de la misma.

El interés por la anomalía y el ejercicio educativo llevado a cabo con estas poblaciones responde a dos momentos: uno *anatomopolítico*, concentrado en el sujeto y la homogenización, el poder de la *normalización*, con un estudio disciplinar de observación, medición y clasificación de los cuerpos que *integra* para normalizar. El otro es *biopolítico*. En el centro ya no es el sujeto-individuo, sino el sujeto-especie, el grupo. Presenta un poder inclusivo, potenciador de grupos *vulnerables*<sup>11</sup> (la *inclusión*, la *multiculturalidad*), esto se evidencia en el respeto y potenciación de las diferencias, incluye para gobernar, administrar y potenciar.

---

10 Apartado construido con ideas presentadas en la ponencia: *Tras las huellas de la diferencia: Políticas educativas, una forma de rastreo de la noción*, presentada en el Congreso Metas Educativas 2021 en Argentina del 13 al 15 de septiembre de 2010. Igualmente son avances del trabajo de Orjuela (2014).

11 Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se identifica a las poblaciones vulnerables como aquellas “[...] personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”. En ese sentido la vulnerabilidad será entendida en el país y en el sector educativo como “[...] un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos [...]” (MEN, 2005).

El tránsito del uno al otro se da por un giro que descentra o cambia la mirada y el interés del primero concentrado en el sujeto, el individuo, el cuerpo a normalizar u homogenizar, que pasa al segundo, interesado por la especie, el grupo, el ambiente, el medio y los apoyos que estos provean. Pero es un giro mediado por una serie de tensiones o condiciones que le dan posibilidad, es decir que no se da de manera automática, causal o como si el uno fuese consecuencia del otro. Cada cual responde a unas condiciones particulares –lo que les da una impronta histórica–, pero además estos momentos tienen unos efectos particulares sobre las formas de concepción del otro –anormal, diferente–, sobre los saberes que se ponen a funcionar, sobre las formas de visibilidad que se adecuan y sobre las formas de ejercicio de gobierno de los otros.

En últimas, podría pensarse que es una racionalidad con dos momentos, o formas de explicación, de la diferencia y la racionalidad, instantes en los que se vinculan unas formas de saber con unas formas de poder permitiendo que se institucionalicen varios momentos de la educación de *anormales* o de la diferencia en Colombia. El paso de una etapa *anatomopolítica* a una *biopolítica* no se da de todas formas, de manera homogénea ni unificada en el plano nacional. En ese sentido conviene insistir en que estos dos momentos se traslapan o conviven. En esa medida, también es probable encontrar alguna dispersión en sus manifestaciones.

En particular, la inclusión tiene que ver con un el giro o descentramiento de la mirada: de las *necesidades educativas especiales y la integración*, a la *inclusión de poblaciones vulnerables*.

A finales de la década de 1970 y las dos últimas décadas del siglo xx tienen que ver con el fortalecimiento (en un primer momento) y la mayor intervención de los organismos de cooperación internacional (en el resto del periodo); un alto nivel de endeudamiento de los países latinoamericanos a raíz de las fuertes inversiones para el despliegue de la estrategia de expansión de la educación; un concentrado interés por lo económico y financiero; la idea de lo ineficaz del modelo de la oferta y lo necesario de un modelo distinto (la demanda, el mercado). Este momento coincide con una apertura hacia las intercomunicaciones, la globalización, el fin de las fronteras y la mundialización de las políticas. Se construye un mundo que habla del respeto a la diferencia, un mundo plural en el que empieza a cobrar importancia el discurso de la inclusión y la multiculturalidad.

Se podría decir que es un período en el que continua vigente el enunciado de modernización. Una modernización no civilizadora pero que se encuentra en busca del progreso a través de la modernización de los sistemas educativos, la introducción de nuevas tecnologías, el manejo de las comunicaciones y la priorización en la planificación, sobre todo en el uso de los recursos (la eficiencia y la eficacia). Una modernización que ya no deja todo al Estado sino que empieza a hacer ciertos niveles de apertura hacia recursos privados.

El mundo empieza a experimentar una nueva fase del capitalismo, así como formas distintas del ejercicio del gobierno de los países, fenómenos que vienen a surtir efectos en distintos órdenes, de acuerdo a sus formas de apropiación y puesta en funcionamiento. En ese sentido y en particular para Latinoamérica, se debería hablar de la apropiación de las ideas planteadas por el neoliberalismo norteamericano en las formas de gubernamentalidad de los países y de la globalización como uno de los efectos de la actualidad del capitalismo. Por otra parte están las formas distintas de ejercicio del gobierno en los países que evidencian la gubernamentalización de la sociedad, básicamente a través de la racionalización del ejercicio de poder.

Retomando algunos análisis de Michel Foucault desarrollados en *Gubernamentalidad* (1999), podría afirmarse que es un momento de gobierno denominado *estado de gobierno o de economía política*, que como toda forma de ejercicio de gobierno, *tiene su propia lógica del poder, su propio funcionamiento y algunas modificaciones*. En particular, esta forma de gobierno está caracterizada por

La introducción de la economía dentro del ejercicio político: eso es [...] lo que constituirá el desafío esencial del gobierno [...] Gobernar un Estado será [...] poner en práctica la economía, una economía de todo el Estado [...] tener con respecto a los habitantes, a las riquezas, a las conductas de todos y cada uno, una forma de vigilancia, de control [...] el arte de gobernar es precisamente el arte de ejercer el poder en la forma y según el modelo de la economía [...] la esencia misma de este gobierno [...] va a tener como objeto principal lo que ahora llamamos economía [...]. En eso consiste, por tanto, lo que es gobernar y ser gobernado. (p. 179)

En ese sentido, la globalización sería uno de los efectos de la gubernamentalidad liberal y de la nueva fase que está viviendo el capitalismo en el mundo.

Esta trae efectos y modos de ser de los sujetos particulares, llega incluso a convertirse en una forma de vivir. Algunos de estos efectos enfatizan en las nuevas formas de la política, particularmente en las políticas educativas. En efecto, hay una reactivación del discurso de los derechos humanos; también se presencia en la década de 1990 que varios países de Iberoamérica hacen revisión y modificación de sus Constituciones y a partir de allí, se genera una serie de transformaciones y políticas nuevas que abarcan las áreas de la salud, la economía, el trabajo y la educación.

En la década de 1970 –con el informe Warnock en 1978– y buena parte de la década de 1980 los discursos de la *integración*, las *necesidades educativas* y las *adaptaciones curriculares*, se vuelven temas de interés en una parte de los sistemas educativos y se da continuidad a la atención en instituciones exclusivas, pero integrando ahora todo tipo de población –con discapacidades distintas–.

Para la década de 1990 estos intereses se concentran en los enunciados de *la educación para todos* (Jomtiem, 1990), que reconoce como de vital importancia la educación básica para el progreso social, constituyéndose en una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica y establece un lugar de gran importancia para la educación en la política de desarrollo humano. Sus efectos se han hecho sentir en acciones como: universalización de la enseñanza primaria, la erradicación del analfabetismo en adultos, el mejoramiento de la calidad en la educación básica y a poner en funcionamiento medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. Es esta última acción la que más ha servido para catapultar la modalidad de atención en integración para poblaciones con algún tipo de discapacidad.

*La integración y las necesidades educativas especiales* (Salamanca, 1994), promoviendo el objetivo de la “Educación para Todos”, a través del examen de la política en función de la educación integradora, la capacitación a escuelas para la atención a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Y finalmente, quedando planteada –desde el Informe Delors en 1996– la apertura a un *mundo multicultural*, que abogue por el *respeto a las diferencias* y en donde vivamos *todos juntos*.

Por su parte, la *integración* se basó y continúa sustentándose, en unos principios y fundamentos que buscan básicamente la normalización, esto es el acercamiento de la vida a unas condiciones lo más normales posibles, con una concentración fuerte en los derechos humanos; en el sujeto –desde sus dificultades–, en cómo logra integrarse al medio, cómo normaliza los comportamientos y actitudes para integrarse y socializarse. Práctica educativa y de formación de sujetos en la que se combinan formas *anatomopolíticas* y *biopolíticas*. La integración, adaptaciones curriculares, educación para todos y necesidades educativas especiales, empiezan a constituirse en las condiciones que dan pie a discursos sobre la inclusión como emergen en la actualidad.

Por otro lado, la *inclusión* tiene mayor concentración en los medios, en el ambiente, en los apoyos que este provee y no tanto en el sujeto. Se habla ahora de orientaciones educativas para poblaciones vulnerables. Es un discurso con sustento en el despliegue de la concepción de desarrollo humano visto en la implantación de políticas de inclusión social y en una reactivación de la perspectiva de los derechos humanos, idea que ha logrado establecer relación con los diversos niveles de formación, inclusive con aquellos denominados *formación para el trabajo* o *formación en competencias laborales*.

## Referencias

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human Development*. Harvard University Press.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1979a). Classroom Effects. *Theory into Practice* 18 (3), 138-144.
- Doyle, W. (1979b). Making managerial decisions in classrooms. En Duke, D. (Ed.). *Classroom management* (p. 42-74). Chicago: NSSE.
- Doyle, W. (1981). Research in Classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32 (6), (p. 3-6).
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53 (2), (p. 159-199).
- Doyle, W. (1985). Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), (p. 31-32).
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). Nueva York: Macmillan.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teachers definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 365-379.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teacher College Record*, 91 (3), 347-360.
- Doyle, W. y Ponder, G. (1977). The ethic of practicability: Implications for curriculum development. En Molnar, A. y Zahorik, J. (Eds.). *Curriculum theory* (p. 74-80). Washington: A.S.C.D.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). Gubernamentalidad. En Foucault, M. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad. Volumen 1-La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (s.f.) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Martínez, A., Noguera, C., y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Bogotá: Tercer Mundo.



- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos.
- MEN. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1994). *Ley 115 General de Educación de febrero 8 de 1994*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- OEI. (2003). *Escuelas que hacen escuelas. Formando para el trabajo en los países andinos*. Bogotá: OEI. Recuperado de: [www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf](http://www.oei.org.co/publicaciones/escuelas.pdf)
- OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Orjuela, S. J. (2014). *Los anormales en la escuela colombiana: Institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX*. Tesis inédita de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pardo, J. (1990). *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Madrid: Cíncel.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Tikunoff, W. Y. (1979). Context variables of a Teaching-Learning Event. En *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. N.Y. Longman.
- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidido por Jacques Delors*. España: Santillana, UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Argentina: Amorrortu

## Capítulo tres

# Modelos pedagógicos y currículo en la formación sociolaboral

Francisco Perea Mosquera<sup>12</sup>

*Una educación de calidad, es aquella capaz de impulsar el potencial cognoscitivo y afectivo del sujeto a través de la apropiación, no solo de conocimientos y habilidades, sino de actitudes y valores que dan sentido a su vida en sociedad.*

Gloria Lavín

### Comprensión de la temática

La formación sociolaboral es una preocupación de instituciones estatales como el Ministerio de Educación, para Facultades de Educación, así como para programas de formación de profesionales que tienen como campo de acción las personas con discapacidad intelectual (PCDI). En este sentido, la formación de formadores para el trabajo debe ser el principal campo de intervención para que

---

<sup>12</sup> Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Múnica de Dios, Bogotá.

estos puedan incidir en las poblaciones citadas anteriormente y brindar una educación de calidad.

Estos procesos de formación para los formadores deben tener en cuenta algunas aproximaciones al conocimiento sobre las PCDI, las competencias sociolaborales necesarias para su buen desempeño, los fundamentos pedagógicos de la propuesta, así como las estrategias pedagógicas que hacen posible la formación para el trabajo de las poblaciones en condición de discapacidad intelectual y que posibilitan la estructuración de una propuesta de formación para el trabajo.

Los planteamientos anteriores deben incidir en los proyectos educativos institucionales y por ende, en el currículo de instituciones educativas regulares y en las propuestas de formación para el trabajo en las instituciones que no tienen las mismas características de las instituciones regulares. Lo anterior posibilita comprender los elementos fundamentales que constituyen la propuesta de formación de cada una de estas instituciones y le apuesta a la formación de sujetos sociales que estén en capacidad de actuar en contextos locales, municipales, departamentales, nacionales e internacionales. Desde esta perspectiva se propende por la formación de poblaciones en condición de discapacidad cognitiva competente para el trabajo.

En el contexto educativo actual, la formación para el trabajo es concebida por una parte desde su inclusión en la estructura curricular de las instituciones de educación básica y media –en las que algunas desarrollan esta línea de formación a partir de convenios con el SENA–, y por otra parte, sobre todo en las instituciones de educación no regular, como formación en carreras técnicas a profesionales que serán parte del mercado laboral. Estas últimas conciben la formación laboral como una posibilidad de generar procesos de inclusión sociolaboral, es decir que el trabajo se convierte en el medio para que las poblaciones diferentes sean reconocidas socialmente. Estas propuestas están proyectadas a la inclusión, aunque en sus procesos de formación algunas se sustentan en la integración o en la segregación. De acuerdo a las exploraciones en visitas realizadas a algunas instituciones de formación para el trabajo de Bogotá, no hay una estructura curricular formal definida pero sí una propuesta desde la cual se pretende formar sujetos en condición de discapacidad que sean competentes sociolaboralmente.

Hacer referencia a una postura genérica de lo que sería un currículo para la formación sociolaboral implicaría caer en generalizaciones desde la consideración de que todas las instituciones dedicadas a formar poblaciones para el trabajo

tienen una propuesta curricular centrada en la institucionalidad que deriva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Esta situación no es universal. Lo que se percibe en la realidad es que hay algunas entidades educativas donde el currículo es la base de la formación, mientras que otras poseen una propuesta que, no cumpliendo con todos los criterios que posee un currículo, realizan una labor formativa bien desde la instrumentalización o desde la relación entre teoría y práctica. En este sentido, la formación para el trabajo puede ser llevada a cabo por instituciones regulares así como por aquellas que se alejan de los cánones establecidos por el MEN.

Teniendo en cuenta la aclaración anterior, es necesaria una aproximación conceptual de lo que se entiende por *currículo*, concebido como aquella estructura en la que se expresan los procesos de formación de los sujetos de la educación, que posee varios fundamentos necesarios para su comprensión. Estos fundamentos son psicológicos, epistemológicos, socio-antropológicos, didácticos, evaluativos y pedagógicos.

Desde los *fundamentos psicológicos*, se busca explicar la forma como se logran los aprendizajes, los cuales pueden ser comprendidos desde el paradigma conductual, el cognitivo y el ecológico (Román y Díez, 1990). El paradigma conductual se explica desde el ambiente, es decir, tiene en cuenta los aprendizajes desde factores externos al sujeto. El cognitivo los explica desde los procesos mentales superiores: la memoria, el lenguaje, la creatividad, entre otros. A diferencia de los dos anteriores, el paradigma ecológico integra el ambiente y la mente.

Los fundamentos epistemológicos dan cuenta de las formas como se concibe y produce el conocimiento, luego el currículo o las propuestas de formación pueden desarrollarse desde posturas empiristas, racionalistas, fenomenológicas, positivistas, socio-críticas o constructivistas. Estas posiciones epistemológicas tienen relación con el componente pedagógico al cual apuestan las instituciones en sus proyectos educativos o propuestas de formación. En el caso de la propuesta en la que se centra este proyecto, se asume una postura socio-crítica donde las transformaciones generadas en el contexto social producen procesos reflexivos en las actuaciones de los sujetos.

Los fundamentos socio-antropológicos parten del reconocimiento de que los sujetos de la educación pertenecen a un contexto social y a una cultura. En este sentido el currículo no debe ser ajeno a este reclamo y debe reconocer las

necesidades que se derivan de las relaciones entre los intereses particulares y sociales, así como de las demandas de las poblaciones diferentes.

Los componentes didácticos están fuertemente relacionados con el fundamento pedagógico que pretende expresar las formas en que se desarrolla la enseñanza a partir de estrategias y recursos que respondan a los intereses de formación propuestos. Los procesos didácticos reflejan de una u otra forma los fundamentos expresados anteriormente, en tanto que es a partir de la *praxis* como acción situada y pensada, que se generan los procesos de formación sociolaboral en este caso.

Los fundamentos evaluativos dan cuenta de las diferentes formas en que se determinan los desempeños que resultan de la formación. En este sentido, existen varias formas de evidenciarlos: desde la evaluación cuantitativa, la cualitativa y la evaluación total. Existen otros criterios desde los cuales se pueden realizar algunas de las evaluaciones citadas anteriormente: por logros e indicadores de logros y por competencias. Los diferentes tipos de evaluación y las formas de realización se relacionan con las propuestas pedagógicas. En el caso de la formación sociolaboral, la evaluación debe tener en cuenta las competencias de los sujetos y sus características como poblaciones en condición de discapacidad, de lo contrario habría una evaluación universal que no responde al discurso de la inclusión y el respeto por las diferencias.

Los fundamentos pedagógicos parten del reconocimiento de la pedagogía como una disciplina autónoma que aborda los contextos, las diferentes relaciones que ocurren entre los sujetos del proceso educativo y los saberes que deben ser construidos. Estos fundamentos pedagógicos toman como base el reconocimiento de los sujetos, sus culturas y contextos donde se desarrollan, lo que determina la pertinencia de la formación.

En la actualidad, las instituciones educativas fundamentan sus propuestas curriculares a partir de los modelos pedagógicos. La mayoría sigue la ruta de Rafael Flórez (1989), quien propone la existencia de modelos pedagógicos: el *conductista*, el *tradicionalista*, el *romántico*, el *constructivista* (cognitivo) y el *social cognitivo*.

El *modelo conductista* surge en el capitalismo y se emparenta con la ‘capacitación’ de mano de obra no calificada. En este modelo se concibe el aprendizaje como una acumulación de saberes y la mecanización constituye su núcleo fundamental. Allí el método está basado en la fijación de los conocimientos y habilidades y pretende el moldeamiento de la conducta. Este modelo pedagógico –visto

desde la formación sociolaboral–, implicaría una formación eminentemente instrumentalista y generalista que no reconoce las diferencias individuales de las poblaciones en condición de discapacidad cognitiva; por tanto, todos estarían en la obligación de aprender de la misma forma. Desde este modelo el currículo estaría orientado al aprendizaje de labores en forma mecanicista e instintiva, sin ningún vestigio de comprensión. El *modelo conductista* propende por la formación de sujetos que realicen actividades laborales en forma mecánica desde la orientación permanente de otros, lo que genera dependencia, en oposición a la formación de la autonomía y la formación ciudadana.

El *modelo tradicional* busca la formación del carácter a través de la disciplina desde una concepción humanista metafísica y religiosa, desde el reconocimiento de la existencia de facultades innatas en el ser humano a partir de la relación vertical entre docente y ‘alumno’. Al analizar este modelo desde la formación sociolaboral, igual que el *modelo conductista*, este modelo niega las capacidades diferenciadas de los sujetos. Su preocupación principal está en el aprendizaje de habilidades para el trabajo, desconociendo así otras dimensiones humanas como la cognitiva, la axiológica y la comunicativa. Desde este modelo la disciplina en el trabajo se asume como aquella posibilidad de repetir en forma irreflexiva una actividad, lo que significa la imposibilidad de corregir en forma autónoma algún procedimiento inadecuado. Este modelo está basado en el temor a quien tenga autoridad que, en el caso de la formación laboral, sería el instructor o el jefe de área, quien desde la autoridad y la represión, pretendería lograr los aprendizajes y las habilidades para el trabajo.

En el *modelo romántico* el maestro es concebido como un auxiliar, las metas a alcanzar están mediadas por la máxima autenticidad y libertad individual (en ocasiones traducida como libertinaje), pretendiendo un desarrollo libre y espontáneo para vencer los obstáculos a la libre expresión. En este modelo no existe ninguna programación previa, esta se construye a partir de lo que el estudiante requiera de manera espontánea. En la formación laboral, este modelo se centra en la libertad que se le adjudica a las personas en formación para que aprendan aquellas labores que sean de su interés, en las que sus desarrollos y actividades se determinan por sus propios ritmos de trabajo y además, tiene en cuenta el respeto por los valores y sus formas de actuar. Desde este modelo la formación sociolaboral sería de carácter espontáneo. Este modelo no podría ser adecuado en la formación sociolaboral ni en ningún otro tipo de formación debido a que se

centra en el 'dejar hacer' y las poblaciones, sujetos de esta investigación, requieren de un orientador, mediador, facilitador, docente, guía, maestro o como se le quiera denominar, que lo acompañe en su formación.

El *modelo desarrollista o constructivista* pretende trabajar los procesos de aprendizaje basados en la metacognición y los aprendizajes significativos, teniendo en cuenta que el maestro es un facilitador en los procesos de los estudiantes, desde el reconocimiento de sus potencialidades y experiencias previas. En este modelo se reconocen y diferencian las etapas del desarrollo, por tanto las formas de enseñanza responden a desarrollos diferenciados. Se distancia de las posturas universalistas o generalistas de la formación, es decir que rompe con la concepción de que todos los seres humanos aprenden de la misma forma, una de las grandes falencias tanto de la pedagogía tradicional como de la conductista.

El *modelo social-cognitivo o socialista* se centra en el desarrollo pleno del individuo en relación con lo social. Está basado en el aprendizaje de las ciencias y se apoya en la relación entre teoría y práctica, y en consecuencia, los métodos utilizados en este modelo derivan del proceso de cada ciencia en la producción de conocimiento. Esta propuesta pedagógica se relaciona con las pedagogías críticas, las cuales establecen relaciones entre la realidad, la teoría y la acción. Su pretensión es la de generar procesos de transformación, tanto en los sujetos como en sus contextos. Este modelo se identifica con la formación sociolaboral propuesta por esta investigación.

Otras propuestas pedagógicas siguen las orientaciones de Louis Not (1994) que plantea el modelo *hetero-estructurante*, donde el maestro es quien determina lo que debe aprender y hacer el estudiante. Este modelo es afín al tradicional y conductista expresado por Rafael Flórez. Otro modelo del autor en mención es el *auto-estructurante* donde el estudiante es el artífice de sus aprendizajes y pone en juego sus intereses y capacidades. Por último, se encuentra el *inter-estructurante* en el que los sujetos interactúan con sus contextos sociales y con quienes hacen parte del proceso educativo.

Existen instituciones de formación sociolaboral que asumen uno de los modelos presentados anteriormente, otras hacen una combinación de los mismos, es decir que construyen un eclecticismo pedagógico. Otras adoptan un modelo pero lo conciben como un sistema pedagógico abierto, buscando siempre apoyos en otros, siempre y cuando no sean contradictorios con aquel que fue seleccionado.

Por último, otras instituciones, a partir de la caracterización de su contexto, prefieren asignarle denominación propia.

Algunas preguntas que podrían servir de base en la caracterización de un modelo o propuesta pedagógica, podrían ser las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de la propuesta pedagógica?
2. ¿Cómo se desarrolla la propuesta pedagógica en las interacciones que realizan los docentes u otros profesionales con los sujetos de la formación?
3. ¿Cuál es el énfasis al que le apuesta la institución?
4. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para el logro de los aprendizajes?
5. ¿Cómo se desarrolla una sesión de trabajo con las personas a su cargo?
6. ¿Cuál es el proceso seguido para realizar la evaluación?
7. ¿En qué están centrados los procesos de enseñanza: en el aprendizaje de habilidades, conocimientos teóricos, valores, o en todos los anteriores? Descríbalos.
8. ¿Cuáles son los aprendizajes esenciales que deben lograr los estudiantes?

## Hacia una pedagogía para la inclusión sociolaboral

Antes de entrar a caracterizar lo que sería una pedagogía para la inclusión sociolaboral es necesario precisar aquellos campos desde los cuales incide la pedagogía. Los campos de incidencia de la pedagogía son la escuela, los estudiantes, la familia, la comunidad, los profesores, los procesos formativos, las formas de comunicación e interacción y los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la pedagogía trasciende el discurso para incursionar en el contexto de la *praxis*. Desde las categorías expuestas anteriormente, se podrían hacer algunas aproximaciones a lo que podría ser una *pedagogía para la inclusión*.

### *Los docentes y la inclusión educativa*

El rol del docente que realiza *praxis* inclusiva es muy diferente al que se realiza en las aulas regulares, en tanto que los procesos de inclusión le exigen ciertas



competencias basadas en una mirada amplia de la realidad educativa, una mirada compleja de la misma, puesto que esa visión lineal de la escuela ha llevado a la uniformidad y a la concepción de que los procesos pedagógicos deben ser los mismos para todos los sujetos y además, las metodologías de los docentes también deben ser las mismas independientemente del contexto y de los sujetos en formación.

Una pedagogía para la inclusión tiene que trascender la visión simplista de la educación y la escuela, y reconocer las diferencias, no como una debilidad, sino como una posibilidad de construcción colectiva, donde cada sujeto aporte desde sus potencialidades, reconociendo que las PCDI poseen diferentes capacidades y cada una se sitúa y aporta desde ellas, lo que obliga a tener una mirada diferente del otro, no como sujeto motivo de lástima ni asistencia, sino como sujeto de derecho y de potencialidades. Es desde esta perspectiva que el rol del docente para la educación inclusiva debe ser distinto, respondiendo a la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, una de las funciones del docente para la inclusión educativa está en determinar, no cuáles son las deficiencias de los estudiantes o sujetos de la educación, sino cuáles son sus fortalezas, puesto que es desde allí que las personas transitan los procesos educativos y pedagógicos, se encuentran, comparten y construyen colectivamente. Lo anterior implica que los estudiantes participen en proyectos y actividades comunes (Moriña, 2004).

La educación inclusiva también demanda de los profesores —además del compromiso con su labor y la sociedad—, la utilización óptima de los recursos disponibles en la institución educativa, la tolerancia y el respeto por las diferencias, y el estar dispuestos a cualificarse permanentemente con el fin de responder a las exigencias que la educación inclusiva demanda.

### *Pedagogías inclusivas y transdisciplinariedad*

Al concebir la educación inclusiva como un proceso que irrumpe la linealidad y trasciende las miradas simplistas sobre las diferencias, se reconoce que dichos procesos de formación implican otras formas de concebir la intervención pedagógica y educativa; por tanto exigen visiones complejas y transdisciplinares del proceso educativo. Según lo anterior, los equipos de trabajo desde y para la

formación sociolaboral de PCDI deben constituirse con diversos profesionales, es decir, equipos transdisciplinarios que puedan responder a las demandas de la formación para el trabajo. Esos profesionales de apoyo no solamente contribuirán con sus aportes profesionales al fortalecimiento de los procesos educativos en las instituciones, sino también en el seguimiento y acompañamiento de los sujetos que han sido formados laboralmente.

La formación para el trabajo de las PCDI es eminentemente transdisciplinaria, por tanto requiere de equipos profesionales de diferentes áreas, quienes deberán tener una visión de la inclusión que trascienda las posturas atomistas: lo anterior implica que además de ser idóneos en sus campos de formación, también deben poseer principios básicos de los otros conocimientos desde los cuales se establecen los diálogos inclusivos, con el fin de poder comprender los planteamientos en torno a los problemáticas y aspectos abordados en relación con las PCDI a partir de los aportes de los profesionales que participan en estos equipos.

La transdisciplinaria en la formación laboral de personas con discapacidad cognitiva es una postura relacionada con el pensamiento complejo, puesto que exige percibir los procesos de inclusión desde una totalidad que implica concebir lo educativo desde diferentes posturas y puntos de vista (principio hologramático), establecer puntos de encuentro entre las diferentes posiciones, explicaciones e interacciones entre aquellos que participan en los procesos de inclusión educativa (principio dialógico). Esto supone entender que cuando son propuestas nuevas, requieren de la comprensión de la existencia de momentos de discusiones, desequilibrio y equilibrio, ajustes y desajustes, orden y desorden, lo que es casi normal que ocurra en los procesos centrados en las diferencias (principio de recursividad organizacional) (Morín, 1996). En síntesis, la educación sociolaboral desde una mirada inclusiva, exige de una visión compleja y transdisciplinaria de este proceso.

### *Procesos de enseñanza-aprendizaje en las pedagogías inclusivas*

Los procesos de enseñanza en la pedagogía inclusiva parten del reconocimiento de la diversidad, es decir que están mediados por las capacidades, los conocimientos, las habilidades previas y los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, es decir que van en contra de la homogenización.

Estos procesos reconocen las individualidades e identidades, pero también requieren de un trabajo colectivo plasmado en la propuesta de aprendizaje colaborativo, en tanto que el trabajar juntos, desde las potencialidades de cada estudiante, deriva en aprendizajes colectivos en los que los unos aprenden de los otros a partir de las mediaciones de los docentes y los profesionales de apoyo. Lo anterior exige que las planeaciones de las sesiones de trabajo sean construidas por equipos transdisciplinares.

En este contexto la enseñanza-aprendizaje reconoce varias dimensiones desde las cuales es posible la formación: la dimensión cognitiva que incluye los procesos comunicativos, en los que la comprensión y la metacognición son importantes en la medida en que posibilitan aprendizajes significativos; la dimensión axiológica en la cual se tienen en cuenta los valores que la sociedad ha construido y que posibilitan la convivencia, así como valores que se van construyendo a partir de las interacciones entre estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa –específicamente con los otros estudiantes y profesionales de apoyo–; por último, la dimensión praxeológica, ligada fuertemente a los desempeños.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se apoyan en el aprendizaje cooperativo, entendido como una propuesta rica y compleja de intervención pedagógica en la que se procura la estructuración del aprendizaje en grupos heterogéneos de alumnos para que interactúen y estudien juntos con miras al logro de metas compartidas en el mismo proceso de aprendizaje. Para el logro de estas metas comunes se requiere confiar en los demás y confiar en ellos mismos, establecer una comunicación clara y sin ambigüedades, aceptar a los demás y aceptarse a sí mismos, apoyarse mutuamente y resolver las diferencias de manera constructiva (Arias, Cárdenas y Estupiñán, 2005).

En la formación para el trabajo los procesos de aprendizaje están fundamentados en las pedagogías críticas, en las cuales los procesos de aprendizaje están determinados por actos reflexivos, como resultado de la internalización de aspectos cognitivos, axiológicos, comunicativos y praxeológicos, es decir que sus desempeños son acciones pensadas y sus pensamientos, reflexiones actuadas. En síntesis, desde esta propuesta los aprendizajes de las personas en condición de discapacidad deben estar conectados con los diferentes contextos en los que se desempeñan.

### *Las competencias en el contexto de la formación para el trabajo*

En la actualidad –esto se deriva de los procesos de estandarización y globalización– se vienen implementando las competencias en todos los ámbitos, tanto educativos como empresariales. Estos procesos permiten evidenciar en la acción o en los desempeños, todos los aprendizajes logrados, lo que no significa que la formación por competencias sea reduccionista y se centre solamente en procesos mecánicos e instrumentales; por el contrario, requiere de aprendizajes significativos en los cuales su esencia es la metacognición, en tanto que permite tener ciertos grados de conciencia de sí y de lo que se hace.

Desde esta perspectiva, se entienden las competencias como un saber hacer en contexto, un saber situado. Luego en la formación para el trabajo de las PCDI, se espera que sean capaces de comunicarse, en tanto que en los procesos de formación como de desempeño laboral deben interactuar con sus docentes, sus pares y compañeros de trabajo, al igual que con sus jefes inmediatos y los profesionales de apoyo. Lo anterior significa que si no están en capacidad de comunicarse, no sería posible la interacción con los docentes, instructores ni compañeros en los procesos de formación laboral; de igual forma se les dificultaría el desempeño laboral, en la medida que se verían afectados los procesos de interacción con aquellas personas con quienes tienen contacto en el trabajo: usuarios de sus servicios, compañeros de trabajo, jefes, asesores etc.

Si las competencias tienen en cuenta los contextos de desempeño, entonces las instituciones formadoras para el trabajo de las poblaciones con PCDI deben identificar las demandas laborales de los diferentes contextos para poder responder a ellas. Lo anterior debe ser el resultado del diálogo entre las instituciones de formación y los empleadores. Este proceso de retroalimentación debe ser permanente, de lo contrario las propuestas responderían a contextos inexistentes, lo que implicaría el abordaje de propuestas descontextualizadas y en consecuencia distantes de las competencias laborales.

La formación para el trabajo de la población en mención, además de los procesos comunicativos en toda su extensión, debe tener en cuenta las habilidades sociales, puesto que tanto la formación como los desempeños en los contextos de trabajo, ocurren con seres humanos. Es aquí donde la formación en este campo debe trascender lo instrumental y tener en cuenta las habilidades sociales. Las

categorías expuestas podrían constituir los criterios básicos en la evaluación de las competencias laborales de las PCDI.

### *Estrategias pedagógicas en la formación para el trabajo en poblaciones con capacidad intelectual diferente*

En la actualidad, la formación para el trabajo para PCDI debe trascender las posturas mecanicistas en las que se concibe su proceso de formación como una actividad mecánica e irreflexiva en la que estas poblaciones no existen como sujetos sino como objetos de trabajo, lo que significa que sus puntos de vista no son tenidos en cuenta y lo que importa es la actividad que realizan, independiente de si la comprenden o no, es decir lo que preocupa es el producto, lo que no genera posibilidades de transformación de lo que se hace.

La postura anterior, desde las pedagogías inclusivas –que pretenden el logro de aprendizajes significativos para la vida–, rescatan la presencia de las PCDI como sujetos de derechos y con capacidad de comprender los procedimientos que realizan en los diferentes contextos familiar, social, de formación y laboral. En síntesis, la formación para el trabajo de PCDI debe estar basada en estrategias que posibiliten la comprensión de los diferentes campos que la constituyen, en donde el docente juega un rol importante en el diseño de diferentes acciones pedagógicas que, desde la formación para el trabajo, posibilitan la inclusión sociolaboral.

Desde la perspectiva anterior, las estrategias pedagógicas para la formación laboral se entienden como procedimientos utilizados en forma reflexiva y flexible para promover el logro de un aprendizaje significativo para las PCDI que se están formando para el trabajo. Estas estrategias deben ser estructuradas teniendo en cuenta las competencias laborales, comunicativas, axiológicas y procedimentales.

En la formación para el trabajo de las PCDI, se sugiere tener en cuenta algunos criterios al momento de diseñar estrategias que posibiliten la inclusión sociolaboral:

- a. Conocer las características de las PCDI. Esto se logra a partir de la determinación de las ideas, habilidades, procesos comunicativos, procedimentales y valorativos previos. Dicha caracterización la debe realizar el equipo interdisciplinar de la institución formadora con el apoyo de la familia de la población en mención.

- b. Identificar los niveles de dominio en relación con los campos laborales desde los cuales se orienta la formación, previo a la exploración de las demandas laborales de los contextos previstos como posibilidades de inclusión sociolaboral, lo que puede derivar del diálogo con los empleadores.
- c. Establecer las competencias a tener en cuenta. Estas no deben ser evaluables únicamente desde la institución formadora, sino desde un trabajo cooperativo con los empleadores y la familia para que estos también contribuyan, tanto en su fortalecimiento como en el proceso de evaluación. Es decir que los mismos actores que participan en la caracterización deben hacer sus aportes en el proceso formativo, lo que obviamente incluye la evaluación.
- d. Precisar los indicadores de desempeño que se deben tener en cuenta en el contexto sociolaboral.

Es importante anotar que el desarrollo de las estrategias se hace posible en la medida en que todas las instancias que participan en la formación intervengan en forma coordinada, lo que redundará en la calidad de la formación para el trabajo de las PCDI.

## Soportes metodológicos de las estrategias para la formación laboral

Como se expresó anteriormente, la formación para el trabajo debe trascender la racionalidad instrumental y propender por la comprensión de las actividades laborales a partir de la mediación de factores cognitivos, éticos, procedimentales y comunicativos. En este sentido, desde la ciencia cognitiva se han desarrollado algunos procesos e instrumentos que hacen posible estos propósitos, entre los que se pueden mencionar la *enseñanza problémica (matriz problémica)*, unidad didáctica, uv heurística, proyectos de aula, unidad didáctica, mapas conceptuales y *mentefactos* conceptuales, entre otros.

### *La enseñanza problémica*

La *enseñanza problémica* es una propuesta metodológica que posibilita la formación a partir de la *praxis*, es decir que las acciones de los sujetos en los contextos laborales son acciones pensadas, lo que implica la comprensión de los mismos y genera posibilidades de reflexión y cualificación de las prácticas laborales. En el caso que nos ocupa –el de la formación para el trabajo de las PCDI–, la *enseñanza problémica* les permite, en forma progresiva, el mejoramiento sistemático de sus desempeños laborales.

En este sentido, la *enseñanza problémica* se entiende como un proceso didáctico que, relacionado con las pedagogías críticas, se concibe como la forma de enseñanza en la que se establecen relaciones dialógicas entre los actores de los procesos de formación a partir del abordaje de situaciones *problemáticas* relacionadas con los diferentes contextos en los que se desenvuelven los sujetos participantes en este tipo de estrategia. En este sentido, se plantean problemas para resolver juntos con los estudiantes. (Marinko, en Medina, 1997). También se entiende la *enseñanza problémica* como un proceso pedagógico-didáctico de tipo cooperativo que se caracteriza por su intención de generar actitudes investigativas, construir valores y lograr aprendizajes significativos a partir de la *praxis*.

La *enseñanza problémica* facilita los caminos para acceder al conocimiento y pretende enfatizar en la capacidad del estudiante para construir su propio conocimiento usando su imaginación y creatividad. En este sentido –y para el caso de la formación sociolaboral de las PCDI–, los rescata como sujetos que contribuyen en sus procesos de formación, desde la participación en las diferentes situaciones pedagógicas que les incumben, hasta la recreación de espacios de trabajo para la maduración de su propio pensamiento. Según Medina (1997), la *enseñanza problémica* se desarrolla mediante cuatro categorías: La *situación problémica*, el *problema metodológico*, las *tareas* y las *preguntas problemáticas* y el *nivel problemático de enseñanza*.

La *situación problémica* consiste en aquella situación pedagógica que deriva de la realidad y que da lugar a preguntas que es necesario resolver (Medina, 1997). En este sentido la *situación problémica* deriva de una necesidad de conocimiento no impuesta. Surge como resultado de una necesidad de conocimiento que deriva de inquietudes personales o colectivas. Debe ser motivada por el interés y búsqueda del conocimiento.

*El problema metodológico* inicia cuando se plantea y formula un problema específico para el que los estudiantes junto al maestro escogen una metodología de solución. Es así que las verdaderas *situaciones problémicas* son las que surgen a partir del entorno del estudiante, en el que maestro y estudiantes deben encontrar el problema central. La importancia del maestro en este proceso está en poder conducir de manera metodológica a los estudiantes hacia la búsqueda del conocimiento. El problema es un procedimiento metodológico que permite plantear una pregunta y a la vez, buscar formas de solucionarla (Rezhabek, en Medina, 1997).

La descripción del problema posibilita su identificación por medio de los aspectos generales que permiten entenderlo. Este debe ser sometido a un análisis para incursionar en los elementos esenciales y luego hacer comparaciones y contrastación con otros similares para llegar finalmente a las soluciones de los mismos.

*La tarea problémica* es la definición del método para buscar el conocimiento que hace falta, respondiendo las *preguntas problémicas* y dando solución al problema central. Hace énfasis en el trabajo intra y extra aula para que el estudiante llene sus propios vacíos.

La *enseñanza problémica* se diferencia de la educación tradicional en tanto que la *educación problémica* permite el desarrollo de la autonomía y eficacia cognitiva por medio de la búsqueda, mientras que la educación tradicional pretende transmitir conocimientos memorísticos. En el proceso de la planeación de una *unidad problémica* se sugiere la siguiente estructura con el ejemplo de una planeación de *unidad problémica*:



**Tabla 1.** Planeación de unidad problémica

<b>Pregunta problémica</b>	¿Qué características debería tener una propuesta de formación para futuros docentes basada en la inclusión sociolaboral?
<b>Situación problémica</b>	Una persona con DI trabaja en una cafetería muy reconocida en Colombia y un cliente le dice que por favor le sirva un capuchino.
<b>Competencias</b>	<p><b>Cognitivas:</b> Comprender los factores a tener en cuenta en la labor que realiza.</p> <p><b>Comunicativas:</b> Entender y hacerse entender del cliente.</p> <p><b>Sociales:</b> Establecer buenas relaciones con las personas del contexto laboral.</p> <p><b>Valorativas:</b> Atender al cliente con honestidad y buen trato.</p> <p><b>Procedimentales:</b> Seguir cada una de las fases en la preparación del capuchino.</p>
<b>Conceptos</b>	Capuchino – Café – Azúcar – Espuma – Canela – Cafetera – Capuchinera
<b>Metodología</b>	Elegir un excelente café, calentar la leche espumosa en la máquina, servirla en el vaso, agregarle el café, adicionar canela, agregarle espuma encima, llevar azúcar para que el cliente le agregue al gusto. Proporcionarle una servilleta.
<b>Resultados esperados</b>	Que el cliente quede satisfecho con el servicio a partir de desempeños acordes con las competencias laborales, comunicativas, sociales y valorativas.

Fuente: Elaboración propia

Al estar relacionadas las pedagogías críticas con la *enseñanza problémica*, se entienden estas como un proceso de construcción de conocimiento que compromete a las comunidades en la búsqueda de transformación de su contexto, desde el establecimiento de relaciones dialógicas entre sus miembros, el conocimiento y la realidad circundante. En este sentido, las pedagogías críticas pretenden crear nuevas formas de conocimiento a través de procesos transdisciplinarios; plantear preguntas sobre las relaciones existentes entre las instituciones de formación y el contexto; relacionar la teoría y la práctica a través de la *praxis*; integrar el conocimiento cotidiano con el científico; rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular; destacar la primacía de lo ético; rescatar los procesos democráticos y la equidad en las comunidades; y generar procesos de comprensión y transformación de la realidad.

*Los proyectos de aula* son un tipo de estrategia pedagógica que propende por la construcción de conocimientos. Estos generan procesos autónomos de aprendizaje en los que la interacción entre el contexto y los actores que intervienen en el aula posibilitan el aprendizaje cooperativo. Los proyectos de aula posibilitan un aprendizaje significativo, permiten la estructuración, organización, articulación y desarrollo de unidades didácticas, integran lo cognitivo, lo axiológico y lo procedimental; contribuyen en el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas, generan rupturas con las concepciones positivistas absolutas del conocimiento –tanto en estudiantes como en docentes–, establecen relaciones entre teoría y práctica, y generan relaciones que trascienden la verticalidad pedagógica y didáctica.

Según Cerda (2001) los elementos que constituyen un *proyecto de aula* son los siguientes:

- a. Diagnóstico de la situación
- b. Plan de trabajo
- c. Descripción de lo que se quiere hacer
- d. Finalidades
- e. Contextualización
- f. Proceso metodológico a seguir (estrategias)
- g. Instrumentos y medios para su desarrollo
- h. Recursos humanos y materiales
- i. Tiempos
- j. Evaluación

*La unidad didáctica* se entiende como un conjunto de ideas –hipótesis de trabajo– que responden a una adecuación estructural del plan de estudio –que se basa en la manera de pensar del equipo de profesores y profesionales de apoyo–, dado desde el análisis de los contenidos del espacio académico, hasta la búsqueda por organizar adecuadamente la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de forma transdisciplinar, de manera tal que las unidades se organicen en torno a un centro de interés desde múltiples puntos de vista para el logro de metas de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2006).

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo, una unidad didáctica se construye de la siguiente manera:

- a. Es posible establecer ciertos criterios no necesariamente inmodificables. Hay que partir de lo más abierto a lo más concreto, a través de interrogantes sucesivos.
- b. Una forma consiste en revisar la propuesta curricular o de formación, las preguntas *problémicas* y las competencias. Posteriormente se construyen las preguntas y competencias del espacio académico.

En el caso de la elección de la unidad didáctica, se sugiere lo siguiente:

- a. El análisis de la relación del tema con los niveles de desarrollo de los estudiantes (estructura psicológica).
- b. El papel agrupador o integrador de la unidad didáctica dentro del currículo o la propuesta de formación.
- c. Los recursos con los que se cuenta.

Al elegir el tópico a desarrollar, se pueden distinguir dos formas de estructuración:

- a. *Disciplinar*: selecciona tópicos determinados por la estructura de la disciplina en sí, por ejemplo la preparación de un café, la producción de panes, los reinos de la naturaleza.
- b. *La problémica* o de temas transversales: se refiere a temas de la vida cotidiana de los estudiantes o temas globales generadores de reflexión transdisciplinar, por ejemplo la contaminación como un problema que atañe a las ciencias naturales, sociales o del ambiente.

### *Elementos de una unidad didáctica*

La unidad didáctica está constituida por los siguientes elementos:

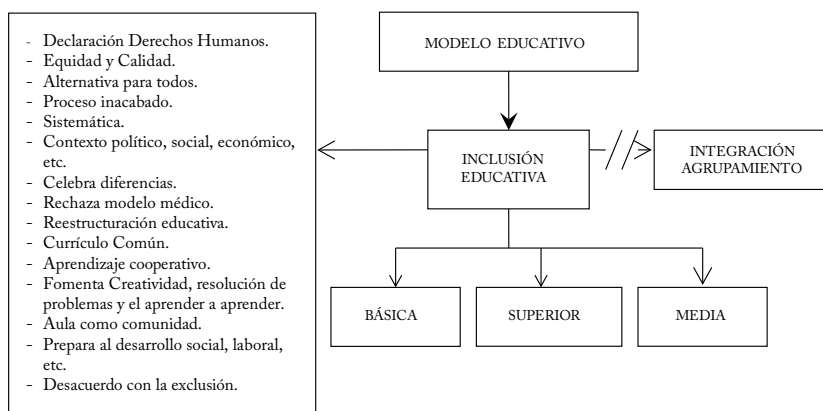
- a. El título
- b. La situación y la pregunta *problémica*
- c. Las competencias
- d. Los indicadores de desempeño
- e. El esquema previo
- f. Los contenidos
- g. El resumen

- h. Actividades
- i. Evaluación
- j. Bibliografía de apoyo
- k. Anexos

Los *mentefactos conceptuales* son instrumentos de aprendizaje para aprender a aprender, que se originaron en la *pedagogía conceptual* (De Zubiría, 1998), desde la idea de la existencia de instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales que favorecen el desarrollo del pensamiento. Los *mentefactos conceptuales* posibilitan la construcción de conocimiento a partir de cuatro operaciones intelectuales: la *isoordinación*, la *infraordinación*, la *supraordinación* y la *exclusión*.

La *isoordinación* (situada a la izquierda de la *Figura 1*), hace referencia a las características del concepto que se está definiendo. En la *infraordinación* (básica, superior y media, en la parte inferior del esquema) se escriben las clases que constituyen el concepto. La *supraordinación* (situada en la parte superior del esquema, modelo educativo) expresa la clase a la que pertenece el concepto a definir, y la *exclusión* (a la derecha: “integración y agrupamiento”) son todas las clases que al pertenecer al mismo supra-ordinado del concepto por definir, tienen algunas características comunes, aún así deben establecerse sus diferencias.

**Figura 1.** Mentefacto conceptual



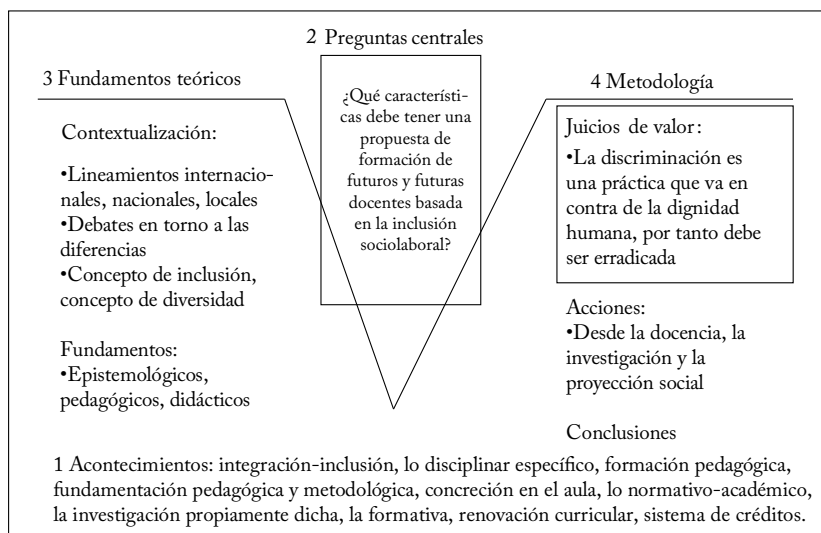
Fuente: elaboración propia

### *La uve heurística*

Estos diagramas fueron ideados por Novak y Gowin (1988) y son de gran utilidad para entender procedimientos, también son útiles para la realización de trabajos prácticos relacionados con la resolución de problemas, como se verá más adelante mediante un ejemplo. La UVE heurística consta de los siguientes elementos:

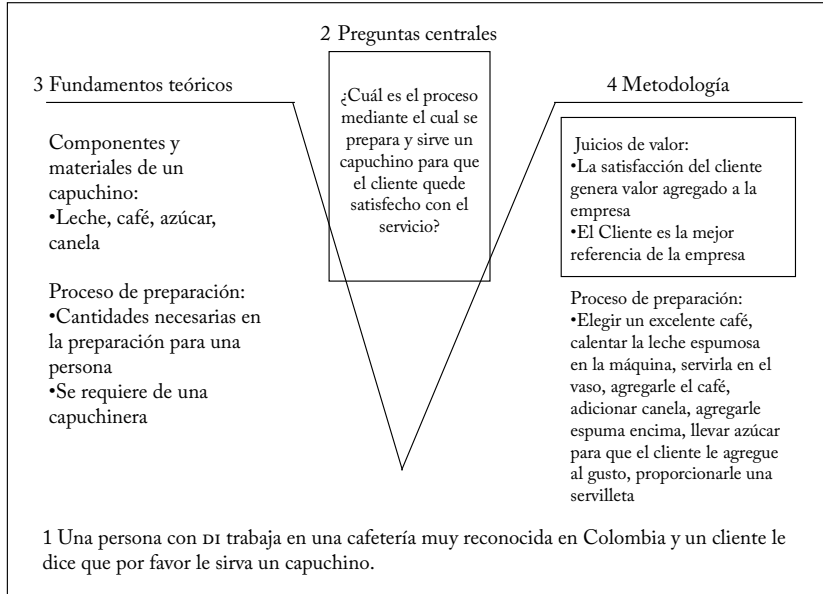
- a. Los acontecimientos /objetos. Para el autor es aquí donde se inicia la construcción de conocimiento.
- b. Una pregunta central o problema.
- c. La parte conceptual y teórica (teorías, principios, filosofías, constructos y conceptos).
- d. Una fase metodológica que involucra los juicios de valor, las afirmaciones sobre el conocimiento, interpretaciones, explicaciones y generalizaciones, resultados, transformaciones, hechos y registros de acontecimientos y objetos. Los elementos anteriores que constituyen la UVE se presentan en los ejemplos siguientes:

**Figura 2.** Un ejemplo de inclusión



Fuente: Novak y Gowin (1988) , si bien la uve como modelo estructural es de Novak y Gowin, el ejemplo es producción de Francisco Perea.

**Figura 3.** Adaptación del modelo de Novak y Gowin (1988) en un ejemplo de inclusión sociolaboral



Fuente: elaboración propia

## Referencias

- Arias, J., Cárdenas, C., y Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Volumen II. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- De Zubiría, M. (1998). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Medina, C. (1997). *La enseñanza problemática*. Bogotá: Rodríguez Quito.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Novak, J. D., y Gowin, D. P. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Román, M., y Díez, E. (1990). *ITAKA. Monográfico N° 1*. Madrid: LAMSA.

## Capítulo cuatro

# Ecología: un enfoque educativo para la formación para el trabajo en personas con discapacidad intelectual

Alexandra Cruz Prieto<sup>13</sup>

*El ambiente es una herramienta de interacción social permanente,  
al cual todos tenemos acceso a lo largo del paso educativo,  
no obstante no todas las personas se benefician de este,  
su atención solo depende de cómo el adulto viabiliza las oportunidades  
para que el niño/joven se comunique, actúe, disponga, participe, imagine,  
y construya procesos para toda su vida.*

(Cruz, 2009)

La noción de *ecología* está inmersa en varios ámbitos y ha sido incorporada a la educación, siendo su connotación equivalente con integralidad, holística y en algunos casos, se asume como sistémica. Sin embargo, las implicaciones semánticas trascienden cuando se vincula a cada representante que hace parte del

---

13 Docente de Postgrado de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Salud del programa de Fonoaudiología, Universidad Manuela Beltrán.



proceso educativo, dando un nivel de responsabilidad y delegando funciones, de tal manera que la formación adquiera un carácter amplio en el que las propuestas, escenarios y proyecciones de la formación para el trabajo, estén centradas en necesidades e intereses reales.

Desde esta óptica el presente texto presenta la ecología como un modo de comprender la educación en la adultez, la interacción social como una mediación fundante en el proceso laboral, los apoyos a considerar en la formación para el trabajo y desarrollo humano, y las estrategias pedagógicas contempladas para los jóvenes con discapacidad intelectual.

## Concepción de ecología: un modo de comprender la formación para el trabajo

Para iniciar es necesario dar una contextualización acerca de la importancia de lo ecológico en la formación para el trabajo y desarrollo humano en Bogotá que ha surgido como respuesta a múltiples transformaciones en los últimos años, con respecto a los modelos de apoyo a la educación y en la actualidad, a la discapacidad. Es así que se visualiza como un paradigma que se incorpora en la escuela y en las acciones propias en particular para las PCDI.

Desde este espectro, el desarrollo humano se vincula como un eje que contiene posturas holísticas, que puede ser entendido como un proceso mediante el cual las personas obtienen capacidades para ejecutar actividades que impacten en un ambiente. De este modo, el contexto se ve comprometido en apoyar, reestructurar y facilitar, dependiendo de las demandas individuales, de tal manera que las actividades que realiza una persona se extiendan a otros entornos, trascendiendo su aprendizaje mismo.

Este rasgo distintivo fundamenta las prácticas propias en la formación para el trabajo y desarrollo humano en DI, desde la docencia, en el estudiante y con los otros actores de su comunidad. Una propuesta con este énfasis posibilita, como lo afirma Pino (2005):

[...] una educación que también dimensione los procesos formativos en sus diversos espacios, contextos, como el reconocimiento de la persona en su ser, en su sentir, actuar, pensar y compartir, de tal manera que permita al individuo

formarse en los cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, que genera autonomía y capacidad de formarse con responsabilidad; aprender a ser y a hacer, que tiene relación con las esferas del Desarrollo Humano planteadas desde lo ético y lo político y aprender a convivir, como posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad, los cuales son propuestos por Jacques Delors. (1997, en Pino, 2005, p. 5)

De acuerdo con lo señalado, es frecuente encontrar que si bien es cierto que las PCDI se han expuesto a modelos mecanicistas para la formación para el trabajo, desde lo ecológico, es válido garantizar la comprensión de situaciones a ejecutar desde lo individual y aquellas dadas a partir de la interacción, lo cual promueve niveles de independencia y viabiliza los procedimientos a incorporar en las acciones laborales.

Desde las prácticas de formación para el trabajo y desarrollo humano, se requiere entonces de una comprensión, una dinámica en el rol del maestro, una concepción de PCDI, una vinculación de la familia y una cultura para los empresarios; es así como se puede dar una apertura desde la diversificación para la población con discapacidad intelectual. En este sentido, el proponer desde lo educativo implica considerar elementos de orden individual, cognitivo, pedagógico, didáctico y social, por ser estos los más relevantes para las PCDI, posibilitando un carácter integral a la formación para el trabajo de adultos, en la cual se adopten otros factores más influyentes.

Aunque la integralidad sea una postura análoga a la ecológica, esta última contempla algunos descriptores que la pueden ampliar frente a los procesos educativos. A continuación se desarrollan, desde lo argumentativo, los más relevantes:

La ecología es una *denominación* que ha sido incorporada en el ámbito de la discapacidad desde los procesos de evaluación, intervención y en las perspectivas inclusivas. Específicamente desde la educación, se le han propiciado representaciones institucionales, a las cuales se les exige con respecto al aprendizaje y al resultado de la gestión. Es por esto que proponer una mirada integral posibilita el descentrar la discapacidad de la persona hacia el ambiente.

Para dar desarrollo temático a lo propuesto desde los hallazgos teóricos es necesario delimitar el concepto ecológico en el que prevalece lo siguiente:

Al plantearse un cambio de paradigma en el que se da una vinculación al *ambiente* y el nivel de importancia de las interacciones con este, se enuncian dos componentes que lo conforman:

- a. Las bases ambientales que se dan por medio de un argumento *naturalista*, debido a que indaga en las acciones a realizar en el aula y evidencia así cómo los procesos se dan desde lo sociocultural con los diferentes actores que la componen.
- b. Está en capacidad de detectar las relaciones entre los *procesos cognitivos*, los factores individuales y la incidencia de las interacciones colectivas. Allí se asume entonces la cognición como dinámica y modificable en donde la comunicación, los intercambios y las relaciones propiciadas por expertos-novatos median los procesos, es decir posibilitan artefactos para cambios individuales a favor del aprendizaje.

Es de pensar que los componentes expuestos actúan de manera sincrónica-recíproca e igualan en el plano individual-social. De este modo, la relación del concepto ecológico se da entre una *interacción* dinámica para las PCDI y el ambiente, siendo el carácter bidireccional.

Desde el primero de los *ambientes* se encuentra que la ecología puede ser asumida como uno de los modelos que apoyan *la diferencia* y que surge por las desigualdades de la educación, de tal manera que esta última contempla respuestas para que se disminuyan las inequidades. Al respecto, Devalle de Rendo y Vega (2006) afirman que “[...] lo significa como modelo interactivo, en donde se parte de lo social, la familia, la escuela y la persona, los cuales inciden en la transformación del aprendizaje” (p. 44-45).

En el caso de la formación para el trabajo, se encuentra que la comunidad apoya e incide en el proceso, tanto para la *educación laboral*<sup>14</sup> como para la ubicación dada a partir de las empresas que contratan PCDI.

Análogamente desde la segunda *cognición*, se podría entonces mencionar la teoría vygostkyana que afirma la relevancia del contexto en el aprendizaje, ampliando las posibilidades desde la mediación y los andamiajes. Las corrientes teóricas de Vygotsky dan especial importancia al lenguaje socializado y al cómo

---

14 Concepto vygostkiano que precisa que este es base del proceso educativo, de este modo se introduce el trabajo en la escuela y la escuela en el trabajo (Vygotsky, 2005, p. 284).

internamente el niño puede operar con el lenguaje para la solución de conflictos. Es indiscutible que este es un planificador de las acciones, pero también de los procesos que se desarrollan en el aula. Para el caso de los jóvenes con DI, las interacciones en los procesos de formación para el trabajo terminan siendo esenciales en cuanto al campo de conocimiento de la labor, los intereses y la forma de proceder en la misma.

Desde esta postura Amelia Álvarez (1990) plantea una *aproximación ecológica* de lo cognitivo, situada desde una mirada vygostkiana en la que existe una relación entre representación, cognición, aprendizaje y educación; donde hay correspondencia entre “[...] Cultura-educación, desarrollo-aprendizaje, externo-social, interno-individual, actividad-comunicación, pensamiento-representación individual” (p. 42).

A partir de esta configuración, la acción docente requiere analizar las funciones cognitivas y de manera simultánea, organizar condiciones que generen un cambio cognitivo en los aprendices a partir de los anclajes, marcajes sociales y procesos mediacionales. Es desde allí que se asume la perspectiva ecológica para discapacidad por parte de la educación a partir de 1997-2002, con sus múltiples modificaciones. En particular, esta se articula en la educación para las PCDI y propone que los rendimientos de las personas son proporcionales a lo utilizado en el contexto y en las relaciones interpersonales.

Posteriormente se desarrolla la importancia de las interacciones en el ambiente, lo cual implica un nivel de correspondencia entre la formación, el trabajo y las estrategias a viabilizar en las poblaciones con DI.

## Interacción social: modos educativos de mediación en el trabajo

Los aportes realizados a la interacción están dados por diferentes mediadores como padres, cuidadores y maestros, entre otros. En este sentido el contexto social propicia una serie de elementos que aportan a la cognición, por consiguiente la articulación entre la interacción y el nivel de procesamiento, ha sido revisado desde enfoques variados. Es así que el contexto, a través de herramientas colectivas y culturales, posibilita la interacción y la participación, lo cual se da de manera simultánea.

Como lo afirma Rogoff (1975):

[...] desde enfoques tradicionales persiste el evolucionismo en donde el desarrollo es de vital importancia y este se ve afectado en cierta medida por los entornos naturales. Sin embargo, las vivencias a las que es expuesto el niño y la interacción actúan para que el desarrollo surja, por consiguiente los dos son igualmente de relevantes. (p. 53-54)

Para las PCDI es importante retomar la exposición del joven ante diferentes escenarios que le permitan, además de hacer uso de las habilidades sociales, comprender la importancia del para qué labora, las variaciones que puede encontrar en su labor, el asumir variados roles en su paso por las empresas y utilizar diferentes niveles de participación en el contexto, lo cual puede favorecerse con las interacciones.

No obstante, la definición de contexto debería tener en cuenta las siguientes consideraciones al respecto: Leontiev (1981, en Rogoff, 1993) “[...] enfatiza la actividad como unidad molar, de análisis que mediatiza las relaciones entre el individuo y el contexto social, en el marco de un ‘proceso de transformaciones reciprocas entre dos polos, el sujeto y el objeto’” (p. 59).

Con relación a lo mencionado, las PCDI en un ambiente para el trabajo, desde una mirada ecológica, demandan contemplar elementos de orden cognitivo, los cuales son utilizados en los puestos de trabajo y en las interacciones que se generan en estos ambientes, dependiendo de la situación a partir de la comprensión, el análisis y la anticipación de las situaciones. De este modo las características de los contextos requieren un nivel de reciprocidad.

Es entonces que los escenarios para el trabajo se enmarcan en particularidades que sugieren formas de actuar, las cuales se encuentran dadas por los roles, la función social y el desempeño en la ocupación, elementos que transforman a la persona, pero que también la exponen a situaciones comunicativas, para lo cual se requiere de una preparación puntual.

Por lo general en este aspecto, a las PCDI, se les adaptan los ambientes en función de su mecanización con respecto al espacio y los objetos, para que ellos los generalicen a otras situaciones. No obstante este principio se ve obstaculizado cuando los escenarios reales proponen otras características desde lo comunicativo, lo operativo y las formas de trabajo que subyacen al mismo rol.

Por consiguiente es válido analizar cómo la formación para el trabajo y el desarrollo humano necesita plantear estrategias viables para el ambiente, como pueden ser, en su orden, que:

- a. El contexto de trabajo sea igual al real propuesto por la empresa.
- b. El tipo de vestuario sea el de un adulto para, en este sentido, disminuir la infantilización.
- c. Los trabajos asumidos por las PCDI han de demandar que se tenga el interés en ellos, de este modo su criterio es el que va a determinar los desempeños en la labor.

De acuerdo a lo enunciado, se vincula el concepto de *actividad* como una noción utilizada en contextos socioculturalmente definidos donde tiene lugar el funcionamiento humano. “La actividad entonces no es determinada por el contexto físico en el que se desenvuelve la persona, es más una interpretación socio cultural impuesta por los participantes en el contexto Wertsch (1988)” (Cruz, 2008).

Es así como la *actividad* para las propuestas de formación para el trabajo y desarrollo humano en DI deben constituirse con propósitos que se fundamenten en el motivo real y en la proyección educativa, los cuales deben anticiparse desde lo pedagógico con acciones que contribuyan a esta formación, de tal manera que las metas a direccionar en el empleo se planifiquen en lo cognitivo, comunicativo y social.

Asimismo, la interacción es más significativa en contextos como el del aula, en donde se reconoce la incidencia de los diferentes formatos empleados, tanto en los procesos generales de aprendizaje como en el uso de recursos lingüísticos de la persona. Con relación a esto, Brunner (1983) en Garton (1994), afirma que “[...] ilustra la interdependencia en el lenguaje y de los contextos de uso. También analiza la adopción de entidades lingüísticas en relación con su parición” (p. 56). Esto permite pensar que las relaciones entre pares posibilitan algunas acciones y herramientas verbales en los que no se emplean palabras sino instrumentos de negociación.

Lo anterior hace pensar que, más que propiciar una formación para el trabajo en DI basada en modelos visuales, es importante considerar cómo en las etapas previas a esta, cuando el joven se vincule a procesos laborales, se requiere de un apoyo colaborativo que puede darse por pares iguales, por el docente o facilitador, quienes asumirán un rol activo, propositivo y de participación permanente, propiciado por las mediaciones y anclajes sociales. En lo referido al análisis del

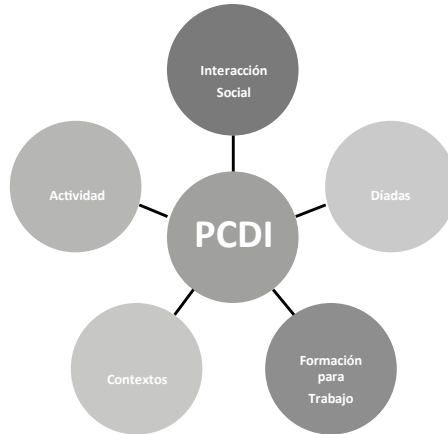
contexto, incide la *acción humana*, “[...] en donde la unidad de análisis es describir, explicar o interpretar la acción” (Wertsch, 1998, p. 32). Estos elementos sin duda, son propios de los procesos interactivos, sociales y culturales. En el caso particular de las relaciones dadas a partir de la educación, esto propicia en el joven la incorporación a la formación para el trabajo, lo que se convierte en un proyecto de calidad individual en vez de uno impuesto por el medio.

Desde la discapacidad intelectual, es relevante citar la importancia del contexto en la interacción social y en la formación para el trabajo, teniendo en cuenta que esta es determinante para el acceso a los diferentes aprendizajes. Es así que, a partir de los supuestos teóricos de Bronfenbrenner (1977, 1979, en García, 2001) se plantea que:

[...] en el modelo ecológico se destaca la importancia crucial que se da a los ambientes en los que nos desenvolvemos. Algo que considera imprescindible el autor, si especialmente queremos evitar perdernos en descripciones excesivamente detallistas y en el estudio de procesos sin sentido. Bronfenbrenner defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él. (García, 2001, p. 2)

El modelo ecológico engloba perspectivas variadas que se encuentran en plena evolución, pero que tienen en común una fundamentación interactiva, el énfasis en los aspectos contextuales y ambientales, su carácter comunitario y su finalidad integradora.

**Figura 1.** Esquema que representa el modelo ecológico en discapacidad intelectual



Fuente: Elaboración propia

Para el campo de la formación para el trabajo se analiza lo individual, las relaciones familiares, las relaciones diádicas, la red social y cultural, entre otros. Todos estos niveles interactúan y es precisamente su interacción o interdependencia, el objeto de este estudio. En este mismo sentido, Vygotsky (1997):

[...] reconoce que en la mayoría de los casos de niños “mentalmente retrasados”, por las influencias de carácter negativo en el desarrollo, no solo se liquida el retraso sino que se añaden nuevas particularidades; evidenciando además del desarrollo incompleto de las funciones superiores un desarrollo cultural fragmentario, teniendo en cuenta la exclusión del niño a su ambiente cultural. (p. 249)

Por otra parte y desde una perspectiva socio-cultural, Vygotsky plantea una relación permanente entre el individuo y el contexto, en donde el trabajo se convierte en objeto de enseñanza y en esta medida, las herramientas posibilitan al individuo los aprendizajes. Desde estos planteamientos se asume el contexto socio-cultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la comunidad que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. La interacción de una persona con miembros más competentes de un grupo social termina siendo una característica



fundamental del desarrollo cognitivo, por ende beneficia la educación a lo largo de los ciclos vitales.

En este sentido la guía social está dada por la cultura, como lo afirma Rogoff (1993) quien cita a Vygotsky “[...] el niño debe ser explicado como algo que tiene lugar socialmente mediante la interacción con otros, como algo que implica el desarrollo de una capacidad, que se relaciona con instrumentos que mediatizan la actividad mental” (p. 63). En esta medida, se hace posible incorporar otras destrezas negociadas en las interacciones, que lo vinculen con la solución de problemas, en este caso, laborales.

La anterior afirmación permite analizar cómo los jóvenes con DI requieren, no solo de elementos de anticipación de acciones, sino de ser expuestos a una toma de decisiones permanente de tipo social, que se emplee en contextos en los que se descubra la solución de problemas de trabajo cotidianos y en los que la autonomía e independencia sean su principal motor.

Desde esta postura la escuela pasa de asumir funciones de tipo educativo, a asumir unas de carácter social en las que las exigencias están dadas por los tipos de trabajo, las capacidades individuales, los ambientes y la formación misma con respecto a esta última, en donde el énfasis requiere que se dé, no solo por memoria –como se viene realizando desde las prácticas laborales–, sino en la simultaneidad de esta con todos los otros procesos cognitivos. Esto permite pensar que las propuestas de formación para el trabajo pretenden emplear tareas educativas en las que las personas con discapacidad intelectual movilicen el pensamiento a partir del uso de habilidades, del operar con estas y entender cómo cada situación requiere de unos procesos particulares que no se dan en otra.

## Apoyos: estrategias en la formación para el trabajo

Desde la perspectiva de la concepción de *apoyos* planteada por la AAIDD (2010), se desarrolla el concepto ecológico a partir de la explicación de los siguientes ejes temáticos: “El modelo social-ecológico describe como el funcionamiento humano se ve influido por cinco dimensiones, intelectual, adaptativa, salud, participación y contexto” (AAIDD, 2010, p. 126).

Desde esta propuesta los apoyos se conciben entonces como “[...] recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses

y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual” (AAIDD, 2010, p. 164).

Verdugo y Genaro argumentan que en la manera en que lo ecológico contempla la participación de familia, docentes y demás profesionales, así como en la forma en la que se concibe el proceso de evaluación e intervención, se debe tomar como punto de referencia el entorno actual y futuro del estudiante (Snell, 1987), examinando habilidades del individuo, del entorno y del clima social, proporcionando un equilibrio entre la interacción, el comportamiento y el entorno.

En este sentido, la concepción de apoyos es entonces un significado que subyace a la operatividad del concepto para personas con discapacidad. Este modelo es coherente con el concepto actual de la discapacidad que considera el proceso *discapacitador* como fruto de la relación entre la patología, la deficiencia y el ambiente (Institute of Medicine, 1991; World Health Organization, 2001, en AAIDD, 2010). De igual manera, contempla que va más allá de las variables clásicas que se circunscriben al microsistema de la persona y quiere incidir en los diferentes *medios* en los que la persona interactúa, ya que precisamente el análisis y la transformación de estas interacciones aportan mayor crecimiento personal, desarrollo humano y en última instancia, una vida más digna y de calidad. Una propuesta ecológica para el trabajo implica entonces una formación para ciudadanos, la cual se ve afectada por los intereses de los estudiantes, que en el caso de las PCDI demanda asumir en ella una capacidad decisoria frente a posibilidades y desde las funciones sociales.

Por otra parte, desde los desarrollos teóricos expuestos por Vygostky (2005), “[...] la formación para el trabajo, vista en lo social apoya el autocontrol, la autorregulación, y la planificación de los movimientos” (p. 286). Para las PCDI es frecuente asumir que estos procesos no se dan. Sin embargo, concentrar las acciones educativas en la planificación representaría un avance debido a que, más que una organización del pensamiento y cómo se puede reflejar en la experiencia diaria, puede contribuir a validar la interacción, estructurar el espacio, priorizar, anticipar, verificar y tomar decisiones según la situación y desde lo cognitivo, siendo el significado que más se acerca a la formación para el trabajo, en la cual el desarrollo de la actividad es vital. Es así como para la formación para el trabajo y desarrollo humano, se contempla que la PCDI utilice unos mínimos cognitivos en cuanto a la comprensión, el proceso de lectura-escritura y que además se opte

por determinar lo más adecuado en una situación, dependiendo de variables situacionales, instrumentos verbales y herramientas físicas, por citar algunos.

Como consecuencia, la ecología también examina varios aspectos entre los cuales está el evaluativo, que se considera a partir de los procesos dados entre la relación de la persona, el maestro y el ambiente. Con el fin de precisar la información se presenta la importancia de esta desde la perspectiva citada.

### *Evaluación*

Pensar en modelos para la discapacidad supone reflexionar acerca de los elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje, siendo la evaluación un instrumento inicial que permite valorar, detectar necesidades y posibilidades que estarán orientadas a condiciones individuales, interindividuales y del ambiente en el que se desenvuelve la PCDI. Si bien es cierto que esto se cuestiona más en un momento inicial, es necesario tenerlo en consideración en todas las etapas de la enseñanza, con el fin de realizar un seguimiento constante que aporte a la modificación de estrategias de aprendizaje en períodos oportunos.

El contexto evaluativo reconoce en sí mismo que desde la formación para el trabajo se requieren procesos que trasciendan el resultado dado por un adulto, en términos de una aprobación o desaprobación, lo cual demanda hacer evidente las siguientes situaciones:

- Conocer los procedimientos empleados por las PCDI en su trabajo, con el fin de que ellos reporten el estado final de la actividad y no sea evaluado solamente por otro adulto.
- Permitir que la PCDI opte por diversos trabajos con el fin de que la evaluación varíe en función de las habilidades requeridas para cada uno de aquellos.
- Ser evaluado por sus pares durante y al concluir el trabajo, hacer un seguimiento de este.

En esta medida, se hace necesario evaluar tanto los conocimientos mínimos para el trabajo como su práctica, ejes que tienen un carácter simultáneo.

### *Evaluación Ecológica*

La ecología se debe evaluar e implementar en las acciones de las PCDI. Para esto es necesario considerar una ecología para cada uno de los actores del proceso tal como lo propone Salvador Mata (1999) en sus planteamientos para la educación especial, pero que para efecto de la investigación, se retoman y articulan con lo que es particular para las PCDI:

- *Ecología del estudiante*: es importante reflexionar acerca de la integralidad de las PCDI en las que se encuentra inmersa, indagar acerca de los mínimos cognitivos dependiendo del tipo de trabajo: a) procesos de entrada: memoria, atención, percepción; b) procesos de elaboración o de almacenaje: planificación cognitiva, análisis, inducción, analógico y deducción (solución de problemas); c) procesos de salida: toma de decisiones y expresión.
- *Ecología del profesional*: todos los profesionales que apoyan la formación para el trabajo requieren tener una perspectiva ecológica que oriente las acciones docentes.
- Es necesario precisar la evaluación en la *ecología del ambiente* en cuanto a: a) condiciones laborales del mercado, b) perfil del trabajo, y c) condiciones administrativas y ecológicas (salarios, requisitos de formación técnica, experiencia).
- *Ecología de lugar de trabajo*: facilita el ajuste entre el empleado y el lugar de trabajo. Para el caso de la propuesta de formación ecológica, es necesario considerar los siguientes elementos: motivación o interés, interacción social y adaptación a normas de trabajo (sociales).
- *Ecología de la institución*: desde una mirada ecológica se requiere formar teniendo presentes las necesidades y los procesos culturales dados en la comunidad.

### *Didáctica*

La heterogeneidad de los grupos hace que se discuta la forma en la que se les educa. Es allí que desde una mirada holística, la didáctica hace que se transfiguren las estrategias para la PCDI, el maestro, la escuela y la familia. En esta medida la población que presenta discapacidad requiere de estrategias pensadas desde lo

cognitivo, en donde no solo se determine un coeficiente intelectual (CI), sino que se den a conocer las particularidades frente a los estilos cognitivos y de aprendizaje. En esta medida, en el primero se analizan las formas de convergencia o divergencia del pensamiento, los procedimientos empleados para la solución de tareas y los procesos cognitivos en general que utilizan para su vida académica. En el segundo se evalúa si existe una preferencia por el trabajo individual o si es necesario ubicarlo en trabajo con pares, de tal manera que la colaboración con iguales guíe el aprendizaje.

En parte, esta categoría cuestiona los métodos que pueden contribuir al proceso de formación para el trabajo. Desde los principios culturales, Vygotsky (2005, p. 297) plantea que la educación laboral promueve métodos didácticos novedosos que se exponen en su orden a continuación:

a. *Método acroamático*: “[...] *transmisión del conocimiento del maestro al alumno*”.

Se pensaría que una de sus características es el modelamiento y la mecanización, estrategias que han permanecido en el trabajo de PCDI, pero que en la actualidad no garantizan la apropiación de las formas laborales en un contexto, sino por tiempos parciales.

b. *Método erotemático*: “[...] *método de hallazgo conjunto del conocimiento por el maestro y el alumno por medio de preguntas*”.

Solamente se utiliza en algunas clases de discapacidad, de acuerdo al nivel cognitivo de estas poblaciones; no obstante desde DI en síndrome de down se emplean estrategias de mediación que consisten en inducir preguntas para que el joven exprese su comprensión o el procedimiento con respecto a una tarea puntual. Esta estrategia aún depende de modelos como el aprendizaje significativo.

c. *Método heurístico*: “[...] *búsqueda de conocimientos por los propios alumnos*”.

Para DI, solicita un nivel de autonomía restringido para el caso de la población mencionada, además se considera que esta solo es posible a partir del uso del metalenguaje, proceso que se encuentra distante en DI.

## Actores

Este eje se analiza desde los roles que asumen las personas que apoyan el proceso educativo. A continuación se contempla al maestro, quien ha de tener una mirada global e integral de la educación y de los procesos que la contienen, esta no solo debe estar dada por el tipo de formación académica, sino por los propios modos de actuar en el aula. De esta forma el maestro se aparta de la transmisión de conocimiento y se acerca a la comprensión de la discapacidad con respecto a lo ambiental, es allí donde confluyen factores propicios para un aula inclusiva como: currículo, organización y métodos (Cruz, 2009).

## Desarrollos de la propuesta: necesidades reales en discapacidad intelectual

Si bien en las indagaciones conceptuales realizadas en DI (CIUP, 2008-2009) desde la educación formal, es claro el concepto de diseño –teniendo en cuenta que este es un término más propio de dicho escenario–, desde la educación para el trabajo y desarrollo humano se hace evidente que una propuesta para las instituciones ubicadas en esta modalidad es una prioridad. Es evidente que al estar ausente desde el campo pedagógico, falta claridad sobre las preferencias referidas al conocimiento de un trabajo, los intereses que conducen la selección del mismo, las acciones propias del trabajo, la solución de problemas que se presentan en todo tipo de trabajo, los roles que se pueden asumir desde el mismo y el uso del tiempo libre.

Es así como el diseño de una propuesta ecológica requiere favorecer las características de las personas y el tipo de educación a quien va dirigido, en este caso las PCDI. Esto se explica de acuerdo al postulado teórico de Álvarez (1990) que se asume en el presente documento: “[...] en donde la relación aprendizaje-individuo y aprendizaje-cultura favorecen la mediación en la enseñanza a cualquier nivel”. Desde los planteamientos de esta autora, es necesario centrarse en las situaciones de aprendizajes de las cuales se deben mencionar las siguientes:

- a. *Situaciones diádicas y recíprocas*: allí es necesario propiciar todo tipo de interacciones con pares, adultos y facilitadores. Se debe precisar que en la PCDI las interacciones de este tipo aportan a la construcción, elaboración y

solución de problemas en situaciones previas al trabajo y durante el mismo. De este modo el par con el que se va a realizar la interacción debe conocer y manejar estrategias verbales que posibiliten inducir cuestionamientos y respuestas, asimismo contribuir al cambio en los procesos cognitivos.

- b. *Negociación*: estas se dan a través de las interacciones y de los desarrollos en los distintos escenarios. Al fomentar las interacciones en las PCDI se trasciende el modelamiento. Se hace vital incluir otros contextos, los cuales siempre van a variar en las demandas cognitivas comunicativas y sociales. Solo de esta manera el adulto con discapacidad puede conocer e incorporar otros elementos en situaciones cotidianas, además de considerar una participación en los roles sociales y en la toma de decisiones.
- c. *Conocimiento individualizado y adecuación de la enseñanza*: se incluyen las demandas de las interacciones que tienen una incidencia en el aprendizaje. Esta característica sin duda determina que, aunque el planteamiento de una propuesta de formación para el trabajo y desarrollo humano en DI tenga componentes generales, requiere también pensar las particularidades en los estilos cognitivos, de aprendizaje, comunicativos, ambientales y sociales, los cuales se ajustan en las situaciones diseñadas para todas las PCDI.

De acuerdo a las situaciones de aprendizaje planteadas, es necesario desarrollar el concepto de diversificación que plantea lo siguiente:

Se propone que el punto de partida para la diversificación curricular, es el Diseño Curricular el cual es enriquecido y adecuado a las condiciones y modos de vida de los estudiantes. El diseño entonces, permite un proceso de construcción adecuado a las características y demandas económicas, socioeconómicas, geográficas, culturales y educativas, donde se aplica, no obstante la institución, construye la propuesta curricular diversificada con base en: apertura y flexibilidad. (CIUP, 2009, p. 60)

A continuación la diversificación curricular se explicita como:

Un conjunto de actividades educativas de adaptación de la acción educativa, que incluye procesos de enseñanza, que no son los habituales en el aula ordinaria. No ha de consistir en más de lo mismo, sino en atender de modo específico necesidades educativas. (CIUP, 2009, p. 60)

De esta manera, para la enseñanza dirigida a las PCDI que cursan un Programa de Diversificación Curricular desde la formación para el trabajo y desarrollo humano, se requieren:

- a. Tres o cuatro áreas del currículo común seleccionadas según el criterio del equipo educativo formado por los profesores del grupo al que pertenecen, haciendo ajustes a sus necesidades.
- b. Las áreas específicas de estos programas que cada centro determine, con una duración total de diez o doce horas semanales.
- c. Dos horas semanales de tutoría (los estudiantes de los grupos tienen una hora semanal).
- d. Materias optativas hasta completar el horario semanal.

Es fundamental que la propuesta ecológica contemple las áreas específicas indicadas en el apartado, que deben organizarse en torno a dos ámbitos: el *lingüístico y social*, y el *científico–tecnológico*. El Diseño Curricular Básico Nacional será *adecuado* en este proceso de acuerdo a la realidad, a fin de garantizar aprendizajes significativos. Como proceso que busca la pertinencia curricular, la propuesta de desarrollo ecológica se adhiere principalmente a *una aproximación de necesidades educacionales, demandas y proyectos*. Lo anterior admite que las PCDI sean el centro del proceso educativo, en donde la diversificación curricular contribuya a:

- a. Atender las características individuales y grupales de los estudiantes.
- b. Favorecer el desarrollo de competencias para su vida presente y futura.
- c. Encaminarse hacia la calidad educativa al desarrollar aprendizajes significativos.
- d. Pasar del conocimiento individual al sentido de pertenencia–identidad de un grupo mayor, la comunidad o la región.



**Tabla 1.** Comparativo de diversificación

<b>Punto de referencia. Propuesta Actual</b>	<b>Propuesta Curricular. Formación para el trabajo y desarrollo humanos</b>
Consecuencia	Proyecto educativo institucional
Origen	Necesidades reales
Concepto de currículo	Proceso de construcción permanente
Estrategia básica	Ejes temáticos problemáticos
Caracterización del docente	Creador, investigador y productor
Práctica pedagógica	Interrelacionada, integral, pertinente y horizontal-
Temporalidad	Flexible
Conocimientos – aprendizajes	Significación en construcción permanente
Concepto de cultura	Ampliada
Investigación	Fundamental
Evaluación	Permanente y participativa

Fuente: Elaboración propia

Desde el análisis de la propuesta ecológica, es necesario considerar dos tipos de currículos. El primero se basa en *lo procedimental* y requiere una *operativización* del oficio y su aplicabilidad en múltiples contextos –aspecto prioritario en DI–. El segundo parte desde *lo técnico*, desde donde se pueden dar elementos teóricos y prácticos con una demostración en un aprendizaje. Allí importa más la tecnología que el desempeño de las habilidades profesionales. El objetivo es la socialización laboral, es decir superar el cúmulo de desafíos con un ejercicio práctico que también implica los manejos de una ocupación y del tiempo libre.

Es necesario vincular entonces la implementación de períodos de práctica en el lugar real de trabajo que sirvan para que los jóvenes con DI aprendan a aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones auténticas. Esta es la única manera de adquirir *competencias laborales* y puede lograrse con una colaboración voluntaria entre empresas e instituciones de capacitación, que no solo incluya la práctica, sino también el aporte empresario en los demás componentes de la capacitación, tales como la elaboración del *currículo* y la elección y formación de los docentes.

La pregunta clave entonces es la siguiente: *¿Cómo motivar a las empresas para que colaboren en la formación para el trabajo de aquellos jóvenes de menores niveles socio-culturales con discapacidad?* Las actividades comunitarias y el nivel local, así como el apoyo de las instituciones de formación en ese nivel pueden ayudar. El objetivo es dar una respuesta común basada en el incremento de la relevancia de la educación. No obstante, los hallazgos revisados en cuanto a la formación para el trabajo desde el *currículo* indican que los cursos tienen un promedio de 600 a 720 horas de clase (de cinco a seis meses) y constan de un módulo básico, un módulo específico y una vivencia práctica en el área de capacitación fundamentalmente.

Los acopios válidos para la educación en la población con DI estarían dados por:

- a. *Un planteamiento curricular centrado en el contexto:* este se daría desde el conocimiento de las PCDI y los ambientes de formación educativa y laboral.
- b. *Una orientación de los aprendizajes:* incluiría la concepción de apoyos para el trabajo y el mínimo a considerar desde las competencias. Las orientaciones incluirán elementos de mediación,

[...] allí el *maestro*, requiere transformar su rol teniendo en cuenta la gestión, orientación y facilitación de los contenidos, permitiendo así la participación de los aprendices en cuanto a: a) Disponer a la persona para conocer o solucionar una tarea de manera [gráfica, escrita, interactiva], b) Emplear apoyos dados para la comprensión de la tarea [verbales, físicos, organizativos], c) Dinamizar el tipo de trabajo [individual-pares], d) Proponer una complejidad en las orientaciones de las tareas [uso de proposiciones]. (Cruz, 2009)

- c. *El desarrollo integral de la PCDI:* en la integralidad se contempla el uso del ocio y tiempo libre, los niveles de ocupación con respecto al trabajo y la posibilidad de remuneración económica.
- d. *La selección de contenidos básicos y nucleares:* allí es relevante contemplar, en lo básico, una formación continuada a lo largo de la incorporación educativa en la que coexistan unos mínimos en lectura, escritura y operaciones; en lo nuclear, una formación que articule los contenidos básicos en las diferentes áreas que reciba la PCDI:

**Tabla 2.** Comparativo de contenidos

<b>Contenidos Básicos</b>	<b>Contenidos Nucleares</b>
Lecto-escritura	Copia
Matemática	Procedimientos
Habilidades sociales	Adaptación al medio
Autonomía	Exposición a variadas demandas
Intereses	Propio de la ocupación

Fuente: Elaboración propia

- e. *Una dedicación de tiempo mayor a los objetivos complejos:* esta va a estar sujeta a los apoyos de la población.
- f. *La propuesta metodológica:* que al igual que la social, demanda de unos mínimos, entre los cuales se encuentran estrategias, actividades, agrupamientos y materiales diversos.

**Tabla 3.** Propuesta metodológica

<b>Estrategias</b>	<b>Actividades</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Materiales</b>
Verbales	Procedimientos	Individual	Propios del oficio
Planificación	Cambio de oficio	Colectivo	Relacionados con otro oficio
Interacción	Simuladas	Equipos de trabajo	Uso de otros
Mediadoras	Diversificar	Cooperativa	Dependen de la situación

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las estrategias, es imprescindible delimitar las requeridas en la formación para el trabajo y desarrollo humano, teniendo en cuenta que estas orientan las acciones de la PCDI, del maestro y de las empresas, que en últimas son los responsables de que la educación para el trabajo sea exitosa. A continuación se exponen algunas para orientar el proceso formativo:

*Estrategias cognitivas:* en estas se utiliza la representación dada a partir de la semántica y el razonamiento; incluye las inferencias, anticipaciones y predicciones. De igual manera está presente el componente sintáctico-semántico de la lengua, el cual contribuye al procesamiento.

**Tabla 4.** Las competencias en la propuesta para el trabajo

<b>Cognitivas</b>	<b>Comunicativas</b>	<b>Adaptativas</b>
Conocimientos mínimos en el trabajo	Inicia, mantiene y finaliza una conversación	Realiza trabajo individual
Procedimientos a realizar en un trabajo	Realiza preguntas	Realiza trabajo cooperativo aportando al mismo
Atención superior a 20 y 30 minutos	Emplea respuestas cortas	Conoce las jerarquías en el lugar de trabajo
Memoria a corto y largo plazo	Expresa sus necesidades y solicitudes	Realiza acciones de acuerdo al conducto regular
Percepción de cambios con relación a cambios en el ambiente y con respecto a los instrumentos de trabajo	Conoce el vocabulario apropiado para las herramientas de trabajo	Socializa con personas desconocidas
Comprensión de instrucciones	Cuestiona la información que no ha entendido en su totalidad	Se adapta a los horarios establecidos
Organización del espacio y de los instrumentos	Interactúa con sus pares	Aprende nuevas tareas laborales a través de instrucciones verbales
Planificación verbal y anticipación de acciones.	Establece diálogos durante los períodos de trabajo	Alcanza un nivel promedio de productividad
Capacidad para realizar las acciones paso a paso	Propone ideas con base en el trabajo que desarrolla	Soluciona problemas de acuerdo al contexto
Proceso de lectoescritura y matemática		Hace uso del tiempo libre en lugares de trabajo
Verificación de acciones		Hay independencia en vestido e higiene
Inferencia de situaciones individuales y de trabajo		Conoce todos los sitios que componen la empresa
		Trabaja bajo presión

Fuente: Elaboración propia

*Estrategias didácticas:* a modo de ejemplo se pueden proponer ejercicios de memoria a corto y largo plazo que vinculen imágenes, sonidos, palabras y contenidos (Cruz, 2009).

- Formular ejercicios dependiendo de las habilidades cognitivas de la persona.
- Conocer cómo opera el joven con la información para solucionar un problema, es decir qué estrategias emplea.
- Plantear los ejercicios dando mayor complejidad en términos de las estructuras sintácticas.

- Fortalecer los procesos cognitivos a partir del uso de inferencias, anticipaciones y predicciones.
  - Solicitar que el joven represente el problema de manera gráfica o simbólica antes de explicarlo a partir de la representación mental.
  - Conocer y aplicar el uso de reglas de acuerdo al problema.
- g. *Plantear solo tareas al alcance de sus potencialidades.* Allí se contemplan las demandas cognitivas simples y complejas.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que las *demandas cognitivas* en DI proponen un acercamiento a la complejidad que en la enseñanza trasciende el campo de la cognición, la interacción y el cambio cognitivo y se delimita por los rasgos semánticos y sintácticos utilizados.

Para comprender mejor lo que sucede en situaciones de formación para el trabajo, es vital incorporar procesos *cognitivos* variados entre los cuales están entrada, almacenaje y salida. Se considera hacer énfasis en los de *almacenaje* entre los que están la memoria a largo plazo (MLP), la planificación cognitiva, los niveles de abstracción, el análisis, el uso de heurísticos, la verificación y la lógica individual, sin los cuales una persona tendría restricciones cognitivas para dar solución a un problema de este tipo.

- h. *Incluir la motivación en la enseñanza como factor determinante de aprendizaje.* Es decir, partir del interés del estudiante. En este aspecto solo se trabajaría con los intereses para iniciar una labor por parte de la PCDI.
- i. *Incorporar un proceso evaluativo conforme a lo implementado en aula.* Se propone una evaluación continua que en un momento inicial reconozca las experiencias previas del niño en lo educativo y realice un especial acento en los contenidos nucleares.

En esta categoría relacionada con la educación para el trabajo desde una propuesta pensada para Bogotá sería pertinente considerar lo siguiente a manera de síntesis:

**Tabla 5.** Aprendizaje y discapacidad intelectual

<b>Caracterización</b>	<b>Descriptor</b>
<b>Concepto</b>	Apoyo completo en la institución
<b>Tipo de Alumnado</b>	Adultos con DI en instituciones de formación para el trabajo y desarrollo humano
<b>Currículo</b>	Currículo centrado en insumos teóricos y prácticos de acuerdo a trabajo
<b>Profesores</b>	Instructores, terapeutas, profesores
<b>Tutor</b>	Apoyo individual y de seguimiento
<b>Profesor de Apoyo</b>	Posibilita apoyos específicos solo desde lo educativo

A su vez, en lo propuesto por Alcudia y Cols (2000) con respecto al concepto de diversificación curricular, se plantea que los aprendizajes requieren del desarrollo de otro tipo de actuaciones y medidas educativas que viabilicen las necesidades individuales.

En esta medida se formulan unas condiciones mínimas en las propuestas ecológicas:

1. *Actuaciones educativas del docente:* este debe asegurarse de que lo propuesto a los estudiantes presente integralidad desde lo metodológico, organizativo y didáctico en cuanto a discapacidad. Allí se vinculan las medidas preventivas y de seguimiento puntualmente.
2. *Diseño de las propuestas:* se tienen presentes las capacidades, condiciones de aprendizaje y organización del espacio.
3. *Toma de decisiones:* proceso permanente en el cual se vinculan los profesionales que intervienen y la familia.
4. *Responsabilidad educativa:* se pretende asegurar la continuidad de las actuaciones de atención a la diversidad en las instituciones educativas, contemplando características en los niveles de planificación curricular.
5. *Evaluación:* establecer un proceso evaluativo con el fin de valorar la propuesta educativa (Alcudia y Cols, 2000, p. 131-141).

## Conclusiones

Sintetizando lo expuesto, es necesario contribuir a una cultura para el trabajo en las propuestas de formación. Allí la ecología obliga a pensar y actuar frente a las ofertas de trabajo, garantizar el trabajo de las personas con DI, proyectar el trabajo en DI, diseñar los ambientes de trabajo, sensibilizar las empresas; hacer un seguimiento en competencia, resultado, evaluación; continuar con las otras fases del diseño, procesos en los que intervienen principalmente el maestro, los profesionales, la familia y la comunidad.

En la cultura además, se conciben los procesos de adaptación laboral. Allí se sugiere que las personas pertenecientes a los diferentes contextos aborden la evaluación del desempeño cada tres meses, charlas de sensibilización con el gerente de la empresa, encuentros con padres de acuerdo al trabajo y necesidades de las personas con DI; dinero, recursos, manejo de la sexualidad, límites en el puesto de trabajo y organización de comités interinstitucionales con educación.

Cuestionarse acerca del rol de la educación y del quehacer docente para la inclusión laboral genera evidencias académicas que pueden direccionar el diseño de una propuesta ecológica. En este sentido los actores a considerar y que realizarán el acompañamiento a la persona con DI en la transición de la escuela al trabajo son múltiples.

## Referencias

- AAIDD. (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. XI edición*. Madrid: Alianza S. A.
- Alcudia, C., y Cols. (2000). *Atención a la diversidad*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, A. (1990). *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. Revista Infancia y Aprendizaje, (pp 41-77). Versión electrónica.
- Arnáiz, P. (1999). *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga: Aljibe.
- Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUO). (2008-2009). *Paradigmas socioeducativos de formación laboral y Caracterización de los programas de diversificación curricular en DI*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CIUP. (2009). *Caracterización de los programas de diversificación curricular en inclusión laboral*. [Informe Final]. Código: DSI-195-09. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz, A. (2008). *Contribuciones de la interacción social en la planificación cognitiva en DI*. Tesis inédita de Maestría. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cruz, A. (2009a). *Modelo Holístico/Ecológico. Una caracterización para la enseñanza en discapacidad*. Módulo de Educación Especial II con mediación tecnológica a distancia. Especialización en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz, A. (2009b). *Documento de trabajo para el proyecto de investigación DSI-09: Herramientas computacionales para la enseñanza de la lógica, argumentación y filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz, A. y Cols. (2008). *Informe final. Paradigmas socio-laborales acerca de las prácticas de formación en las personas con retraso mental de Bogotá*. Bogotá: CIUP.
- Cruz, A. y Cols. (2009). *Informe Final. Caracterización de los programas de diversificación curricular en inclusión laboral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cruz, A. y Cols. (2010). *Informe de Avance. Diseño de una propuesta ecológica de formación para el trabajo en DI*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Das, J. P. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Devalle de Rendo, y Vega (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- García, F. A. (2001). *Modelo Ecológico/Modelo de Intervención en Atención Temprana*. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores



emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre. Versión Electrónica.

- Garrido, J. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de la cognición*. Málaga: Aljibe.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, J. (2001). *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Pino, S. (2005). *El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares*. Revista ieRed. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1(2). Recuperado de <http://www.unalmed.edu.co/tmp/proyectosmga/Curso%20Proyectos%20Unal%204a%20version%20Junio%202012/Desarrollo%20Humano.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Vega, A. (2003). *La educación social ante la discapacidad*. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Argentina: Aique..
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Argentina: Aique.

## Corolario

Los temas que atañen a esta investigación invitan a cuestionarse acerca del rol de la educación y del quehacer docente para la inclusión laboral y generan evidencias académicas que pueden direccionar el diseño de una propuesta ecológica. En este sentido, los actores que realizarán el acompañamiento a la persona con DI en la transición de la escuela al trabajo son múltiples.

A partir de la indagación realizada durante el trabajo investigativo se pudo evidenciar que las prácticas empleadas en la formación de la población adulta con discapacidad intelectual continúan infantilizando a estas personas y están descontextualizadas de los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Las actividades se dirigen a la implementación de pre-talleres y talleres en los niveles pre-vocacional o vocacional; se enfocan en las habilidades manuales, elaboración de artesanías, realización de bolsas plásticas, traperos, chocolates o cualquier actividad cuyo resultado es un producto elaborado para su posterior venta. Pocas instituciones cuentan con algún programa de capacitación laboral o de orientación hacia la formación laboral y solo una minoría de ellas realizan esfuerzos para vincular laboralmente a estas personas.

A su vez, las empresas dedicadas a la inclusión laboral propiamente dicha representan solo el 24% del total de las entidades indagadas. Estas instituciones se caracterizan por ser privadas o sin ánimo de lucro y realizan una evaluación a las personas en condición de discapacidad para su ubicación en un puesto de

trabajo, aunque no todas realizan acompañamiento ni evaluación constante de la labor desempeñada.

En buena parte de las instituciones continúan prevaleciendo modelos rehabilitatorios con predominio de un enfoque ocupacional. Una minoría de ellas empieza a fundamentar sus orientaciones en perspectivas pedagógicas.

El tema de formación sociolaboral de personas con discapacidad intelectual ha sido muy poco investigado en nuestro contexto. Con la revisión documental adelantada se pudo concluir que hay dos tendencias predominantes en las prácticas formativas: la tradicional y la extra-escuela. Es indudable que los procesos laborales requieren de una caracterización de la población, acompañamiento en la empresa, ubicación en el empleo y promoción de estrategias de organización.

Naturalmente cuando se habla de *inclusión* se requiere mayor concentración en los medios, en el ambiente, en los apoyos que este provee y no tanto en el sujeto. Se habla ahora de orientaciones educativas para poblaciones vulnerables, es un discurso con sustento en el despliegue de la concepción de desarrollo humano que se visibiliza en la implantación de políticas de inclusión social y en una reactivación de la perspectiva de los derechos humanos. Esta idea ha logrado establecer una relación con los diversos niveles de formación, inclusive con aquellos denominados *formación para el trabajo* o *formación en competencias laborales*.

La formación en personas con discapacidad intelectual es en la actualidad, un tema de gran trascendencia y será un elemento importante que formará parte de las agendas de desarrollo de muchos sectores, no solo educativos, sino sociales.

La tendencia ecológica, en su desarrollo desde 1959, comienza a imprimirle un carácter distinto a la definición de discapacidad intelectual. Para 1992 dicho enfoque toma mayor contundencia y en la actualidad es el modelo protagónico en la comprensión del funcionamiento individual. Concebir una escuela para la diversidad implica por lo tanto un cambio en todos los órdenes sociales para que sea posible una escuela que valore lo singular como impronta del ser humano y que desde esta singularidad posibilite y potencie la reinención de las relaciones con el otro y con lo otro y sean realmente motivo de celebración social. El cambio en la concepción del ambiente como *la despensa de la humanidad*, como en otros tiempos, requiere de una redefinición. El ambiente es el cuadro que cada día se dibuja con las acciones, los sentires y los proyectos que se hacen circular. Desde esta perspectiva ecológica, redefinir desde la escuela implica vivenciar el continuo subjetividad-naturaleza-cultura, y esto se traduce en respeto y cuidado por la

diversidad biológica y cultural. Sostenibilidad, sustentabilidad, territorio, gestión (en la acepción de gestación) y transversalidad son, entre otras, las palabras del diccionario requerido para las relaciones. Hoy, además, son acciones que piden ser materializadas con urgencia. Solo en un contexto diseñado desde acá es posible –parafraseando a Gadamer–, que cada hombre encuentre su hogar. No hay diferencia alguna si nos referimos a una persona en condición de discapacidad intelectual, porque son hombres y mujeres que al igual que todos tienen una responsabilidad ineludible consigo mismos y con el otro, cada uno debe recorrer su propio camino.

Para sintetizar lo expuesto es necesario contribuir a una cultura para el trabajo en las propuestas de formación, en donde la ecología obliga a pensar y actuar en las ofertas de trabajo, garantizar el trabajo de las PCDI, proyectar el trabajo en DI, diseñar los ambientes de trabajo y sensibilizar a las empresas. Obliga a hacer un seguimiento en competencia, resultado y evaluación, continuar con las otras fases del diseño, procesos en los cuales intervienen principalmente el maestro, los profesionales, la familia y la comunidad.

Atrás quedó el tiempo en el que era suficiente ofrecer a las personas con discapacidad intelectual un oficio para que pasaran sus días ocupados. Comprender que el desarrollo de sus diferentes potencialidades y habilidades es posible mediante adecuados diseños curriculares y la oportuna y eficaz implementación de estrategias, obliga a la sociedad en general a movilizarse en aras de aprovechar –en el sentido humanístico– a estas personas y a acompañarles en la construcción de sus proyectos vitales. Un currículo para la formación para el trabajo requiere así pensar la concepción misma de la persona con discapacidad intelectual *hoy*. Detenerse en esto da necesariamente una dirección distinta al lugar del desarrollo del pensamiento, a las opciones laborales ofertadas, a la vinculación con la familia y el contexto, en fin, a su actividad e inserción cultural real. Es entonces cuando podrá hablarse de *formación* y de que esta formación conduzca a este grupo humano al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En la cultura se conciben los procesos de adaptación laboral. Allí se sugiere que las personas participantes en los diferentes contextos aborden la evaluación de desempeño, las charlas de sensibilización con el gerente de la empresa, encuentros con padres de acuerdo al trabajo y necesidades de las personas con DI, dinero, recursos, manejo de la sexualidad, límites en el puesto de trabajo y organización de comités interinstitucionales con educación.



## Autores

### Alexandra Cruz Prieto

Es docente de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y docente de la Facultad de Salud en el programa de Fonoaudiología de la Universidad Manuela Beltrán. Fue Coordinadora de la Licenciatura de Educación con énfasis en Educación Especial durante el período del 2010 al 2012 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es fonoaudióloga de la Corporación Universitaria Iberoamericana, especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Es magistra en Educación en la línea de desarrollo cognitivo, creatividad y sistemas de aprendizaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Tiene un diplomado en Gestión Comunitaria y Gerencia Social de la Pontificia Universidad Javeriana y un diplomado en Docencia Universitaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Entre de sus publicaciones están:

- Boletín del área de retraso mental *Huellas Interactivas* (2010), Universidad Pedagógica Nacional.
- Análisis de las denominaciones utilizadas para referirse a Retraso Mental. *Gaceta Pedagógica* (2011). Universidad Pedagógica Nacional.

**Contacto:**

Teléfono: 3471190. Ext. 607. Postgrados

E-mail: cpalessandras@gmail.com

## Francisco de Asís Perea Mosquera

Es magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional y licenciado en Química y Biología de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luís Córdoba. Actualmente es decano de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Ha sido profesor titular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del énfasis en Educación comunitaria, interculturalidad y pedagogía urbana, y del grupo de investigación de Etnicidad, colonialidad e interculturalidad.

Ha sido docente del Instituto Alberto Merani de la Especialización en Desarrollo Intelectual, en el marco del convenio Instituto Alberto Merani-Universidad Santiago de Cali. Ha sido conferencista nacional en el *II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente* entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia, su ponencia fue titulada “La educación intercultural y la formación de docentes”.

### **Contacto:**

E-mail: pachopemos@yahoo.es

Entre sus publicaciones se encuentran:

- *La Inteligencia y el talento se desarrollan* (2008).
- *Caminado hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana* (2009).

## María Teresa Forero Duarte

Es docente investigadora, gestora de proyectos de carácter educativo y cultural. Es licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Desarrollo Educativo y Cultural de la Fundación Universitaria Monserrate y magistra en Educación Especial de Celae. Tiene experiencia como docente universitaria, asesora académica y gestora de proyectos educativos y culturales. Ha sido docente de formación para el trabajo de población con discapacidad intelectual en la Secretaría de Educación de Bogotá. Actualmente se desempeña como docente de apoyo a la inclusión.

Entre sus publicaciones está:

- *Un tiempo y un espacio para la expresión creadora del niño con retardo mental.* (1987). Investigación para optar por el título de Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Contacto:**

E-mail: mariarte44@hotmail.com

## Gloria Janneth Orjuela Sánchez

Es coordinadora de la Especialización en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. docente de cátedra de la Facultad de Medicina de la Universidad del Rosario, de la Especialización en Docencia de la Universidad Libre y de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás.

Es licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo en el Desarrollo, especialista en Gerencia Social de la Educación y magistra en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su tesis de maestría fue laureada y lleva por nombre “Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo xx”.

**Contacto:**

E-mail: glojao1@gmail.com

Entre sus publicaciones están:

- Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes* (31). Universidad Pedagógica Nacional.
- El Interés por la diferencia en el mundo contemporáneo: ¿una posibilidad para pensar hoy la educación especial? (2010). *Praxis y Saber*, Vol. 1, (1).





## Índice onomástico

### A

AAIDD	96, 97, 111
Alcudia, C. y Cols	109, 111
Álvarez, A.	91, 101, 111
Apple, M. W.	49, 52, 63
Arias, J.; Cárdenas, C. Y Estupiñán, F.	74, 86

### B

Bertalanffy, L. V.	55, 63
Bobbit	42, 43
Bode	49
Bourdieu, P.	27, 28, 35, 39, 45
Bronfenbrenner, U.	55, 57, 63, 94

### C

Calvo, G.	29
Castillo, S. y Cabrerizo, J.	85
Cerda, G. H.	82, 86
Cherryholmes, C.	47
Cruz y Cols	24, 39
Cruz, A.	87, 93, 101, 105, 107, 111

## D

Deleuze, G.	47, 63
Delors, Jacques	61, 64, 89
Derrida	47
Deleuze	47, 63
De Zubiría, M.	83, 86
Devalle de Rendo y Vega	90, 111
Dewey	43
Díaz Barriga	7
Doyle, W.	55, 56, 57, 62, 63
Durkheim, É.	26

## E

Einstein, A.	19
--------------	----

## F

Forero, M. T.	18, 23, 36, 38, 39
Flórez, R.	68, 70, 86
Foucault, M.	47, 60, 63
Freinet	29, 30
Freire, P.	44, 45, 63

## G

Gadamer, H. G.	20, 21, 23, 115
García, F.	94, 111
García Sánchez, F. A.	111
Garton, A.	93, 111
Gimeno, J. y Pérez, Á.	54, 55, 56, 63
Gómez, J.	39
Gómez, J. y Forero, M. T.	35, 39
Gómez, V. M. y Díaz, C.	35, 39
Guattari	47

## J

Jomtiem	61
---------	----

## K

Kristeva 47

## L

Lacan 47  
 Lavin, Gloria 65  
 Leontiev, 92  
 Littlewood, P. 26, 40  
 Luengo, J. 40

## M

Makarenko, A. 29, 39  
 Marinko 78  
 Martínez, A.; Noguera, C. y Castro J. 49, 50, 51, 52, 53, 64, 86  
 Martínez Boom, A. 63  
 Mata, F. 99, 112  
 Medina, C. 78, 79, 86  
 MEN 50, 58, 63, 67  
 Messina, G., Pieck, E. Y Castañeda, E. 40  
 Morín, E. 73, 86  
 Muntaner, J. 112

## N

Novak, J. D. y Gowin, D. P. 84, 85, 86  
 Not, L. 70, 86

## O

OEI 31, 32, 40, 64  
 Orjuela, S. J. 41, 58, 63

## P

Pardo, J. 64  
 Pino, S. 88, 89, 112  
 Popkewitz, T. 47

## R

Rezhabek	79
Rogoff, B.	92, 96, 112
Román, M. y Díez, E.	67, 86

## S

Salamanca, 1994	61, 63
Snell, P.	97
Sibilia, P.	25, 40

## T

Tadeu da Silva, T.	41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 64
Tikunoff	55, 57, 64
Tyler	43

## U

UNESCO	40, 63, 64
--------	------------

## V

Vargas, E.	20, 21, 22, 23, 38, 40
Vargas, G.	20, 21, 22, 23, 38, 40
Vargas, G.; Hernández, C. y Sopó, A.;	20, 21, 22, 23, 38, 40
Vargas, E.; Bustamante, G. y Guevara, C.	
Vega, A.	90, 111, 112
Vygotsky, L.	90, 95, 96, 110, 110

## W

Wertsch, J.	93, 94, 112
-------------	-------------

## Z

Zourabichvili, F.	64
-------------------	----

## Índice temático

### A

- Ambientes alternativos de aprendizaje 35, 38, 39  
Aprendizaje cooperativo 74, 81, 83

### C

- Comunicación 23, 40, 45, 50, 55, 56, 58, 59, 71, 74,  
90, 91  
Conducción hacia sí mismo 23  
Constitución de nuevos sentidos del mundo de la vida 23  
Currículo 16, 17, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 45,  
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57,  
59, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 75,  
77, 79, 81, 82, 83, 85, 101, 103, 104,  
105, 109, 115  
Currículo multiculturalista 45, 46

### D

- Desarrollo humano 14, 53, 61, 62, 72, 88, 89, 93, 97, 101,  
102, 103, 104, 106, 109, 114

Diversificación curricular	39, 102, 103, 109, 110, 111
Diseño curricular	32, 102, 103
<b>E</b>	
Enseñanza	17, 35, 43, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 61, 63, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 95, 98, 101, 102, 103, 108, 111
Enseñanza para la Comprensión	54, 57
Enseñanza problemática	77, 78, 79, 80, 85
Escolar	28, 29, 30, 32, 35, 39, 40, 45, 47, 50, 51, 54
Estrategias didácticas	107
Evaluación	15, 32, 34, 43, 44, 53, 56, 68, 71, 76, 77, 81, 83, 85, 89, 97, 98, 99, 104, 108, 109, 110, 113, 115
<b>F</b>	
Formación	13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 54, 58, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 1104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115
Formación laboral	13, 14, 15, 16, 29, 30, 35, 36, 66, 69, 73, 75, 76, 77, 110, 113
Formación para el trabajo	14, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 53, , 54, 62, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 114, 115

Formación para el trabajo de las PCDI	17, 28, 73, 75, 76, 77, 78
Formación sociolaboral	65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 114
<b>G</b>	
Gestión	29, 32, 33, 34, 37, 89, 105, 115
<b>I</b>	
Inclusión laboral	13, 15, 16, 39, 110, 111, 113
Inclusión laboral de PCDI	15, 16
Inclusión socio-laboral	66, 71, 76, 77, 80, 84, 85
Instrucción	43, 48, 49, 52
Instruccional	48, 50, 52
<b>M</b>	
Mentefacto(s) conceptual(es)	77, 83
Métodos didácticos	100
Modelo conductista	68, 69
Modelo desarrollista o constructivista	70
Modelo ecológico	17, 55, 56, 57, 94, 111
Modelo pedagógico	68
Modelo Romántico (pedagógico)	69
Modelo semántico-contextual	55, 57
Modelo Social-cognitivo	70
Mundo de la vida	20, 23, 44
<b>P</b>	
Pedagogías críticas	70, 74, 80
Pedagogía(s) inclusiva(s)	72, 73, 76
Personas con discapacidad intelectual (PCDI)	13, 14, 19, 20, 21, 53, 65, 87, 96, 114, 115
Propuesta curricular	67, 82, 102, 104



## S

Sostenibilidad	27, 36, 115
Subjetividad(es)	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 47, 114
Sustentabilidad	27, 115

## T

Tendencia ecológica	16, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 59, 61, 63, 114
Territorio	37, 115
Teoría(s) curricular(es)	16, 17, 51
Teorías tradicionales	42, 43
Trabajo como constitutivo del ser humano	27
Trabajo como dinámica laboral	26, 27
Transdisciplinariedad	72, 73
Transmisión del mundo de la vida	23
Transversalidad	37, 115

## U

Unidad didáctica	77, 81, 82, 99
------------------	----------------



Este libro se imprimió en los talleres de  
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.  
con un tiraje de 200 ejemplares.





Los temas que atañen a esta investigación invitan a cuestionarse acerca del rol de la educación y del quehacer docente para la inclusión laboral, y generan evidencias académicas que pueden direccionar el diseño de una propuesta ecológica. Entre las conclusiones se obtuvo que las prácticas empleadas en la formación continúan infantilizando a la población adulta con discapacidad intelectual y están descontextualizadas de los cambios sociales, tecnológicos y culturales.

La tendencia ecológica, desde 1959, comienza a imprimirle un carácter distinto a la definición de discapacidad intelectual. Para 1992, dicho enfoque toma mayor contundencia y en la actualidad es el modelo protagónico en la comprensión del funcionamiento individual. Atrás quedó el tiempo en el que era suficiente ofrecer a las personas con discapacidad intelectual un oficio para que pasaran sus días ocupados. Comprender que el desarrollo de sus diferentes potencialidades y habilidades es posible mediante la creación de diseños curriculares adecuados y de la oportuna implementación de estrategias, lo cual obliga a la sociedad en general a movilizarse en aras de aprovechar –en el sentido humanístico– a estas personas, y a acompañarlas en la construcción de sus proyectos vitales.

ISBN 978-958-8908-47-2



9 789588 908472

**Colección**  
Diferencias e inclusión  
en educación y pedagogía