

TRABAJO DE INDAGACIÓN

ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA



NPSIC. CARLOS ALBERTO HURTADO GONZALEZ 1055851

LIC. JULIO CESAR MANZANO PARRA 1076072

DRA. PATRICIA PEREZ

ASESORA TRABAJO DE INDAGACIÓN

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA CALI

Santiago de Cali, febrero de 2013.

TRABAJO DE INDAGACIÓN

ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LOS PROCESOS DE EDUCACION INCLUSIVA



NPSIC. CARLOS ALBERTO HURTADO GONZALEZ

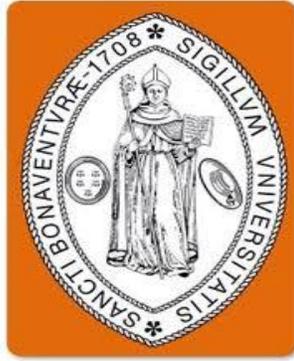
LIC. JULIO CESAR MANZANO PARRA

DRA. PATRICIA PEREZ

ASESORA TRABAJO DE INDAGACIÓN

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA CALI

Santiago de Cali, febrero de 2013.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación Desarrollo Humano

Actitudes de los Docentes Frente a los Procesos de Educación Inclusiva

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación – Desarrollo Humano, por Npsic. Carlos Alberto Hurtado González y Lic. Julio Cesar Manzano Parra, bajo la dirección de la profesora Dra. Patricia Pérez.

Fdo. Npsic. Carlos Alberto Hurtado González.

Cursante Maestría.

Fdo. Lic. Julio Cesar Manzano Parra

Cursante Maestría.

Santiago de Cali, Febrero 2013

El “olvido” de la palabra y el manifiesto del sentido.

Caminar y sentir, palpar y reflejar, acariciar y no tocar, amar y no querer, desear y cumplir, esos han sido los sentires que logramos incursionar cuando colocamos en marcha la travesía de viajar por un sendero que en algún momento no se tornaron luminosos, pero ya puesta en marcha, el olvido se comenzó a disipar, y ahora podemos decir que se puede aflorar cómo una bella realidad, si bien al inicio pensábamos en decaer, ahora solamente nos resta soñar... con la realidad.

Carlos Alberto y Julio Cesar.

AGRADECIMIENTOS

Cómo no agradecer a Dios, si es por esa fuerza divina que me tiene cumpliendo cada uno de mis propósitos.

Shirly, tu constancia y paciencia son merecedoras de todo el amor que te profeso, siempre has estado ahí, acariciándome con tu palabra y apoyándome con tu presencia, cómo olvidar tu sonrisa, si siempre está conmigo.

A mi madre, tú como de costumbre de cómplice de mis sueños, eres la belleza hecha mamá, hecha mujer.

Papá, tú constante apoyo, constancia y perseverancia y en especial sabiduría me hacen merecedor de ser digno de tu propio reflejo.

Santiago hijo. Escucharte a diario, así sea desde la distancia, hace que me levante motivado cada mañana, para ti, más tiempo y más espacio.

Mi familia, mi verdadero y único patrimonio. Muchas gracias.

A Julio Cesar... Mi compañero de aventura extrema. Sensible, dignificante y admirable.

A Patricia Pérez por su apoyo y presencia constante. Muchas gracias.

Carlos Alberto.

Hoy, al terminar esta importante etapa en mi formación académica, producto del esfuerzo y apoyo de muchas personas, quiero agradecer principalmente a Dios por brindarme todas las condiciones para poder hacerlo.

A mis padres que han sido mi orgullo y mi fuerza para realizar mis sueños.

A mi amigo incondicional John Jairo por su apoyo, confianza y compañía.

A mi hermana y mi sobrina que son mi razón de ser

A mis profesores por su entrega, comprensión y sabiduría

A Carlos Alberto mi compañero en todo este proceso, por tu conocimiento y aportes.

A mis amigos Héctor Fernando, Juan Vianey, Oscar Eduardo, Alejandro y Luis Cesar por su apoyo y palabras de aliento.

A mi profesora Patricia Pérez por acompañarnos en todo este proceso.

Julio Cesar

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	2
1. AUTOECOBIOGRAFÍA.....	4
2. PROBLEMA DE CONOCIMIENTO.....	10
2.1. Entrevista Semiestructurada.....	19
2.1.1. Estructura física inclusiva.....	19
2.1.2. Noción de sujeto educando.....	19
2.1.3. Flexibilidad curricular.....	20
2.1.4. Política de inclusión.....	20
2.1.5. Estrategias psicopedagógicas de inclusión.....	20
2.1.6. Actitud al cambio frente a los procesos de educación inclusiva...20	
3. CONTEXTO EPISTÉMICO.....	31
3.1. Paulo Freire. Pedagogía del oprimido.....	31
3.2. Análisis reflexivo texto de Meil Anscow.....	56
3.2.2 Apoyar el proceso de inclusión.....	56
3.3 Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención.....	57
3.3.1. Relevancia actual del estudio de las actitudes.....	57
3.3.2. Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento.....	59
3.3.3. Función ego defensiva.....	59
3.3.4. Función Utilitaria o de ajuste.....	60
3.3.5. Función facilitadora de la expresión de valores.....	60
3.4. Concepto de actitud.....	63
3.4.1. Componentes actitudinales.....	64
3.4.2. Creencias infundadas sobre las actitudes.....	68
3.5. Formación de las actitudes.....	72

3.5.1. Fuentes de las actitudes negativas.....	72
3.6. El proceso de formación de las actitudes.....	76
4. MÉTODICA.....	79
4.1. Momento 1. Contexto macro.....	82
4.2. Momento 2. Contexto meso.....	84
4.3. Momento 3. Contexto micro.....	85
5. POLÍTICA DE COMUNICACIÓN.....	88
6. REFERENCIAS.....	100

Resumen

Actitudes de los Docentes frente a los Procesos de Educación Inclusiva

Npsic. Carlos Alberto Hurtado González, Lic. Julio Cesar Manzano Parra

El presente trabajo de obra de conocimiento tiene como finalidad mostrar las actitudes que presentan algunos docentes con la educación inclusiva. Se planeó una entrevista semiestructurada que permitió conocer los modos de significar y re-significar el lenguaje. Los datos disponibles muestran que el docente se debe ver abocado a fomentar el cambio de experiencias que sensibilicen su actitud. (Verdugo, 2009)

En la indagación se encontró que los profesores tienden a presentar dificultades con aquello que les genera novedad en su campo de acción, reflejando temor ante los procesos de inclusión escolar.

La educación inclusiva es entendida como un nuevo campo de acción que está rompiendo paradigmas, prejuicios y el positivismo de la escuela tradicional, llevando a que muchos docentes quieran dimensionar su nueva realidad educativa marcada por una interesante diversidad que propone y desafía nuevas formas de educar.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Docentes, Actitudes.

Abstract

Attitudes of teachers facing inclusive education processes

Npsic. Carlos Alberto Hurtado González, Lic. Julio Cesar Manzano Parra

The current knowledge work has the purpose of showing the attitudes that some teachers have on inclusive education. A semi-structured interview was planned. It allowed to know the ways to signify and re-signify the language. The available data show that teachers must focus on promoting the change of experiences that make them aware of their attitude. (Verdugo, 2009)

Throughout the investigation it was found that teachers tend to have difficulties with all that generates them novelty in their field, revealing fear on school inclusion processes.

Inclusive education is known as a new field that is breaking paradigms, prejudices and traditional school positivism, making many teachers wanting to visualize their new education reality, that is characterized by an interesting diversity that proposes and challenge new ways of educating.

Keywords: inclusive education, teachers, attitudes.

INTRODUCCIÓN

A partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) el sistema educativo colombiano, presenta directrices, lineamientos y normas que pretenden un país más incluyente y preocupado por un mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Entre los temas que existen en la calidad educativa está la ampliación de cobertura y los procesos de inclusión escolar, pero cuando se habla de inclusión en Colombia, se debe tener en cuenta aspectos como el reconocer su diversidad regional, étnica y cultural. Tener en cuenta el alto índice de desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la falta de oportunidades en el sector rural, entre otros problemas sociales, hacen que surjan nuevos grupos poblacionales que deben ser tenidos en cuenta en una política inclusiva, tanto social como educativa.

Esta obra de conocimiento se presenta como una oportunidad de sensibilización a los lectores frente a los procedimientos y las didácticas aplicadas que pretenden realizar cambios, aun estando inmersos en un sistema regido sobre todo por evaluaciones estandarizadas a toda la población.

De igual forma este trabajo busca a lo largo de sus capítulos abordar estos temas a través de una recolección de datos, que tienen como propósito contribuir con la reflexión y práctica de una adecuada educación inclusiva.

1. AUTOECOBIOGRAFÍA

1. PREVIOS DE LA OBRA

La idea de enfocar nuestro trabajo de indagación hacia la política de educación inclusiva tiene varios antecedentes, entre los cuales se puede destacar, en primera instancia, la experiencia del pregrado en relación con la población de personas con necesidades educativas especiales. Este hecho es significativo porque permitió acercarnos, aprender, conocer en parte su realidad, e identificar formas de actuación de aprendizajes diferentes. Por otro lado, nos hizo conscientes de nuestras limitaciones como docentes para afrontar de manera asertiva y pertinente nuestra labor educativa en una población que requiere ser escuchada por la sociedad tradicional.

En esos momentos solo fue experimental el acercamiento a través del ensayo/error, que permitió que esa experiencia se convirtiera en el espacio de aprendizaje, de sensibilidad y de oportunidad profesional y de crecimiento personal.

Ahora, en segunda instancia está la aplicación en Colombia de una educación para todos, esta aplicación obedece a los movimientos que desde la década del 60, surgieron en los países desarrollados y que fueron creando sus propias políticas en pro de la inclusión de los diferentes grupos poblaciones y que fueron extendiéndose progresivamente a los demás países, entre ellos los de habla hispana, esas políticas internacionales han sido el marco inspirador para el surgimiento de una nueva legislación que señale y respete a los diferentes grupos poblacionales como lo son los desplazados, los de situación de discapacidad física o intelectual y las minorías étnicas.

Cuando se habla de una política de inclusión para Colombia, nos llama profundamente la atención, el cómo se va a instalar, es por eso que comenzamos a asistir a foros académicos organizados por los entes gubernamentales, no para institucionalizar nuestro interés de indagación, sino para conocer como desde lo político y lo público se ve este proceso que va encaminado a través de la escuela, y así, socializar y formar a los diferentes grupos poblacionales bajo el lema de igualdad de oportunidades para todos, y hablamos de los que siempre han sido excluidos como los sujetos con discapacidad física y mental porque hay que rehabilitarlos, los desadaptados socialmente porque hay que reeducarlos, los diferentes grupos étnicos porque hay que reconocerlos, y lo único que se requiere es que a través de la escuela no solo se presupueste la igualdad de oportunidades, sino que con la construcción de un proyecto pedagógico se tenga en cuenta la diferencia, que sean respetados y tenidos en cuenta desde su individualidad y diferencia. Las dificultades derivadas de las propias características de cada estudiante pueden compensarse, minimizar se o acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto en el que se esté desarrollando.

El actual sistema educativo está diseñado de acuerdo con unos lineamientos a formar, educar, capacitar, controlar y evaluar sin tener en cuenta los procesos, las diferencias en los aprendizajes, el establecer a nivel nacional unos estándares y competencias para todas las áreas, pero estas en muchos casos se encuentran ajenos a los contextos de cada población, y de acuerdo con los recambios generacionales e institucionales (escuela, familia, iglesia) y culturales es necesario realizar cambios paradigmáticos y pragmáticos que nos permitan acercarnos más a

nuestros estudiantes, a ese universo propio de ellos, no solo desde lo académico, sino también desde lo social y en lo personal, por eso tocamos ese nuevo papel del maestro, como orientador, como conocedor de sus intereses y sus motivaciones, sabemos que no es tarea fácil por las condiciones del sistema, desde la misma formación universitaria de los docentes, de las mismas exigencias de las instituciones en obtener los mejores resultados académicos en las pruebas de estado, pero en la labor de cada maestro se puede marcar la diferencia.

Se da en la ciudad de Cali, el cierre de algunas instituciones oficiales orientadas a la educación especial, y esto generó cambios significativos en la composición de las aulas regulares, porque bajo la política gubernamental de inclusión social, comienzan estos grupos poblacionales a ser admitidos en las instituciones y es así como las actuales aulas presentan una gran diversidad y la heterogeneidad que siempre ha estado presente, ahora se hace más notoria, ésta notoriedad obliga a la escuela a realizar cambios organizativos, metodológicos, curriculares, así como una demanda de recursos y de capacitaciones a toda la comunidad educativa.

Dentro de los diferentes cambios van desde fortalecer un trabajo tras disciplinar que sirva de apoyo continuo al proceso pedagógico y a los requerimientos de los docentes en sus planes de aula, en el trabajo extra aula, como la actitud de estos y de los directivos, que no sientan que se está cumpliendo con una política de inclusión con colocar a un estudiante con discapacidad o necesidad educativa especial en una clase regular, sin realizar los cambios que esto exige, ser conocedor de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, optimizar los procesos y la relación de la escuela con la comunidad, docentes y estudiantes para así facilitar la construcción

de este proyecto común que se da en el marco de una política dirigida a realizar la integración social, sobre la equidad y lucha contra la exclusión, buscando así la participación de todos sin importar su condición de raza, habilidades o déficits cognitivos.

“Los cambios en la composición del estudiantado, que por lo general implican un aumento en la diversidad de situaciones, también muestran ser decisivos en términos de sus consecuencias para la efectividad de una escuela” (Raczynski y Muñoz, 2006).

“Por una parte, dicha heterogeneidad le añade complejidad al trabajo en el aula y si los profesores no cuentan con las herramientas para enfrentar esta diversidad, como ocurre en la mayoría de los casos, es altamente probable que esta se vuelva un problema poco manejable para las escuelas que redundará en un deterioro de sus resultados” (Raczynski y Muñoz, 2006).

“Son muchos los problemas a los que se enfrentan los docentes en el ejercicio de sus prácticas, una de ellas es el miedo de no poder resolver las dificultades que a diario se presentan, pues los discursos teóricos escuchados frente a su formación están generalmente muy alejados de la práctica concreta, ésta tensión entre lo que debe ser y es en realidad produce lógicamente una sensación de incertidumbre y miedo” (Dermas. Citado por Verdugo 2005).

Para ser más eficiente en la labor docente, se debe ser capaz de ver esa particularidad que habita en el otro, que también es persona, que puede agradarnos o no, que tiene sus características propias, pero siempre es otro, diferente a mí que

también soy otro para los otros, en presencia del otro tendremos que juzgarlo y por lo general solo vemos aquellas cosas que lo diferencian de nosotros mismos y lo hacen inferior, “anormal”, partimos de la idea que nuestra forma de estar o actuar es la correcta y mejor que la del otro.

“Por eso creo que en educación no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y qué la compone, sino comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, como estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2002).

La sismica y/o el movimiento que ha generado la indagación en nuestra experiencia como investigadores es colocar en la arena la posibilidad de enseñar y aprender a diferenciar y en práctica la teoría de la inclusión. Nuestra puesta en marcha, va encaminada a mirar con otra mirada el libre desarrollo-humano frente a aquel que supuestamente es diferente, pero que está allí. El trabajo va encaminado a identificar prácticas y procesos docentes frente a la inclusión, intentando reflexionar en nuevas estrategias pedagógicas y conceptuales que permitan a los docentes y a la población con necesidades educativas especiales generar inclusión desde sus prácticas y desde el manejo de su mismidad y operacionalización de la alteridad.

2. PROBLEMA DE CONOCIMIENTO

2. **Problema de conocimiento.**

Actualmente la sociedad excluye a personas por diferentes razones, razones que se encuentran encaminadas en planos políticos, sociales, raciales y/o culturales o sexuales. Sin embargo, lo más fatídico y triste es que la educación propenda su propagación en la exclusión de la inclusión, acentuando y colocando barreras y/o prejuicios que inhiben la participación de muchos niños en escenarios sociales o escolares.

La educación actual es totalmente heterónoma, se encuentra lejana de la autonomía y de la independencia necesaria para generar y construir un sujeto crítico y ethopolítico. El sistema educativo no está en capacidad de construir nuevos instrumentos que propenden por la inclusión del otro; su mirada va dirigida al conocimiento de la integración-exclusión y no al fortalecimiento y entendimiento hermenéutico de aquellos que se encuentran desplazados por el sistema de educación tradicional, por mallas curriculares que se imponen ante la rigidez e inflexibilidad de los mismos, planteamientos educativos que no aceptan y reconocen la diferencia, sin darse la oportunidad de convivir con cada una de ellas. Estamos frente a una educabilidad de igualdad y lejana de la equidad, a esto hay que sumarle la actitud del docente como sujeto frente al reto de la educación inclusiva. Algunos docentes se aferran a su método tradicional de enseñanza y en algunos casos manifiestan cierto rechazo frente a los novedosos procesos de inclusión escolar, o mejor, y en líneas de Vaughn (1996, citado por Avramidis y Norwichm 2004) “la mayoría de profesores, que realmente no participaban en procesos de inclusión, mantenían al respecto puntos de vista marcadamente negativos, y sentían además

que quienes toman las decisiones están completamente alejados de la realidad de las aulas”.

Como microcélula de indagación nos inquieta aquellas actitudes de algunos docentes y directivos docentes, frente a una realidad que se encuentra en proceso lento pero continuo de aprendizaje significativo en la realidad de la educación colombiana. Sin embargo, los lineamientos tradicionalistas de la misma están impidiendo que en la realidad puedan realizarse procesos cognitivos diferentes, una mirada al mundo que lo excluye y lo incluye en la diferencia de la diferencia.

Este trabajo de indagación propende instaurarse en la línea de desarrollo humano, busca concientizar y generar sismicidad en aquellos entes o docentes que confunden y trasgiversan los conceptos de lo que es una inclusión, al parecer, están tomando este último referente como proceso de integración, y la integración delimita categorías, la inclusión las desconoce, la integración es parcial, la inclusión genera una escuela para todos y con todos, es por eso que es vital que tanto el sistema, algunos directivos y profesores comiencen a cambiar sus creencias, actitudes y políticas de cambio desde el aula para fomentar su responsabilidad axiológica en una escuela inclusiva.

En la medida que se produzcan cambios desde el aula, se logrará esta sismicidad en parte del sistema, que va producir una política de implantación con éxito en la educación. No en vano Blanco (1999) manifiesta que la educación debe:

Conseguir una cultura de paz y tolerancia, que solo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la

valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos.

Con base en la teoría de Blanco, comenzamos a priorizar hipótesis, para que haya un adecuado proceso inclusivo. Es necesario el proceso de capacitación permanente, he aquí una dificultad metodológica de la educación, debido a que se trabaja, se habla de inclusión, pero lo que observamos es que plantean procesos disgregados de integración. Ahora, en el devenir de la indagación se espera que el trabajo genere una perspectiva sociopolítica que maneje variables situacionales a partir de esos procesos de integración que se han dado; es necesario que se vaya creando políticas inclusivas que faciliten la participación social, cultural, democracia educativa y por supuesto equidad educativa. La inclusión convoca a establecer la relación mancomunada entre escuela y comunidad, escuela y ciudad, escuela y sociedad, relación que debe redundar en aspectos sociopolíticos con miras a entender la fenomenología del otro.

No debemos olvidar que la inclusión supone fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad, puesto que finalmente la inclusión en la educación no es más que una parte y un vehículo para fomentar la inclusión en la sociedad (Susinos R, citado por Echeita y Verdugo 2004).

Es necesario entender y comprender la expresión libre de los otros; es necesario que los docentes acepten y reconozcan la autodeterminación que proyecta la sociedad que desea ser incluida en planos culturales, étnicos, sociales, políticos y

ethopolíticos; es vital que las instituciones tengan en cuenta sus propias falencias, limitaciones y esté dispuesta a abrirse a nuevos campos. En estos momentos tendemos a ver instituciones y algunos docentes y directivos docentes cerrados al cambio, ortodoxos al canon establecido, desconociendo en realidad que están proyectando sus miedos, síntomas inconclusos que hacen parte de una propia exclusión. Este sistema educativo no ha logrado recepcionar, entender y comprender que para generar inclusión en el otro, deben incluir su yo, en una realidad social que se encuentra enmarcada desde la década de 1970, sobre todo desde el campo de la autodeterminación, campo que propende por la percepción de la valía y calidad de vida de personas que defienden el reconocimiento y aceptación de su habilidad para hablar por sí mismos.

Ahora, para establecer este proceso en el otro, se requiere de formar docentes e instituciones que puedan generar y construir conocimiento, de educar axiológicamente al otro; es por eso que para comprender y generar estrategias de acción de construcción y reconstrucción de la institución educativa como un ente potenciador de conocimiento pedagógico y organizacional, es necesario revolcar/remover el concepto de educación en el contexto colombiano.

Y cómo hacerlo, si los directivos docentes solo se encuentran enmarcados en llenar aulas con cabezas matriculadas. La educación ha tendido a convertirse en una “pseudoeducación”, que pretende hablar desde conceptos pedagógicos, obviando la didáctica del enseñar y aprender a mejorar la convivencia humana. Es por ello que logramos cuestionarnos en cómo formar un sujeto formador cuando se encuentra

canoneado y que por razones lógicas, no va a aceptar y reconocer. ¿Acaso le genera temor afrontar un nuevo reto educativo?

Y es ese nuevo reto que se traduce en ese sujeto formador/docente que se encuentra inmerso en su propio prejuicio, aquel que no da cavidad a su propia concepción problematizadora de saber educar, de conocer y enseñar otras maneras que logran mostrarse en una contradicción del canon o de la lucha que el sistema le está imponiendo en su frente un canon del cual no se puede desprender, sin darse cuenta que puede comenzar a dejar su diferencia adentro de su aula, porque en el momento en que el docente decide instaurar un camino latente pero certero en pedagogía, va a darse cuenta que su lucha por incluir e incluirse no va a ser en vano, al contrario, el docente comenzará a aprender que la realidad de su sentido se encuentra direccionado en un constructo que va en contra de la concepción “bancaria” y la contradicción educador-educando.

El docente debe saber que para generar un adecuado proceso inclusivo debe comenzar a cumplir con el currículo, pero también debe comprender que puede romper el currículo lineado en el adentro de su aula; es por eso que nuestra apuesta debe operacionalizarse desde la realidad del docente, el educador de antemano sabe que el currículo impuesto logra perder su poder en situaciones reales, y lo real en este espacio/contexto es el proceso de incluir sanamente, no de integrar parcialidades que no competen con la realidad de aquella población que desean romper con las barreras sociales que no los reconocen como aparte de la otredad educativa. Como dice el profesor Quiceno (2011) “la escuela inclusiva nace de una política, en el marco de una sociedad global”.

Una escuela inclusiva se mueve en el contexto del afuera, que se configura en la ciudad y en la sociedad, que se rige por diferentes escenarios educativos, por diferentes ritmos de la población, por los diferentes actores que garantizan ese proceso formativo, porque el único actor no es el maestro sino que se configuran en equipos de actores que van a la escuela a garantizar ese proceso formativo.

La escuela tiene una organización, un espacio escolar que otros diseñan para darle accesibilidad, movilidad, pero también un espacio escolar que no se configura dentro de la escuela sino desde el afuera, con los grupos, con las comunidades, las familias, los diferentes agentes sociales, porque el niño ya no solo aprende en la escuela, sino que aprende de todo lo que pasa en el barrio, en su comunidad, es decir la escuela deja de ser ese espacio de saber y pasa a ser ese espacio de actividades académicas que se van a circunscribir por fuera de la escuela. Por esa razón es necesario, vital/emergente que se comience por desamarrar el eslabón que presenta el currículo con la declaración de principios generales y de la práctica pedagógica del mismo que se ha instaurado como el dogma/norma a seguir.

El currículo actual se encuentra totalmente limitado para planificar, accionar y constituir un adecuado proceso inclusivo que le apueste a organizar ese proceso de saber, no entendido solo a ese saber articulado en el saber de la ciencia, sino a ese saber que produce la sociedad, la técnica y la tecnología, así que esa formación que se organiza en la escuela sea una formación que contribuya a la funcionalidad. Por eso hablamos de una formación para los desempeños, las competencias y para la productividad, convirtiéndose así la escuela como el dispositivo social esencial de la sociedad para generar procesos productivos.

El currículo debe apostarle al desarrollo y funcionalidad de los desempeños de esa productividad. La escuela entonces estará centrada sobre las capacidades de los sujetos y cómo pueden interactuar en esos contextos sociales de desempeño; para ello se sugiere mejorar los métodos de enseñanza, y por ende el concepto de educación para que dé por resultado un currículo que no diga cuándo enseñar al contrario, que enfatice en el aprendizaje significativo del docente, aquel ente que tiende a presentar aversión/resistencia al cambio, porque lo novedoso ha logrado desestructurar su realidad como educandos, desconociendo que el currículo al perder poder, pierde el docente en su capacidad de palabra, de escucha y de realidad de sentido.

El currículo no nos debe indicar cuándo enseñar, porque el enseñar implica formar y el docente también lo está haciendo, se está formando; es hora de que se acabe el proceso aún conductista que prevalece del docente en su altar, y el estudiante perdido en su realidad de sujeto pasivo/sumiso/receptivo, o mejor, y en líneas de Zuleta “la educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar”, es triste leer este postulado de alguien que estudió la figura y el fondo de la educación, pero es loable aceptar y reconocer que la educación se ha vuelto en lo que llamó Paulo Freire, “una educación burocrática”; no se puede pretender incluir cuando en la realidad se está parcializando y dogmatizando el saber.

Asimismo, el currículo no solo se debe centrar en la evaluación, aspecto concomitante que ha tendido a generar lo que en psicoanálisis llaman neurosis de angustia. No entendemos cómo pretenden medir el conocimiento de una realidad

académica en un grupo de sujetos que presentan su mente en blanco; como es posible que la educación actual solo se centre en la demanda del docente y no en el aprendizaje significativo del niño. Para ello, preguntaríamos al educador ¿Cómo valorar un invidente, o en su caso más extremo, cómo pedirle la lección a un niño con síndrome de Down? Ese es el problema de la realidad educativa actual porque se está enseñando sin pensar, sin razonar, se está formando sin la capacidad de criticar, o mejor, se está enseñando sin filosofía. El sujeto en su devenir actual se encuentra atado de mente y cognición, está limitado a la realidad del otro, no a lo que hemos llamado en líneas anteriores, a la realidad del sentido, o del significado de su realidad, y todo esto se debe a que el docente no está respetando al sujeto como sujeto, sino como objeto de sujeto, es decir, el formador ha aprendido a sentarse en su palabra y no da oportunidad a respetar el discernimiento de aquel que se encuentra ávido de aprendizaje; esto nos lleva a pensar que estos educandos han logrado olvidar, o mejor, reprimir la filosofía de Kant en su postulado de las exigencias racionales que todo ente debe tener para mostrarse como un educador racionalista.

Aunque existan temores al cambio, a desprenderse de lo formado, el docente cuando comience a creer en algo desconocido, en querer aprender de los procesos de inclusión, cuando éste se sensibilice frente a sus estudiantes e interiorice que su función más que de seguimiento, de facilitador, o de tutor dentro de ese espacio que no es un espacio con la ciencia, con la disciplina, sino que asuma que es un espacio con las capacidades, con los desempeños en funcionalidad que tiene el sujeto, podrá comenzar a mirar otra perspectiva, a cambiar su punto de vista, y entender que la

formación de ese estudiante debe ir orientando su construcción para poder aportar a esa sociedad, poder tener un desarrollo de habilidades, destrezas de su conocimiento y un uso de esos conocimientos, pero se mide por las capacidades y unas competencias, porque el llamado no es a enseñar los saberes sino la funcionalidad de esos saberes que se usan en esos contextos que no se desarrollan en el marco de una disciplina.

En los procesos de inclusión, la palabra del docente debe ser flexible frente a sus estudiantes, debe ser transformada de acuerdo con la situación de clase, debe ser tratada desde la reflexión, el pensamiento, el entendimiento y la comprensión de un sujeto como persona, un discurso que llegue a sujetos formados con equidad y no con igualdad.

Es necesario para llevar esta relación pedagógica entre docentes y estudiantes a procesos inclusivos, que el docente entre en un proceso de análisis en su forma de enseñar, es una invitación a crear, a generar y a renovar nuevos valores encaminados de la mano con el estudiante. Ese llamado se debe dar desde su propio discurso, el educando debe formar su propia aula expansiva en su contexto mínimo de enseñanza para redundar en el aprendizaje significativo. El educando debe estar al lado de su estudiante, generando un sujeto problematizador, aquel que vaya de su mano y encaminado en apropiarse de descubrirse, preocupado más por el aprendizaje que por la misma enseñanza que debe ser ajustada a los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante, porque el sistema actual también hace un llamado a esto cuando se nos propone en las evaluaciones el formular indicadores

desde el cumplimiento de las competencias, cómo va desarrollando esa habilidad y ese manejo de la situación.

Esta reflexión lleva a formar un par de sujetos dispuestos a sentarse en mesas de palabra o diálogos circundados por la observación y puesta en práctica del otro y el *otro*, diálogo dirigido y operacionalizado en busca de un:

Educador humanista, revolucionario. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador (Freire, 2002).

Ahora en la misma dinámica de ajustes que se vienen dando en la escuela, el maestro tiene una función de potencializar esas competencias para que la escuela funcione, y para facilitar esto que el docente no puede hacer solo porque no conoce a los sujetos que habitan la escuela, se debe hacer un ejercicio de caracterización de esos sujetos, caracterización de esas diversidades, características de esas diferencias que se puedan articular en la sociedad.

Con base en lo anterior, nos aventuramos a poner en la arena, es decir, en la práctica, la aplicabilidad de una entrevista semiestructurada que se construyó con un número de categorías de análisis que exponemos a continuación:

2.1 Entrevista semiestructurada (Anexo N° 1)

2.1.1. Estructura física inclusiva. Esta categoría permitió conocer qué tan adaptada se encuentra la institución educativa para asumir los retos de los procesos en inclusión escolar y cómo se encuentra preparada para asumir la categoría de inclusión en procesos de formación permanente.

2.1.2. Noción de sujeto educando. Categoría relevante porque permitió mostrar el imaginario que presentan los docentes sobre el sujeto en clase. Esta categoría ha logrado generar sismicidad en la población docente, debido a que los mismos presentan distorsión en la noción de sujeto-potencia frente al aula expansiva.

2.1.3. Flexibilidad curricular. Dentro de la entrevista se implementó esta categoría, con el serio propósito de identificar qué modificaciones/reformas le han hecho al currículo para adaptarlo de frente a los procesos de inclusión escolar.

2.1.4. Política de inclusión. En el desarrollo de la indagación se ha venido mostrando que el país/ciudad no se encuentra en proceso de construir los criterios de inclusión. Es por eso que esta categoría, en el desarrollo del trabajo se está plasmando que en la realidad existen dificultades para asumir la capacidad de incluir para integrar y no de integrar para incluir.

2.1.5. Estrategias psicopedagógicas de inclusión. Esta categoría muestra las estrategias de afrontamiento de aquellos docentes que pretenden o han pretendido ser revolucionarios en aspectos de inclusión escolar como formadores de valores transpersonales.

2.1.6. *Actitud al cambio frente a los procesos de educación inclusiva.* En el desarrollo del trabajo se ha mostrado la parte teórica de la actitud de los docentes frente a los procesos de inclusión. En esta oportunidad hablaremos de lo que encontramos en las instituciones educativas donde se implementó el instrumento metodológico.

El Colegio República de Israel de la ciudad de Santiago de Cali, es un ente educativo que ha comenzado a trabajar en los procesos de inclusión escolar, y en el municipio de Villa Rica, departamento del Cauca, tienen como bandera en procesos de inclusión al Colegio Senón Fabio Villegas. En la aplicabilidad de la entrevista a un grupo de docentes, se pudo identificar qué es lo que reclaman en su mayoría para un adecuado proceso inclusivo:

- *Falta de recursos y capacitación frente a los procesos de inclusión escolar con personas en situación de discapacidad visual y necesidades educativas especiales.*

Este grupo de docentes ha hecho un llamado a la realidad académica porque el gobierno no ha puesto en marcha una adecuada política de inclusión; esto lleva a inferir que en el país existen conductos que no se regulan porque no hay una adecuada comprensión de lo que se está haciendo, y lo poco que se ha implementado tiende a venirse abajo por la falta de capacitación que tienen los entes para llevar a cabo su trabajo inclusivo. Seguido a esto, recordamos a Foucault cuando menciona

El tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La

epimeleia heautou es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo (Foucault, 2009).

Por el lado de la institución educativa Senón Fabio Villegas argumentan que el gobierno se ha vuelto un especialista en pronunciar leyes, pero no están en la capacidad de crear una normatividad que implique los procesos de inclusión social con una praxis lógica. Actualmente se habla de procesos inclusivos con comunidades afrodescendientes, desplazados por la violencia y con dificultades cognitivas, pero no enfatizan en un manejo individual de sujetos con este tipo de necesidades educativas especiales; el estado no se encuentra presente en las instancias descriptivas de descomponer y medir el problema con una visión real que acontece en la mismidad de cada sujeto. Por ello, las directivas del colegio en compañía de la psicóloga han logrado realizar convenios con instituciones que han apoyado y fomentado los procesos de inclusión social, encontrando de esta manera un trabajo arduo y difícil de conseguir. Sin embargo, la actitud de la psicóloga y recientemente la fonoaudióloga, dieron un giro en procesos iniciales de educación incluyente, fomentando de esta manera una otra forma de crear actitudes que permitan el desarrollo libre de la personalidad de aquellas personas que se encuentran en condiciones de desplazamiento, situaciones vulnerables y en condición de discapacidad.

Sin embargo, es inevitable el desprendimiento del docente al sistema; aun así, seguimos insistiendo en que el formador debe de hacerlo no desde el sistema, sino desde su adentro, es una oportunidad fenomenológica que tienen, o mejor, tenemos los docentes para poder marcar la diferencia en lo que hemos llamado contexto

mínimo, oportunidad de cambio que va a permitir estructurar en el salón de clases un adecuado proceso de asertividad cognitiva en aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

- *Actitud de los docentes frente a los procesos de inclusión.* Esta es la variable de mayor representación en el trabajo de indagación. En el momento de incursionarnos por este trabajo, comenzamos a identificar que algunos de los docentes son aversivos al cambio, les molesta/incomoda lo nuevo, saben que lo novedoso los obliga a repensar en su posición como sujeto situado, defendiendo sus prebendas recibidas por el gobierno y manifestando la molestia frente a aquello que le va a dar una mejor competencia. Identificamos que los docentes no apoyan la inserción completa de los estudiantes con necesidades especiales; se logró observar que hay educadores que todo el tiempo están presentando puntos de vista negativos entorno a la temática de inclusión. Al parecer, el hecho de tocarles el tema les genera un sentimiento de *gozo*, sufrimiento total que los ha llevado a presentarse como sujetos rígidos frente a una posible flexibilidad del cambio. Cambio que solo lo han interpretado como una necesidad burocrática o de un “elemento del proceso económico que analizan la educación como la producción de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada que tiene una demanda en el mercado” (Zuleta, 2006).

Al analizar estas situaciones, podemos inferir que el sistema público de educación es tierra de todos y tierra de nadie; el sistema continúa con su excavación de proporcionar a los sujetos tercermundistas una alienación patológica en su forma de pensar y actuar; parece ser, aunque consideramos que es una afirmación la

simbiosis patogénica, que el sistema educativo impregna en el ser, alistándolos en sus filas de cumplimiento, excluyéndolos de un proceso de a discreción, es decir, de calma, de pausa activa, o de querer re-pensarse como sujetos políticos, de sujetos que tengan noción de vida, de capacidad asertiva o de toma de decisiones.

- *Conceptualización del ser.* Indagando a los docentes logramos identificar que están reestructurando su noción de sujeto-educando; al parecer, han logrado incluir variables cognitivas, conductuales, comportamentales para tener de manera significativa un concepto de sujeto que logre abarcar las diferentes prácticas pedagógicas que se presentan al interior del aula, su gran elemento a valorar es la capacidad de mostrar un sujeto biopolítico que construya conocimiento de la mano con el estudiante, un sujeto problematizado al cual hace referencia Paul Freire (2002) en su obra "Pedagogía del oprimido":

El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, "re admira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Ambas instituciones están trabajando por mejorar su concepto de hombre educable y enseñable; los tiempos "cavernosos" donde se tenía como percepción a un sujeto pasivo, sin capacidad de pensar, se están acabando en estas instituciones,

han llegado hasta el límite asertivo de incluir a los estudiantes en las reformas de los currículos para determinar un adecuado proceso inclusivo. Vale la pena citar unas experiencias de vida que permitan dinamizar este discurso; ambos colegios hacen reformas a su plan curricular. Es el caso en los grados de primaria donde se construyen capacitaciones de adaptación curricular en alteraciones cognitivas, o la propuesta novedosa que ha venido trabajando el Colegio Senón Fabio Villegas, la de privilegiar lo concreto y manejar el aprendizaje de los estudiantes a nivel de los mismos. Aquí podemos resaltar el valor de la empatía que los docentes están encauzando para lograr con un adecuado proceso inclusivo, y es desde la voz del estudiante, de la narrativa del mismo y el pensamiento de todos.

Talleres de sensibilización. Las institución educativa República de Israel y Zenón Fabio Villegas se han sumado a un número de estrategias pedagógicas que incluyen generar un proceso de abreacción afectiva o catarsis emocional, con el objetivo de regular esferas de conducta y comportamiento que permitan conocer la dimensión e importancia de incluir a personas con necesidades educativas especiales. Este proceso de capacitación siempre va a tender a generar sismicidad en cada uno de los participantes, máxime si se presentan profesionales de diferentes ramas como la psicología en aspectos de prácticas pedagógicas, filosofía por la noción del sujeto y el ser, ciencias sociales para acentuar el conocimiento de lo humano en el desarrollo humano. Este grupo de docentes han comenzado a ver la educación como “una práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire,

2002). La apuesta de estos docentes es interesante, por lo menos existen entes que en medio de tanta burocracia, han logrado mostrar su libertad, aunque sea en los pocos metros de su salón de clase; al parecer estos docentes han comenzado a entender y comprender que el niño independientemente de su condición es lo que Freud en su momento llamó “un investigador”, esto significa que el estudiante también con necesidades educativas especiales está cargado de aprendizaje significativo, y por ende, es un sujeto o un ente que racionaliza que piensa/domina y crea su propio discurso, o mejor, estos docentes están acabando de manera latente en lo que Zuleta llamó en su momento “sistema escolar burocratizado”. Estos entes están formando aprendizaje significativo al interior de sus aulas, no se están presentando ante el estudiante como un profesor que intimida/inhíbe/cohesiona el pensamiento y el conocimiento.

Psicoanalíticamente a esto se le puede llamar transferencia analítica. El estudiante con necesidades educativas especiales ha logrado amarrar el síntoma de la confianza con estos profesores incluyentes, y no es la transferencia de la que plantea Deleuze “es una transferencia con un padre paranoico, que se caracteriza porque no se puede poner en cuestión, porque es él quien califica, quien afirma” (Deleuze, citado por Zuleta 2006).

Esta transferencia es aquella que no presenta resistencia y, estos pocos docentes están generando en estos jóvenes con necesidades educativas especiales, un nuevo proceso de catarsis emocional, es decir, están buscando equilibrar todos aquellos aspectos donde se sienten excluidos, y de la manera más pedagógica, los docentes están comenzando por ellos, por su propia realidad/mismidad y así, han

comenzado a generar aula expansiva en los que necesitan de toda su creatividad para afianzar en procesos de inclusión, no de integración.

Capacitaciones con los padres de familia. La familia es el nicho primario de desenvolvimiento del ser, donde se pueden llevar a cabo infinidad de tareas psicopedagógicas que permiten mejorar la autoestima de cada uno de los entes. En el trabajo de indagación se pudo conocer como el Colegio República de Israel y la Institución Zenón Fabio Villegas están contribuyendo en la tarea de generar sismicidad en cada uno de los padres, llevándolos a inquietarse de la realidad/responsabilidad que tienen frente a sus hijos con necesidades educativas especiales. Sabemos que es un trabajo arduo, insidioso, con tendencias a ser difícil, pero es una labor que algunos de los docentes, por lo menos aquellos que están creyendo en los procesos de inclusión, tiendan a mejorar su pedazo de contexto psicopedagógico.

Aptitudes de los docentes. Como lo mencionamos antes, en el desarrollo del trabajo logramos identificar que la mayoría de los educandos tienden a ser aversivos al cambio, o como diría el psicoanálisis, cerrados al objeto, al objeto fóbico, aquel objeto que ha logrado generarles paranoia y por ende, una neurosis de angustia que se ha instaurado a modo de compensar su falta de habilidades para aprender a incluir. Incluir-se. La escuela se hizo para pensar, y para pensar-pensando en las actitudes de cambio que uno puede presentar ante determinado objeto que suele generar crisis epistémica o epistemológica; el cambio a lo nuevo implica desarrollar nuevas competencias, y como estamos hablando de profesores de la vieja escuela, lo más probable es que no estén interesados en generar abreacción afectiva con el cambio de su nuevo contexto y de su realidad misma.

Se espera que el llamado docente/educador, formador o porque no de-formador re-forme la estructura psíquica de su aprendizaje, que acabe con el estímulo-respuesta de su condicionamiento al sistema, que estructure el *self*, y darle paso al aprendizaje significativo del concepto de ser.

Distinguir y diferenciar los constructos de inclusión escolar e integración, acarrea pensamientos, dicotomías y disonancias que no se anudan en la actualidad; para muchos docentes los conceptos significan la misma variable y/o situación perteneciente al ámbito educativo. La indagación propende explorar y colocar en claro cada uno de esos preceptos, sobre todo en los docentes, antes que al confundirlo lo practican en la realidad académica. Es por eso que a lo largo de la ruta de indagación vamos a traer a nuestra mesa de trabajo inclusiva, autores que explican y manifiestan el devenir histórico de la educación por su lucha y búsqueda de poder, como lo manifiesta la extensa literatura de la educación uruguaya, referentes como Baraibar que deja en dicho su postura sobre el desafío de la educación en inclusión social. Asimismo, es vital tocar y/o recorrer a Foucault sobre el *saber* y *la verdad* para generar conocimiento de lo que es real, y lo que es utópicamente relativo. Invitados como ellos van a generar en la indagación una posible “normalización” de la sociedad que se traduzca en una sociología de la vida cotidiana para generar el cambio de la homogeneidad a la diversidad inclusiva.

Con el devenir de la indagación presentamos referentes primarios que se acercan a la realidad dinámica de la ruta a explorar. Entre ellos Rosa Blanco, referencia que muestra su preocupación de proponer una escuela para todos y con todos, desde aspectos transformadores del rígido sistema educativo actual,

tradicional y ortodoxo, proponiendo así, una escuela con una equidad que valore las diferencias y tolerancia en el otro desde el *otro*. Rosa Blanco como licenciada en filosofía y especialista en temas en educación, es muy clara al afirmar que es necesaria una escuela donde todos respetemos las diferencias, conductas y comportamientos que presentan las personas o niños con necesidades educativas especiales frente a los procesos o al reto de aprender a incluir.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad (Blanco, 1999).

Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad (Blanco, 1999).

3. CONTEXTO EPISTÉMICO

3. Contexto Epistémico

Los referentes teóricos apuntan al entendimiento de la realidad actual, del porvenir de una ilusión en la educación inclusiva que tenga como principio rector una cultura de paz que respete la oportunidad de conocer y convivir con el concepto de diversidad, y no solamente diversidad cultural. Hacemos referencia a la diversidad de la diferencia, del otro excluido, pero es del otro que está allí y sigue ahí para sentirse parte del proceso de inclusión escolar.

Ahora, después de haber presentado nuestra lógica de pensamiento inmanente o viaje hacia sí mismos, ponemos en la arena nuestra lógica de marco, elección que fundamentó o agenció el pensamiento de nuestra realidad indagada, es decir, los autores que nos acompañaron en este viaje de conocer/explorar la realidad de la inclusión.

3.1. Paulo Freire. Pedagogía del oprimido

“Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto el que narra y objetos pacientes, oyentes, los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo definido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indequinable es “llenar” a los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido, en estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal sería mejor no decirla.

Es por eso por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú capital Lima, que el educando fina, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador es quien los deposita.

En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que

no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d) El educador es quien habla; los educandos los que escuchan dócilmente.

e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuando más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollaran en si la conciencia crítica donde resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuando más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para estos, lo que fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referimos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación de los que lo oprimen”, con fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la enfermedad de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos” y “perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución no está en el hecho de “integrarse” de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores, de ahí en la “educación bancaria” que a ellos les sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario, un autómeta, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar en enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la

“educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos, en el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos.

La educación “bancaria” rechaza este compañerismo en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario” ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, va más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que en su práctica han sido ora explicitados, ora no explicitados.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores

y no recreadores del mundo. Concibe conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquellos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían “dentro” de mi, como los trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre coherentemente, concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los

educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de “comunicados”, falso saber que él considera como saber verdadero.

Con esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos” en el denominado “control de lectura” en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera

yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana solo tiene sentido en la comunicación, ni que, en el pensamiento del educador solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquel no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si solo así tiene sentido el pensamiento, si solo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa” que estamos criticando, la sitúa una vez como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción condiciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, los hombres sufren cuando por un motivo cualquiera sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades.

Sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano el no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta entonces “restablecer su capacidad de acción”.

Sin embargo ¿puede hacerlo? ¿y cómo? Pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con

ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentra envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación, en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social que en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar, desde su punto de vista, como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga”.

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte. Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria”, se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Los que nos parecen indiscutibles es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es unas cosas que se deposita en los hombres.

No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Como no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que es como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien a menudo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser el depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando es intencional hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”. Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación libertadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimiento” y valores a los

educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, donde el objeto cognoscible, en lugar de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado, educandos, por otro, la educación antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo ente las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora, situación gnoseológica, a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompa con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al saber educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y donde ya no rigen “los argumentos de la autoridad”. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Esta práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel donde, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a estos les corresponde, tal como señalamos antes, es sólo el de archivar la narración o de los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimientos pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debería ser puesto como incidencia de su

acto cognoscente, es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como se encuentra dialógicamente con los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en lugar de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder el desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres y sus relaciones con el

mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa. “La conciencia y el mundo, señala Sartre, se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella”.

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los “círculos de cultura” del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como “ignorante absoluto”, mientras discutía a través de una “codificación” en concepto antropológico de cultura, declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?” “no respondió enfático, faltaría quien dijese: Esto es mundo”. El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el de la conciencia.

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido.

De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre si y sobre el mundo, van dirigiendo, también su

“mirada” a “percibirlos” que, aunque presentes en lo que Husserl denomina “visiones de fondo”, hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y por lo tanto, de desafío. A partir de este momento, el “percibido” de los hombres y como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción bancaria, permítasenos la insistente repetición, el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer de manera auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotimizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si de hecho no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, modifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “doméstica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como una manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad”.

Ahora, es vital colocar referentes del Instituto INICO de la Universidad de Salamanca, España, donde se presentan autores que han tratado de analizar el fenómeno desde diferentes tópicos, el reto en el que se encuentran incluidos, y que de manera consciente e inconsciente, la sociedad excluye en el otro.

Finalmente, en constructos de contexto epistémico se llamó en la ruta de indagación a María Isabel Calvo Álvarez (2009) con su ponencia en medidas de atención a la diversidad; Miguel Ángel Verdugo Alonso con su tesis central sobre educación y calidad de vida; Teresa Susinos Rada (citada por Echeita y Verdugo 2004) con su enfoque de investigaciones y experiencias recientes en inclusión. Son

muchos los autores que acompañaron en este viaje de elaboración, de recorrido por la inclusión, pero no de conclusión, no sin antes aprender a diferenciar de lo que es incluir para integrar, y por supuesto que integrar no es sinónimo de incluir.

3.2 Análisis reflexivo del texto de Meil Ainscow (Ver anexo No. 2)

Como ya lo hemos señalado nuestro país se ve cada día más abocado por migraciones que llevan a cabo una serie de transformaciones en los diferentes contextos, es por eso que una sociedad marcada por la multiculturalidad y con una diversidad que está cada día más presente en las aulas, debe tener un modelo educativo que facilite los aprendizajes en esa heterogeneidad existente.

Por eso nuestro sistema educativo tiene el gran reto de ofrecer a nuestra población una educación con calidad teniendo en cuenta estos aspectos, pero para ello como lo dice Mel Ainscow, el reto consiste en transformar la estructura y las practicas de las escuelas de manera que el programa educativo que se ofrezca interprete directa y personalmente a todos los estudiantes.

Para Mel Ainscow la inclusión no es asimilación, no es un acto de integración, la consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora, porque esta escuela se construye desde la participación de todos los agentes que hacen parte de la comunidad educativa, en la planificación, en la transformación del currículo, así como se anota en el artículo de escuelas en movimiento (documento anexo), cuando se trabaja con un currículo nacional, para nuestro caso colombiano las guías de los estándares curriculares de cada área, emitidos por el ministerio de educación nacional, al interior de las escuelas es que se hacen las transformaciones, desde el punto de vista locativo se deben dar las condiciones de generar independencia facilitando el acceso y la posibilidad de autonomía en los estudiantes, pero en el aspecto pedagógico, la

invitación es al trabajo en equipo y esto para el autor es imperativo y nos muestra como una experiencia significativa al interior de la escuela Eastside en Inglaterra,(citado en el texto anexo) como los docentes se han organizado en equipos de trabajos y hacen la correspondiente entrega pedagógica de nivel a nivel, esto quiere decir que cada docente entrega un informe de cada niño, del registro de cada logro alcanzado, al docente que le corresponde continuar trabajando con este estudiante, además hay unas reuniones de equipo donde se analiza cada caso para hacer los ajustes necesarios, se fortalece también en trabajo colaborativo entre los mismos estudiantes, que tengan sentido sus experiencias en cada clase.

Para las personas que cada día trabajan para conseguir una escuela mas inclusiva se debe tener la capacidad de escuchar otras voces que ya han dado pasos en esta dirección y retomar esas experiencias, no con el fin de importarlas a nuestros contextos, sino para reflexionar y encaminarlas hacia los procesos de inclusión, donde los aprendizajes y el niño son lo importante, es despertar esa independencia que debe lograr cada estudiante, apartándonos de los procesos de integración donde la búsqueda a la participación de los estudiantes es limitada.

3.2. Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención (2005).

Miguel Angel Verdugo, Cristina Jenaro Río y Benito Arias Martínez

3.2.1. Relevancia actual del estudio de las actitudes.

“La importancia del estudio de las actitudes y la necesidad de crear instrumentos y técnicas para la evaluación y modificación de las mismas, cuenta con un claro

consenso por parte de amplios sectores de la sociedad. En nuestro país existen dos acontecimientos fundamentales que lo reflejan: en primer lugar, la aparición de la Ley 13/82 del 7 de abril sobre la integración social del minusválido (LISMI) y los desarrollos legales que de esta ley se derivan y, en segundo lugar, la aparición del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (6/3/85), seguido por la inmediata puesta en marcha del Proyecto de Investigación Educativa. Estas leyes manifiestan la progresiva concienciación de la sociedad sobre las necesidades de la persona con discapacidad, avalando la importancia del estudio de las actitudes sociales y profesionales hacia estos colectivos.

A este respecto, refiriéndose al ámbito concreto de la integración escolar, Larrive (1982 citado por Verdugo, Jenaro y Arias, 2005) afirma que mientras la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular. También hay que destacar el importante papel desempeñado por los iguales o compañeros del chico con discapacidad. Cuando estos estudiantes interactúan adecuadamente con un compañero con discapacidad, sirviendo como modelo de roles, tutor y amigo, le ayudan así a su adaptación, haciendo que el proceso de integración se desarrolle fluidamente (Salend, 1990 citado por Verdugo *et al.*, 2005). Del mismo modo, está claro que sólo con el apoyo (actitudes positivas, tolerantes) de toda la sociedad se conseguirá una integración social afectiva de las personas con discapacidad (Verdugo y Arias, 1991, citados por Verdugo *et al.*, 2005).

La importancia o el porqué del estudio de las actitudes puede también responderse atendiendo a las funciones que éstas cumplen, como son (Katz, 1960, citados por Verdugo *et al.*, 2005):

3.2.2. Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento.

Las actitudes nos ayudan a entender el mundo que nos rodea, organizando el complejo número de estímulos del entorno, proporcionándonos así una claridad y consistencia. Esto nos ayuda a funcionar tanto en el mundo como en nuestras relaciones (McGuire, 1969 citado por Verdugo *et al.*, 2005). Pensemos, por ejemplo, en los problemas que nos causaría el tener que crear patrones de interacción nuevos cada vez que nos encontráramos con los demás. Mediante estos estereotipos y predisposiciones de respuesta podemos actuar más rápidamente. No obstante, esto tiene un precio: en la medida en que nuestros estereotipos sean inadecuados o que nuestras actitudes sean injustificadas, actuaremos de forma inapropiada o inadecuada.

3.2.3. Función ego defensiva.

Las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima o autoimagen ante posibles conflictos internos o externos. Por ejemplo, alguien a quien le disgusten las personas con discapacidad puede argumentar que éstas no son útiles para la sociedad. Esto tendrá a su vez consecuencias conductuales, por ejemplo, votar en contra de las acciones gubernamentales a favor de las personas con discapacidad.

3.2.4. Función utilitaria o de ajuste.

Las actitudes maximizan la probabilidad de recibir refuerzos y minimizan la probabilidad de sufrir castigos o penalizaciones (Triandis, Adamopoulos y Brinberg, 1986, citados por Verdugo *et al.*, 2005). De este modo, predisponen a la persona hacia aquellos objetos que le resultan recompensantes, al mismo tiempo que posibilitan el satisfacer sus necesidades, o lograr sus objetivos. Por ejemplo, si a los amigos de una persona les disgustan las personas con discapacidad, el sujeto será reforzado por mantener esas actitudes.

3.2.5. Función facilitadora de la expresión de valores.

Las actitudes ayudan a las personas a expresar sus valores fundamentales. Esta expresión implica una gratificación, porque ayuda a la realización de la identidad personal y sirve como vehículo para la autosatisfacción.

Por otro lado, las actitudes cumplen otras funciones adicionales. En este sentido, como las actitudes suelen estar asociadas con emociones negativas o positivas, éstas se pueden utilizar como reforzadores. Y los reforzadores, por definición, pueden servir para aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta. Otra función que pueden cumplir las actitudes es la de servir como estímulos para elicitación de comportamientos que han sido previamente aprendidos y asociados con ellas.

Un motivo adicional para el estudio de las actitudes viene dado por la influencia que éstas ejercen sobre la conducta. Existe una controversia que podría clarificarse si se profundizara más sobre el tema, sobre la importancia relativa de factores

hereditarios y factores ambientales en la determinación del comportamiento de un sujeto. Además, su estudio puede aumentar nuestro entendimiento del proceso de socialización y de la importancia de los sucesos pasados que contribuyen directamente a ello. De este modo será posible un mejor entendimiento del proceso de formación de prejuicios, que se adquiere a través de la identificación de un sujeto con su grupo social, así como de la asimilación de valores mantenidos por los padres e iguales. Por otra parte, si se logran discernir los mecanismos que regulan el desarrollo y estructura de las actitudes, será posible alterar las reacciones de las personas y, por tanto, podrá ser utilizado en los campos de la rehabilitación y de la educación especial.

Otras razones que apoyan el estudio de las actitudes lo constituyen las *implicaciones* que éstas tienen para las personas con discapacidad. Las actitudes que los otros muestran hacia las personas con discapacidad tienen gran importancia pues les afectan a tres niveles (Altman, 1981 citado por Verdugo *et al.*, 2005):

1. En sus relaciones con sus iguales y con los otros significativos. Las actitudes de estos influyen no sólo en el desarrollo de la autoestima sino también en la socialización del individuo dentro de las actividades propias de su comunidad (Hansell, 1981; Gottlieb, 1973 citados por Verdugo *et al.*, 2005).

2. En su interacción con profesionales de la salud, educación y trabajo social, asesores y empresarios que constituyen importantes elementos que influyen en las direcciones que toma su vida. Todos ellos son importantes proveedores de información, servicios y estabilidad. Sus actitudes pueden tener un gran impacto en

el proceso de adaptación de las personas con discapacidad (Lapp, 1957; Combs y Harper, 1967; Greene y Retish, 1973 citados por Verdugo *et al.*, 2005).

3. En relación con las personas en general, cuyas reacciones ante su presencia en lugares públicos son parte de su experiencia en la vida diaria. Las actitudes negativas de la sociedad hacia esas personas suponen un serio obstáculo para el pleno desempeño de las funciones y para el logro de sus objetivos en la vida (Safilios–Rothschild, 1976, Hollinger y Jones, 1970).

Parece existir un acuerdo respecto a que el problema de las actitudes hacia las personas con discapacidad es un reflejo de la tendencia general en nuestra sociedad a segregar o marginar a aquellos grupos minoritarios en función de diversas condiciones (raza, nacionalidad, ancianidad), que se constituyen con frecuencia en víctimas de procesos de marginación, de desinformación y de prejuicios y actitudes sectarias (Del Río, 1991, citado por Verdugo *et al.*, 2005).

La evidente importancia del tema ha hecho que se desarrolle un gran número de investigaciones. No obstante, uno de los mayores problemas con el que nos encontramos es que la utilización de diferentes teorías y la difícil diferenciación de las mismas, así como la variedad metodológica empleada, ha hecho que muchas veces se llegue a conclusiones contradictorias o poco claras.

Podemos concluir que a pesar de la aludida falta de concordancia en los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones, sí parece existir acuerdo en la evidente necesidad de seguir estudiando el tema para lagunas amplias de conocimientos (Jones y Guskin, 1984 citados por Verdugo *et al.*, 2005). También ha

sido extensamente documentada la existencia de reacciones negativas del público en general hacia las personas con discapacidad. No obstante, esto no ha contribuido sustancialmente a determinar qué es lo que causa estas reacciones negativas o cómo se desarrollan estas actitudes. Por otra parte, no es sorprendente el hecho de tener sentimientos negativos hacia cualquier condición que suponga una limitación al potencial del ser humano. El problema aparece cuando a partir de esta evidencia se trata de transferir las respuestas que se dan a una discapacidad a los individuos que presentan esta discapacidad (Altman, 1981 citado por Verdugo *et al.*, 2005).

3.4. *Concepto de actitud.*

Uno de los primeros interrogantes que nos planteamos a la hora de investigar sobre la cuestión es definir qué es una actitud. En general, puede decirse que las actitudes son conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, porque no son por sí mismas directamente observables y medibles. A menudo son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes o como procesos que se postula, residen dentro del individuo. Además, estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia (por ejemplo, individuos, grupos sociales). Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de elicitar una respuesta actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadores entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales.

Muchos teóricos contemporáneos han utilizado una definición restringida de la actitud, otros, la conciben como un término que engloba diferentes componentes.

Triandis (1972, citado por Verdugo *et al.*, 2005), por ejemplo, define la actitud como una “idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales”. Esta definición tiene tres componentes: *la idea* (componente cognitivo), *la emoción* asociada con ella (*componente afectivo*) y *la predisposición a la acción* (componente conductual). De este modo, las actitudes podrían ser definidas como un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; éstas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (por ejemplo, información perceptual, estereotipos), afectivos (por ejemplo, sentimientos de gusto o disgusto) y conativos (por ejemplo, intención conductual o conducta en sí misma) de una actitud. En suma, uno de los problemas teóricos mayores en el estudio de las actitudes parte ya de hecho de cómo definir las. Esto, además, repercute de forma clara en la metodología desarrollada para evaluarlas y, en este sentido, otra de las fuentes de variación en los resultados obtenidos se ha debido a la concepción unidimensional vs. multidimensional y/o a la concepción lineal vs. No-lineal de las actitudes y a las subsiguientes metodologías empleadas.

3.4.1. Componentes actitudinales.

Una segunda dimensión que proporciona las bases para conceptualizar el contenido de una actitud es su estructura categorial. Tradicionalmente se han postulado tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (o conativo) (Triandis, 1971, Krech, Crutchfield y Ballachey, 1962 citados por Verdugo *et al.*, 2005).

a. *Componente cognitivo*. Refleja los pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones acerca de un objeto actitudinal. Es decir, refleja como éste es mentalmente conceptualizado (Antonak y Livneh, 1988 citados por Verdugo *et al.*, 2005). Las personas dan idénticas respuestas ante estímulos bastantes diversos; por ejemplo, se puede utilizar el término “discapacitado” para describir a un amplio conjunto de personas. Una “categoría”, como es la discapacidad física, es inferida a partir de respuestas comparables ante estímulos discriminativos diferentes. Las personas utilizan también “atributos críticos” para decidir como categorizar la experiencia. Así, para algunos, el término “discapacitado” puede hacer referencia a limitaciones físicas exclusivamente, para otros, a limitaciones psicológicas y para otros, puede referirse a ambas cosas. En otras palabras, el modo como el objeto actitudinal es definido. es un aspecto del componente cognitivo.

Las creencias sobre una categoría de personas se denominan “estereotipos”. Un estereotipo implica la creencia de que los miembros de un grupo en concreto tienen cierto rasgo o atributo en común. Los estereotipos que han sido validados por las investigaciones reciben el nombre de sociotipos. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, los estereotipos suelen tener poca o ninguna validez, pues se basan en evidencias mínimas y no avaladas por investigaciones.

Según Schneider (1973, citado por Verdugo *et al.*, 2005) las personas poseen “teorías implícitas de la personalidad”, esto es, creen conocer qué clase de atributos “van juntos”. A veces estas teorías parecen ser tan “obviamente lógicas” que existe un convencimiento de lo innecesario de realizar exámenes empíricos de los mismos.

El componente cognitivo de las actitudes suele ser medido utilizando instrumentos tales como las listas de adjetivos y el diferencial semántico.

b. *Componente afectivo.* Toda la red de pensamientos acerca de las categorías de personas constituye el componente cognitivo de las actitudes hacia los otros. Además, cada elemento de esta estructura tiene algún valor afectivo asociado. El afecto se asocia cuando experiencias positivas o negativas ocurren simultáneamente con esta categoría. De hecho, el ser humano no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción (Triandis, Adamopoulos y Brinberg, 1986, citados por Verdugo *et al.*, 2005). Es decir, un objeto actitudinal constituye el centro de una red de pensamientos y cada elemento (pensamiento) de la red tiene asociado algún grado de emoción positiva o negativa. Además, el objeto actitudinal se relaciona con estos elementos con grados variables de fuerza. Así, el afecto total, o emoción asociada con un objeto actitudinal depende de la fuerza de su conexión con varios elementos cognitivos y de la emoción que se asocie con cada elemento. Universalmente, las personas indican que cuando utilizan palabras para calificar objetos, las más utilizadas suelen ser *evaluación*, si el objeto es bueno o malo; *potencia*, si es grande, poderoso o pesado y *actividad*, si el objeto es activo, rápido, vivo.

Este componente puede entonces ser expresado verbalmente o bien a través del arousal fisiológico. En el primer caso, se puede evaluar a través de métodos como el diferencial semántico escalas tipo Likert y la técnica del escalograma de Guttman. En el segundo caso, las actitudes podrían evaluarse a través de la medición de respuestas del sistema nervioso autónomo (por ejemplo, conductancia de la piel, presión sanguínea, dilatación pupilar, tasa cardíaca).

c. *Componente conductual*. Supone la preparación, la orientación o predisposición para actuar, más que el hecho conductual en sí mismo. Un importante conjunto de creencias asociadas con un objeto actitudinal hace referencia a las conductas que pueden ocurrir con respecto a ese objeto. Las opciones en el caso de la conducta social son limitadas: uno puede “ir hacia”, “alejarse” o “ir contra” un objeto actitudinal. Si el objeto actitudinal se considera bueno, la respuesta conductual que elicite será el aproximarse; si se considera malo, el evitarlo o el luchar contra él pueden ser opciones adecuadas. El componente conductual suele medirse a través de escalas de distancia social y mediante la observación de comportamientos que un sujeto manifiesta en una situación en la que está implicado el referente actitudinal. A medida que los seres humanos fueron desarrollando sistemas sociales más complejos, añadieron más dimensiones. Con respecto a la evaluación, las opciones pueden ser la asociación (acercarse) o la disociación (alejarse o ir en contra de), relacionado con la potencia, la dimensión resultante es la no-subordinación (criticar, amonestar) o la subordinación (pedir ayuda, aceptar órdenes de); y respecto a la actividad, puede darse la acción abierta (por ejemplo, pegar) o la acción encubierta (desprecio callado). Finalmente, en relación con los otros, los humanos han desarrollado sistemas de acción que reflejan la calidad de la interacción (por ejemplo, formalismo o intimidad). Estas dimensiones de la acción social parecen ser universales y pueden encontrarse en estudios tanto de personalidad como de conducta social. Es decir, nuestro comportamiento social puede ser encubierto o abierto, formal o íntimo, superior o subordinado y asociado con gusto o disgusto hacia la otra persona. La mezcla de dimensiones es también común.

3.4.2. *Creencias infundadas sobre las actitudes.*

Con frecuencia las personas opinan sobre las actitudes basándose en el mero sentido común, expresando aquello que les parece más razonable de acuerdo con su experiencia profesional y conocimiento del mundo de la discapacidad. Sin embargo, la evidencia experimental y los estudios realizados hasta ahora muestra resultados equívocos respecto a muchos aspectos. En este sentido, Jones y Guskin (1984, citados por Verdugo *et al.*, 2005) destacan la existencia de una serie de concepciones infundadas sobre las actitudes, que son ampliamente aceptadas por la sociedad pero que todavía no han sido validadas adecuadamente ni son producto de una fundamentación suficiente. Entre éstas pueden citarse las siguientes.

1. Las actitudes y expectativas de los otros tienen un enorme poder y unos efectos negativos en la conducta en las personas con discapacidad. Numerosos estudios de replicación han fracasado en su demostración o han probado que este efecto se produce solo en circunstancias muy especiales. Esto no implica que las actitudes y expectativas no influyan en el comportamiento, sino que lo hacen pero de un modo mucho más complejo y variado de lo que supone la teoría de la profecía autocumplida. Parece que lo que es crítico es el realismo o adecuación de las expectativas y no lo altas o bajas que éstas sean.

2. Las actitudes hacia las personas con discapacidad son negativas. Por el contrario, se ha demostrado que las actitudes son multidimensionales y que pueden estar influidas por el grado y clase de discapacidad, la naturaleza de la situación interpersonal a la que se da respuesta y las características personales, tanto de las personas con discapacidad como de las no discapacitadas. Es decir, que no se puede considerar esto de un modo simplista, si no que es necesario especificar el contexto, el objeto y la base real de esas creencias o sentimientos expresados.

3. Las actitudes negativas se basan en la falta de experiencia o en la desinformación: para poder refutar esta teoría es necesario que seamos capaces de identificar qué tipo de información y experiencia está asociada con determinadas creencias y actitudes. Una creencia importante y generalmente asumida es que la experiencia de la integración (o normalización) lleva a unas actitudes más favorables hacia la persona con discapacidad y hacia el proceso de integración. Pero esta asunción no ha sido confirmada por diferentes investigaciones.

4. La persona con discapacidad presenta un bajo autoconcepto. Otra idea ampliamente aceptada es que las actitudes de los otros son interiorizadas por personas con discapacidad en forma de autoconcepto negativo. Pero también se ha comprobado que esto no tiene por qué ser así, a pesar de que en principio estas personas puedan pasar por un mayor número de experiencias de rechazo y de fracaso.

5. Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando; la integración, desinstitucionalización y normalización parecen ilustrar esta mejora. De

hecho, se cree que estos cambios son una función de nuestro comportamiento cada vez más humano y justo (o más civilizado y avanzado). Pero, ciertamente, con solo mirar a nuestro alrededor encontramos muchos ejemplos que nos hacen dudar de ello.

Además, los esfuerzos por la normalización están a veces motivados por razones económicas o políticas más que altruistas, y a menudo reflejan una falta de sensibilidad hacia las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias.

6. Las personas con discapacidad y sus familias deben aprender a aceptar sus discapacidades; esta asunción, en sentido estricto, supone que el afrontar una discapacidad requiere reconocer la realidad de las propias limitaciones, más que luchar contra los hechos. Sin embargo, para la persona con discapacidad, esto puede suponer aceptar una identidad indeseable.

7. Quienes trabajan con personas con discapacidad presentan unas creencias y actitudes más favorables hacia ellos: pero debido a que los profesionales, por ejemplo, maestros, difieren en gran medida en sus creencias respecto a lo que es más adecuado para un niño, su familia y/o compañeros de clase, es bastante inapropiado generalizar unas creencias y actitudes basándonos en el criterio de la función que desempeñan.

8. Las personas que mantienen concepciones más progresistas sobre los demás son más favorables hacia las personas con discapacidad, pero unas ideas tolerantes o progresistas en algunos casos, pueden correlacionar con actitudes negativas hacia la discapacidad.

9. Las actitudes negativas llevan a una conducta de rechazo hacia la persona con discapacidad, pero el comportamiento está determinado por muchos factores más que por las creencias y actitudes; son factores que inciden en una manifestación conductual las normas sociales para un comportamiento público aceptable, valores más generales tales como la justicia y el altruismo, y respuestas específicas a un momento o situación determinada, tales como una sonrisa o una demanda hostil.

En definitiva, parece suficientemente avalada la necesidad de profundizar en el estudio de las actitudes, utilizando estrategias multidimensionales y evitando las concepciones simplistas y generalizadoras que nos llevan irremediablemente a perder la individualidad tanto de las personas con discapacidad como de aquellas que no la presentan. Desde esta perspectiva, algunos autores exponen la necesidad de considerar una serie de factores tales como:

1. Sujeto (¿Quién mantiene la actitud?).
2. Objeto (¿Hacia qué o quién se presenta la actitud?).
3. Contexto (¿Bajo qué condiciones se expresa la actitud?).
4. Influencias (¿Cuáles son los determinantes de la actitud?).
5. Consecuencias (¿Qué efectos tiene la actitud?).
6. Medición de las actitudes e investigación (¿Cuestionarios, entrevistas, escalas?).

7. Formulaciones teóricas (¿Qué conceptos, hipótesis, modelos, pueden ser utilizados para guiar nuestra investigación o nuestra práctica?).

8. Consideraciones éticas (¿Qué precauciones debemos observar cuando estamos realizando una evaluación o modificación de actitudes?).

3.5. *Formación de las actitudes*

3.5.1. *Fuentes de las actitudes negativas.*

Antes de entrar a detallar las fuentes destacadas en distintas investigaciones, creemos importante partir de la consideración sobre lo que constituye una actitud positiva (apropiada) y una actitud negativa (inapropiada) Jhonson y Jhonson (1986, citados por Verdugo *et al.*, 2005) definen las actitudes apropiadas como “aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo las transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y la mejora”. Estas actitudes promueven conductas y sentimientos de satisfacción, goce y alegría. Por el contrario, las actitudes inadecuadas son “aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento como persona”. Este tipo de actitudes promueven comportamientos autodestructivos y conductas y sentimientos de depresión, ira, ansiedad y culpa.

Los investigadores han utilizado una gran variedad de métodos para intentar modificar estas actitudes negativas con resultados variados, debidos fundamentalmente, a deficiencias metodológicas. En otros casos, los estudios han

ido encaminados al estudio de su origen (Livneh, 1988 citado por Verdugo *et al.*, 2005). Tradicionalmente no son mutuamente excluyentes:

1. Socioculturales-psicológicas.
2. Afectivas cognitivas.
3. Conscientes-inconscientes.
4. Experiencia pasada-situación presente.
5. Originadas internamente-originadas externamente.
6. Teóricas-empíricas.

1. *Fuentes socioculturales-psicológicas.* Se asocian con los valores sociales y culturales de la sociedad. Por ejemplo, el énfasis en la integridad física, un “cuerpo bonito”, apariencia personal, salud y similares (Wright, 1983). Otras fuentes incluyen el énfasis que nuestra sociedad pone en los logros personales y la productividad así como en la habilidad para ser competitivo profesionalmente y para obtener un empleo ventajoso. Finalmente, las normas socioculturales asocian abierta o encubiertamente un status degradante al hecho de ser discapacitado. Esta degradación se puede deber a la desviación social y al estigma asociado con el hecho de ser discapacitado, diferente o extraño (Wolfensberger, 1972, citado por Verdugo *et al.*, 2005). Del mismo modo, el estatus de la persona discapacitada se equipara a menudo al de los grupos minoritarios étnicos, raciales o religiosos, concediéndosele un estatus marginal y unas percepciones estereotipadas (Wright, 1983 citado por Verdugo *et al.*, 2005).

Algunas de las explicaciones sobre las causas de las actitudes negativas se basan en la expectativa de la persona con discapacidad que se supone debe estar afligida por la pérdida de funcionamiento de su cuerpo (o de una parte de él). Esto lleva a la persona no discapacitada a la necesidad de salvaguardar sus valores respecto a la importancia de ser un todo y del funcionamiento de su cuerpo. Otras explicaciones hablan del “efecto de halo” mediante el cual, una serie de atributos negativos son “asociados con” y generalizados a partir de una característica específica física o mental. También se ha explorado el papel de la ambivalencia actitudinal. Un modelo de este tipo (Livneh, 1988 Verdugo *et al.*, 2005) plantea que la ambivalencia intensifica los sentimientos de culpa, que son reducidos humillando la valía del individuo discapacitado (por ejemplo, denigrando su estatus). Todos los modelos de ambivalencia tienen en común el hecho de que la persona experimenta sentimientos negativos asociados con ella, lo que la hace evitar y despreciar el estatus social del individuo que es percibido como el detonador de estos sentimientos.

2. *Fuentes afectivas cognitivas.* La segunda dimensión es la compuesta por reacciones emocionales (culpa, ansiedad) en un polo y reacciones intelectuales (disonancia cognitiva, incapacidad para tolerar la ambigüedad) en el polo opuesto. Más concretamente y dentro de las reacciones emocionales, una de las fuentes citadas es la preocupación hacia la imagen corporal ilesa de sí mismo ante la presencia de una persona discapacitada, por el sentimiento de que algo similar podría ocurrirle a uno (identificación por lástima).

Dentro de las fuentes cognitivas se encuentran aquellas que sugieren que la interacción con un individuo discapacitado supone una situación no estructurada cognitivamente. Esta no familiaridad rompe las reglas de interacción social acostumbradas, que lleva, finalmente, a evitar o a retirarse de la situación.

Otra fuente citada hace referencia a la asociación de responsabilidad con la etiología de la discapacidad, es decir, a la atribución de responsabilidad personal y moral al hecho de presentar esta condición. El sentimiento o más propiamente, el mito de la contaminación o heredabilidad también provoca actitudes aversivas y rechazo de determinados tipos de discapacidad.

3. *Fuentes conscientes-inconscientes.* Ejemplos de determinantes conscientes de las actitudes negativas incluyen el hecho de asociar responsabilidad personal o moral con la etiología de la discapacidad, sentimientos de contaminación y heredabilidad. Inconscientes incluyen discapacidad como castigo, ansiedad de separación, creencia de la existencia de paralelismo entre reacciones ante una pérdida de partes del cuerpo y de la vida en general.

4. *Fuentes provenientes de la experiencia pasada-situaciones presentes.* Las influencias del estadio de vida temprana están asociadas con la transmisión por parte de los padres de creencias o valores culturales, sociales y morales, así como actitudes y experiencias personales negativas respecto a la enfermedad o discapacidad. Dentro de la situación presente, algunas de estas fuentes son: amenaza a la integridad física y a la imagen corporal, situación ambigua, desestructurada, sentimientos ambivalentes, etcétera.

5. *Fuentes originadas internamente-externamente.* Es decir, fuentes que residen en el observador (no discapacitado) o en el actor (discapacitado). En el polo del observador encontramos variables tales como las demográficas (por ejemplo, etnocentrismo, rigidez); y en el polo del actor, conductas perjudiciales o provocadoras (por ejemplo, sobre-dependencia, apatía, rechazo del contacto social) y factores relacionados con la discapacidad (por ejemplo, nivel de funcionalidad, severidad, grado de visibilidad de la discapacidad e implicaciones estéticas).

6. *Fuentes teóricas-empíricas.* Se diferencia entre fuentes teóricas o especulativas y fuentes basadas en investigaciones. La mayoría provienen del polo especulativo e incluyen experiencias de la infancia, influencias parentales tempranas, ansiedad, etc. Respecto a las fuentes empíricas, la mayoría provienen de estudios correlacionales y de diseños de investigación *ex -post-facto*, por lo que no es posible establecer relaciones de causa-efecto suficientemente claras. Dentro de este tipo de estudio encontramos factores asociados con la discapacidad, variables demográficas asociadas con el observador, características personales del no discapacitado, etc. Un segundo tipo de estudios empíricos que se basan en análisis factoriales y, por lo tanto, más adecuados para establecer relaciones de causa-efecto, hablan de la ambivalencia y de sus efectos hacia los sentimientos de culpa y de amenaza a la autoestima.

3.6. *El proceso de formación de las actitudes.*

Las actitudes no aparecen de repente en una persona sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia. Inicialmente, un determinado objeto

actitudinal puede ser percibido de forma neutral pero, a medida que se van desarrollando nuevas creencias asociadas con determinados atributos, consecuencias o antecedentes, estos objetos actitudinales irán perdiendo su neutralidad.

A pesar de que no se han publicado investigaciones específicas sobre el proceso de desarrollo cognitivo-social que subyace a la formación de las actitudes hacia las personas discapacitadas, Proshansky 1966, Verdugo *et al.*, 2005) expuso un aspecto relacionado como es el desarrollo de actitudes intergrupales. Este está compuesto por tres fases: concienciación, orientación y actitudes. De acuerdo con este autor, las actitudes empiezan a aparecer a los tres o cuatro años de edad, cuando el chico empieza a desarrollar un sentido de sí mismo, y aprende a diferenciarse de los otros. En los años escolares iniciales, las actitudes empiezan a desarrollarse plenamente, junto con la adición y organización de nuevos detalles a medida que el niño aprende a diferenciar cada vez una mayor cantidad de sutiles pistas del entorno y a internalizarlas en su sistema cognitivo. El niño puede entonces empezar a diferenciar sus afectos, cogniciones y tendencias conductuales con respecto a un referente actitudinal concreto. Así, a la edad de ocho años, aproximadamente, emergen retratos relativamente detallados de los otros y actitudes asociadas.

Según McGuire (1969, Verdugo *et al.*, 2005), existen cinco factores que contribuyen a la formación de actitudes: 1. Hereditarios; 2. Psicológicos; 3. Las denominadas instituciones sociales, por ejemplo influencias parentales durante la crianza del niño; 4. Experiencias directas, tales como contactos repetidos o una única experiencia traumática, y 5. Comunicación social.

Las actitudes son, esencialmente, producto de un aprendizaje y este proceso empieza a desarrollarse en el seno de la familia. Eventos positivos o negativos y palabras positivas o negativas se asocian con los padres con determinadas categorías y de este modo van desarrollándose las actitudes. La manera en que el niño es socializado, el grupo social de referencia y las pautas de socialización son importantes determinantes de las actitudes.

Cuando una categoría de personas o de comportamientos hacia ellas es asociado frecuentemente con sucesos positivos o negativos, la persona aprende unas actitudes hacia la categoría o comportamientos que reflejan eso eventos. De esta manera se desarrollan las actitudes.”

4. METÓDICA

4. Metódica

“Cualquier camino es solo tu camino y no es vergonzoso, ni para uno mismo ni para los demás, abandonarlo si así te lo dicta tu corazón... observa detalladamente cada uno de los caminos. Ponlos a prueba tantas veces como creas necesario. Luego pregúntate a ti mismo, y sólo a ti mismo, lo siguiente: ¿tiene un corazón este camino? Si lo tiene, el camino es bueno; si no lo tiene, no sirve para nada” (Castañeda S. en las enseñanzas de Don Juan).

En este apartado de la indagación no definimos la obra de conocimiento desde el pensamiento clásico trascendental y/o racionista. En la lógica de nuestra obra de vida/conocimiento logramos construir nuestra propia ruta que nos llevó a sumergir y emerger en un viaje hacia nosotros mismos, comenzando por vivir los procesos de inclusión que presentamos ante nuestros estudiantes, pero cómo hacerlo si no sabemos delimitar de lo que es inclusión e integración, cómo asumir el reto de capacitar a un estudiante invidente en mi clase de educación física, o cómo hablar de sexualidad en discapacitados, tema del trabajo de grado de mi estudiante, cuando veo que lo suben entre cuatro o más personas en silla de ruedas para ingresar a la universidad a recibir mi asesoría. Eso es en primera medida, la empatía, como proceso de enganche/amarre/transferencia emocional para vivir la realidad del sentido de la vida en el otro, del sentido de la diferencia y la indiferencia de aquellos ignorantes que solamente se encuentran encapsulados en su estructura/sistema de poder. Comenzamos a entender y a comprender que la realidad es dura, y como lo diría Lacan, “lo real es abrupto, porque lo abrupto deforma la realidad”, la deforma en el sin sentido social del ver y no observar, de oír sin escuchar; hemos entendido que

no hay inclusión sin fenomenología descriptiva, es decir, para hacerlo es necesario vivir la realidad, sentir la diferencia, rechazar la in-diferencia, proclamar la diversidad, añorar el entendimiento, y rechazando el integracionismo al que queremos ser sometidos. Por eso, la empatía es nuestro primer camino para comprender aquellas mentes ávidas de aprendizaje de construcción y significación de tejidos sociales que en su momento puedan redundar en el sentido a la vida, o el significado a la misma como lo plantea Bruno Bettelheim: “Si deseamos vivir, no momento a momento, sino siendo realmente conscientes de nuestra existencia, nuestra necesidad más urgente y difícil es la de encontrar un significado a nuestras vidas” (Bettelheim, 2001).

El significado de la vida de la obra de indagación logró centrarse luego con la escucha activa frente a aquellos sujetos que lograron implementar la puesta en práctica del instrumento metodológico. Para ello fue necesario estar atento a cada una de las palabras que expresaban los entes indagados desde una mirada trascendental, es decir, en la ruta de nuestro trabajo nuestro interés no radicaba en conocer el origen del inicio de los procesos de inclusión escolar, el objetivo iba dirigido a dar razón de él, en especial a mostrar la realidad concomitante que gira en torno al raciocentrismo del sistema implementado y para ello la escucha activa logró fenomenologizar el entendimiento y la comprensión del tema que se estaba indagando. Asimismo, la entrevista semiestructurada como proceso de alcance en el objeto de estudio y la formación de sus categorías de análisis lograron dinamizar la realidad indagada. Es ahí donde la búsqueda de referencias primarias sobre los procesos de inclusión escolar pudo formar esta tercera ruta de indagación metódica.

A partir de esas entrevistas realizadas en la Institución Educativa República de Israel, llama mucho la atención como a partir de una situación experimental, se fue sensibilizando y arriesgando todo un colectivo de docentes y directivos docentes, frente a un tema quizás nuevo como lo es la inclusión escolar, cómo la institución conocedora de toda una serie de experiencias significativas a nivel nacional e internacional, que obedecen a reglamentaciones y cambios en políticas educativas que apuntan hacia una educación y una sociedad más incluyente.

Pero como dice el Verdugo *et al.* “toda una serie de experiencias significativas que surgen en Latinoamérica, pero que son marginales a los sistemas educativos, porque ha faltado más decisión por parte de los gobiernos en la intervención a estos sistemas”.

Esta implementación de la política inclusiva en las instituciones y tomando de ejemplo a la Institución Educativa República de Israel, se puede ver desde tres momentos:

4.1. Momento 1. Contexto macro.

Si hacemos revisión de toda esa normatividad y reglamentación nos encontramos en primera instancia una serie de documentos emitidos a nivel mundial que señalan el derecho y la pertinencia de una escuela inclusiva, como son:

- Declaración mundial sobre educación para todos “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Tailandia mayo 1990.

- Resolución 63/192 de diciembre 2008 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, acerca de los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

- Foro Mundial de Educación. Dakar abril 2000, marco de acción, “Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes”.

- Declaración de Salamanca, donde en acuerdo con 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se trabajó la premisa fundamental de que cada niño tiene características, oportunidades y necesidades que le son propios.

A nivel nacional encontramos otra serie de reglamentaciones donde en primera instancia está la Constitución Política de Colombia, donde se habla de los derechos fundamentales de cada individuo.

- La Ley General de Educación 115 de 1994.
- Ley 1098 del 2006. Código de la Infancia y Adolescencia.
- Ley 361 de febrero 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones.
- Decreto 366 del 9 de febrero del 2009, donde se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales en el marco de una educación inclusiva.

- Ley 1346 del 31 de julio del 2009, donde se aprueba “la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre del 2006.

- La implementación de una política inclusiva referida a un plan de mejoramiento institucional consignado en la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional.

4.2. *Momento 2. Contexto meso.*

Teniendo como base esos documentos y la experiencia de tener en sus aulas estudiantes con discapacidad motora y otros con discapacidad visual, se fue creando la necesidad de ofrecer una mejor atención a esta población, y nace ahí el proyecto de inclusión en la institución; esa necesidad y la sensibilización de algunos docentes y directivos docentes fue transformando ese proyecto y se fue enriqueciendo hasta ver la necesidad, no de manejarlo como proyecto, sino tenerlo como política inclusiva, es decir que convirtiéndose en política se debía aplicar a cada una de las instancias de la institución, como los directivos, los docentes, el personal administrativo y de servicios y a la comunidad educativa en general, donde se verían involucrados los padres de familia en ese proceso educativo.

Uno de los primeros pasos fue comenzar a realizar la sensibilización a todas estas instancias, para lograr una filosofía de funcionamiento que apuntara al reconocimiento, a la empatía, al entendimiento y al acercamiento. Es por eso que desde la misión se comienzan a hacer cambios como trabajar, como valor institucional el trabajo en equipo, el objetivo es que todo el personal tenga que ver

con la política institucional, el cambio en esa imagen que se tiene por el estudiante con discapacidad y verlo como un sujeto incluido que con capacidades y potencialidades exige ser escuchado y valorado por todos.

4.3. Momento 3. Contexto micro.

De esa sensibilización, nos manifiesta la licenciada Patricia Gómez, docente de la institución, nacen las estrategias metodológicas, los cambios en el modelo pedagógico, se comienza a implementar un modelo dialogante que le permite a ellos acercarse más al estudiante, a sus intereses y motivaciones y en el currículo se hacen cambios en los programas, porque como dice el doctor Verdugo, el sujeto incluido es la razón de ser de esta política, por eso al interior de las instituciones hay que detectar las necesidades que el sistema no logra encontrar.

Por esta razón en la institución educativa se han creado áreas que tengan que ver directamente con el estudiante, donde él tenga mayor participación y que dicha participación surja de sus experiencias de vida, como es trabajar el proyecto de vida, trabajar la investigación no desde las ciencias naturales como se pensaría, sino desde las sociales, se implementa a través del área de filosofía, el desarrollo del pensamiento desde los primeros grados de secundaria.

Con estos cambios en la parte curricular vienen otros de tipo administrativo como el acompañamiento de personal asesor, que van a hacer las propuestas para los cambios que requiere la institución en pro de su comunidad educativa, el implementar desde el consejo directivo y académico (máximas instancias en la

institución) las adaptaciones y cambios que exija el cada día a favor de una equidad y justicia para todos los estudiantes.

De todas las observaciones y diálogos realizados, vemos esta experiencia como un acierto y un ejemplo de una institución como varias en Colombia, que le hace su apuesta a realizar cambios significativos desde el interior de sus aulas, así esté inmerso en un sistema educativo que limita a través de las pruebas estandarizadas de evaluación.

Existen varias instituciones y organismos internacionales que le han hecho su apuesta a investigar y realizar propuestas de trabajo hacia la inclusión escolar y social, de ellas se han apoyado varias instituciones educativas en nuestro contexto.

Una de las fuentes investigadas es el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) que presenta como *“finalidad la realización de acciones de investigación, formación especializada y asesoramiento encaminadas a potenciar, facilitar y mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su contexto vital”* (<http://inico.usal.es>)

La Universidad de Salamanca logró presentarse como un ente regulador de información que proporcionó y cambió el concepto de sujeto frente a la educación contemporánea de España; este ente de formación comunitaria con personas con necesidades educativas especiales fomentó un adecuado desarrollo de formación y conocimiento de conceptos con los procesos de inclusión escolar. Seguido a ello, la observación con el objeto de indagación se presentó como un instrumento de corte natural, es decir, se conoció y se observó el fenómeno desde su escenario natural; el

método logró aplicarse con una línea social cualitativa con entendimiento del otro frente a sus necesidades educativas especiales, en ningún momento se manipularon las variables del escenario de indagación.

Finalmente, a lo largo del trabajo se estructuró una fase de procedimiento que consistió en una serie de pasos lógicos que permitieron construir la ruta de la logística en la obra de conocimiento. Esos pasos se formaron de una manera consecutiva hasta propender por el libre desarrollo del trabajo. Entre ellos podemos presentar:

- Estructura de la fase de la idea de la indagación.
- Asentamiento de la indagación.
- Recopilación de la conceptualización teórica del objeto de la obra de conocimiento.
- Presentación de los resultados de la indagación frente al objeto teórico definido.
- Presentación de la indagación.

El método de la obra de conocimiento se estructuró desde una óptica con validez que respondió al objeto de la indagación y confiabilidad en aspectos de particularización y generalización de los resultados.

5. POLITICA DE COMUNICACIÓN

5. **Política de Comunicación.**

Luego del recorrido epistémico y epistemológico de la obra de conocimiento, pasamos a desglosar la política de comunicación necesaria que sustente la posible creación de una comunidad de pensamiento que gire alrededor de la temática de indagación.

Es necesario, que la sociedad de sentido y sin sentido comiencen a elaborar planos de caminos narrativos como camino de comprensión en los procesos de inclusión escolar. La comunidad necesita incluir su punto de vista, o mejor, su subjetividad doxológica que le permita comprender lo social de la realidad social incluyente, apuntando al conocimiento de la singularidad-particularidad y exaltación del *self* en condición de necesidad educativa especial. En líneas anteriores hemos hablado de la realidad del sentido, del significante de la vida misma en la obra de vida de cada sujeto, la realidad del sentido como lo llama Bettelheim es la construcción de la propia experiencia, experiencia de explorar/dinamizar y promover la esencia del otro frente al *otro*, con el propósito de generar un darse cuenta que soslaye y traspase la fronteras/barreras de lo no permitido.

El significado que las comunidades deben dar a los procesos de inclusión escolar debe ser interpretativo y narrativo; interpretativo porque los sujetos, en especial los docentes, deben estar en capacidad de ponerse en el lugar del otro, de sentir la realidad del otro, y de configurar su propia mismidad.

En esa misma línea, los educadores/comunidad deben ser sujetos propiamente narrativos, con el objeto de escuchar la dialogicidad de las personas con

necesidades educativas especiales. Es vital conocer la voz del alumnado, porque con ella se va a conocer los prejuicios y estereotipos a los que se encuentran sometidos, la narrativa o voz de los estudiantes lleva a que todo el sistema educativo tienda a entrar en sismica, generando de esta manera un rasgo/señal de compartir objetivos que se puedan abordar con un trabajo en conjunto.

Los mismos estudiantes van a poder hacer reformas a las mallas curriculares impuestas, podrán tomar decisiones de la mano con el docente, volviéndose así un sujeto problematizador, aquel que comparta, critique, racionalice su posición como sujeto de enunciación, no de represión.

Al darle voz y valor a la palabra del estudiante con necesidades educativas especiales, estamos promoviendo la participación estudiantil dirigida a la reflexión, la discusión y el diálogo en los centros escolares y sociales. Asimismo, la voz del estudiante debe operacionalizarse en construir “consejos escolares de comunidad, de escuela y de aula”.

Lo anterior va a generar procesos de abreacción afectiva social, encaminados a mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes, o en su defecto perfecto, mejorar *“la relación entre la vida social y la vida académica y los espacios de ocio escolar, o fomentar la participación del alumnado en la reforma escolar”* (Silva, 2003, citado por Susinos 2009).

Otra forma de configurar sociedad de conocimiento frente a los procesos de inclusión escolar es el dinamismo de investigar o el deseo de conocer de los estudiantes con necesidades educativas especiales; el investigar les va a permitir

adquirir identidad de sí mismos, del conocimiento de una realidad que vaya anudada a la creación de nuevos espacios que fomenten el diálogo abierto y la transformación escolar de un sistema totalmente coercitivo por un sistema simplemente hermenéutico.

Lo que se busca básicamente es formar *“alumnos investigadores estudiantes que decidan conjuntamente con el profesorado cuales son los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que van a iniciar su propia investigación”* (Fielding, 2008, citado por Susinos 2009).

Entonces, el nivel de participación de los estudiantes debe ir de la mano con la comunidad docente; no se debe tomar al educando como una *tabula rasa nihil scriptum Sta.* Es decir como una nada, la apreciación docensual se debe percibir como sujetos poiesicos, no nemesicos frente a la realidad del estudiante, es decir, desde su narrativa, o mejor *“necesitamos ver de otra forma al alumnado, abandonar lo que ellos denominan la ‘ideología de la inmadurez’ y la visión adulto céntrica de la infancia y la juventud para poder así reconocer a los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas”* (Rudduck y Flutter 2007, citados por Susinos 2009).

En entrevista con el doctor Miguel Ángel Verdugo del Instituto INICO de la Universidad de Salamanca, España, manifiesta la necesidad de participación de los gobiernos regionales, con el propósito de diversificar los procesos de inclusión en cada uno de los entes educativos. Su argumento se soporta en que los gobiernos regionales o locales deben trabajar a manera de red con los docentes, directivos y

estudiantes, buscando de esta manera un proceso mayor de motivación y liderazgo educativo. A este trabajo de red que argumenta Verdugo, manifiesta la imperiosa necesidad de los padres de familia de frente a la educación con el propósito de iniciar procesos de sensibilización que generen en la actualidad prácticas inclusivas reales. Para Verdugo, América Latina está comenzando a pasar por un buen momento en políticas de inclusión educativa; no obstante sus experiencias continúan aún marginadas del sistema, un sistema que está totalmente verticalizado y que ninguna u otra razón desea volverse lo mejor flexible posible, con miras a mejorar su sistema de educación.

De la misma manera, Verdugo sugiere que se realicen estudios pilotos que permitan mostrar a los gobiernos su rigidez y falta de decisión. Es por eso que motiva que los hijos, padres de familia y demás redes sociales se involucren en el proceso de posible cambio. Este trabajo solo se puede hacer tomando al sujeto como figura o actor principal de la educación, en este caso, el alumno. Para Verdugo, el alumno sigue teniendo un papel muy pasivo porque el sistema no ha logrado identificar plenamente sus necesidades. Es aquí donde los gobiernos y la misma escuela deben realizar una buena práctica de cambio.

Indagando sobre los procesos de inclusión escolar en España, el profesor Verdugo manifestó que su país ha tenido avances muy importantes frente a estos procesos. La clave radica en que se debe tener incentivos de apoyo para cambiar el modo tradicional del actuar de la escuela y también una clarificación expresa de los procesos educativos. Estos puntos son los que han permitido que en España haya tenido procesos de inclusión adecuados.

Ahora, indagando en esta misma pregunta, se avizoró por interrogar la necesidad de modificar el currículo para realizar una adecuada práctica inclusiva. La respuesta del profesor Verdugo es cuáles currículos hay que cambiar y los que se hagan, se deben realizar bajo el diseño universal de aprendizaje, porque el concepto de escuela inclusiva es necesario para todos.

Lo anterior lleva a inferir que los procesos de inclusión educativa se están universalizando, con el objetivo de aprender a hablar un solo lenguaje frente a una práctica educativa necesaria, pero también se puede apreciar que esa práctica educativa universal se puede re-adaptar al contexto donde se encuentre, y este punto el que nos inquieta, ¿porqué estas prácticas aún no se han hecho y qué hay detrás de ese temor a emprender lo nuevo?

Al parecer la respuesta a esos interrogantes se enfoca en las actitudes que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión escolar, respuestas que para Verdugo están relacionadas con lo práctico y lo verbal, pero que se están volviendo un poco lejanas para el mismo docente, en especial para aquellos que no son especializados, y es aquí donde se requiere mayor atención de las directivas docentes, en formar programas o planes de acción que les permita abrirse a nuevos campos.

Estos nuevos campos de acción van a permitir que los docentes no especializados modifiquen sus actitudes negativas. Para Verdugo los docentes más jóvenes van a presentar una mayor capacidad de adaptación o de cambio frente a los procesos de inclusión; con esto no se está haciendo ningún tipo de juicio sobre

alguien, lo que se pretende colocar sobre el texto es la diferencia entre unos y otros, pero al entablar esta diferencia, también se crea la solución, y son los planes de acción que se deben encaminar a cambiar esas actitudes, y esto lo puede hacer el gobierno con miras a mejorar esas prácticas educativas. Para Verdugo el docente no especializado necesita más capacitación, innovación de los tiempos actuales, porque esto es un criterio que se debe relacionar con una buena práctica, pues *“quien no está innovando no está haciendo bien las cosas, cuestionan los procesos, y eso no lo necesitamos”* puntualiza el profesor Verdugo.

Con base en lo anterior nos atrevimos a preguntarle al profesor Verdugo que nos mencionara unas sugerencias que permitieran modificar las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión escolar. Para él, los puntos más básicos son los siguientes:

- El docente necesita información novedosa.
- El docente requiere sensibilizarse para cambiar de actitud.
- Deben poner en marcha iniciativas de experiencias piloto que vayan dirigidas a fomentar el cambio.
 - Esas experiencias deben ser replicadas en otros contextos y países; esto va a fomentar el aprendizaje universal.
 - Lo anterior va a generar utilidades en aspectos como lo económico, situación que va a llevar a generar recursos de apoyo de especialistas para los procesos de inclusión escolar.

Todo lo anterior muestra la necesidad de establecer un trabajo en red, de convocar a entes gubernamentales, educativos, familiares y demás redes sociales que se involucren con los sanos procesos de inclusión escolar.

Por lo tanto, consideramos que está llegando el momento de extinguir y aniquilar el mutismo psicológico-patogénico en el que se encontraba el estudiante; Es momento oportuno, o como diría Habermas (2003) de establecer un medio, una acción y un fin para estructurar la narrativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Es vital y emergente que se mire a los sujetos con capacidad de ver, pensar, sentir y actuar sobre sí mismos, sobre su narrativa, sobre y encima de la educación.

Todo lo anterior hace referencia que para tener un buen proceso inclusivo, se debe tener un análisis constante de la praxis educativa, de los cambios que se están presentando en la modernidad de la educación y en las actitudes que presentan los educadores de frente a los retos que les impone la fenomenología del saber y educar, porque hay que:

Entender la inclusión educativa como un cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Es por el contrario, un proceso que algunos autores han caracterizado como “never-ended” enfatizando esta idea de proceso inalcanzable, de camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente ya que nunca llega a su fin (Verdugo y Parrilla, 2009).

Ahora, como podemos hablar de procesos inclusivos, si no existe la realidad de la educación, aquella que solamente se ha presentado como un fenómeno burocrático, lejano del pensar, y cercano de someter/subyugar al otro por el *otro*, cómo hablar de inclusión social en un país donde no se vive, se sobrevive. Sin embargo, se sonríe, y se sonríe por la capacidad o mejor por el deseo que tiene el sujeto por abrirse campo en enseñanza, por alejarse de la lógica del mercado capitalista que hace que los demás se subsuman en su poder, generando de esta manera una educación sin sentido que no potencia el sujeto, que decide por el sujeto, pero que no busca lo ancestral y lo propio del sujeto.

Es por eso que se nos hace necesario dejar estas huellas de escritura en la arena, en especial para los docentes, entes que deben profesar por la responsabilidad de fundar aula desde su voz, claro, y entendiendo que su voz es gracias a la voz de los estudiantes, situación que le va a permitir configurar el paisaje de su realidad, de su realidad en la “educación”, conociendo con anterioridad que si se considera un ente o educador crítico en franca rebeldía va a ser capaz de romper las doctrinas obtusas de la industrialidad y va a colocar la crítica en acción de su profesión y de su trabajo, y así tendrá la percepción de un sujeto que potencie su propia obra de vida, un sujeto problematizador/rebelde y ávido de aprender a aprehender.

Ese docente que va de la mano con el estudiante estará en capacidad de generar aula expansiva de tipo inclusivo, buscando de esta manera un *“proceso de cambio educativo y social que requiera planificación y evaluación continuas”* (Verdugo, 2009). El docente debe sostener el espíritu de la esperanza, pensar en la

esperanza y racionalizar el deseo de la esperanza en el cambio de la educación actual, y hemos enfatizado que aunque el rígido sistema no lo permita, el educador puede cambiar esa neurosis patológica en sus pocos metros de aula de clase, en este contexto/espacio es donde el docente puede cambiar la realidad, aunque sea mínima, está formando aula expansiva con tintes de aprendizaje significativo que ponen al estudiante a re-pensarse como sujeto situado, como sujeto en acción y de potencia.

Es decir, el sujeto educando-se debe lograr desprenderse de lo real, o del paradigma impuesto, para generar una geografía académica que le coadyuve a vulgarizar el comportamiento, a objetar la limitante norma, pero a respetarla con la existencialidad de la vida misma, con el carácter filosófico de lo racional, y no, de la asquerosa y limitante sumisión yoica.

No con esto pretendemos incitar a la revolución ¿o tal vez sí? y por qué no, a la revolución educativa, aquella justa y necesaria para el *indagatum* significativo de la educación, para convertir al hombre en un sujeto trascendente que logre atravesar las normas vergonzosas sociales, redundar en una conducta educativa heurística que propicie un sujeto psicológico para la libre expresión y proyección de sus sentimientos, creencias y expectativas dirigidas a la mal formada educación moderna y postmoderna. Este nuevo sujeto debe tomar una postura comprensible, horizontal y filosófica del significado académico, debe aniquilar el deseo de la falsa educación, por acabar con el deseo de la atracción aprehendiente de la misma. Ya es muy común tener desdén y pereza mental para recepcionar una clase, se ha perdido la motivación endógena y exógena del placer de aprehender, a menos, que

en medio de esta malla curricular cargada de a-mociones placenteras, exista el afanado y pletórico recreo, aquel que se aprueba chupando el helado, o tomándose el agua de no sé cuantos colores empacado al vacío, o halando el cabello de unos cuantos compañeros que alardean de ser los más académicos y plausibles.

Suena irónico, pero no podemos negar que eso es vida, es existencialismo puro, es humanismo, doctrina optimista que alimenta la subjetividad de la responsabilidad misma del acto del hombre. En líneas de Sartre (1989), cuando tímidamente menciona *“Nuestro punto de partida, en efecto, es la actitud del individuo, y por estas razones estrictamente filosóficas. No porque somos burgueses, sino porque queremos una doctrina basada sobre la verdad, y no un conjunto de bellas teorías, llenas de esperanza y sin fundamentos reales”*.

Anexamos a ello la postura “radical” de la hermenéutica de Zuleta, donde plantea... *“enseñar es incitar a amar lo que uno desea, todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores”*, solamente esperamos que esta obra de conocimiento no se convierta en una crítica más a la deshumanización de la educación, esperamos excitar, no incitar, a los maestros, profesores y pobresores a de-construirse en entes creadores de un nuevo sistema de aprehensión hermenéutico cognitivo que permita comprender el senti-pensamiento de las partes que totalizan la cultura “educativa”, de la formación manifiesta por la doctora Patricia Pérez, *“es necesaria la construcción del conocimiento, en la conceptualización de la experiencia... por eso, es necesario, crear una hermenéutica que interprete el ser de lo real de modo existencial y dialógico y, en consecuencia, como sentido relacional de carácter inter-subjetivo y anti-dogmático”*.

Por lo tanto, queremos concluir manifestando, que las actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva, tienden a presentarse por las actitudes que se manejan al interior del aula. Por tal razón queremos terminar esta política de vida acentuando en el derecho propio de la vida misma, en el derecho a incluir independientemente de la diferencia, a aceptar y reconocer el otro como parte del *otro*, buscando de esta manera una escuela para todos... y con todos.

6. REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1993). *Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París. Unesco en <http://sid.usal.es>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. (143-157). Ed. Narcea. Madrid, España.
- Avramidis, E y Norwichm B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos*, 25, 25-43.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica. Barcelona, España.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín N° 48. En <http://sid.usal.es>
- Calvo, M.I. (2009). Participación de la comunidad. En: Aspectos clave de la educación Inclusiva. Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (Coord) (2009). *Publicaciones del Inico*. Salamanca, España.
- Castañeda, C. Las Enseñanzas de Don Juan. Una forma Yaqui de Conocimiento. En: www.formarse.com.ar
- Constitución Política de Colombia. (1991), Bogotá, Colombia.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO, Salamanca, España.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Santiago de Chile.

- Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Habermas, J. (2003) *Teoría de la acción comunicativa*. Ed. Taurus. Barcelona, España.
- Quiceno, H. (2011). Conferencia escuela inclusiva. Secretaría de Educación, Cali, Colombia.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. Ed. S. Cueto. Educación y Brechas de Equidad en A. Latina. Tomo II.
- Sartre, J.P. (1989). *El existencialismo es un humanismo*. Ed. Edhasa. Madrid, España
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera allí*. Ed. Mixo y D Vila. Ciudad de México, México.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Verdugo, M.A. y Parrilla. (2009). Aportes actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Verdugo, M.A. Jenaro, C. y Arias, B. (2005). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En Verdugo, M.A. (Dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. (79-94). Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Verdugo, M. (2009). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. *Revista de Educación, Universidad de Salamanca*.

Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia*. Ed. Fundación Estanislao Zuleta. Bogotá, Colombia.

ANEXOS

ANEXO N° 1**Entrevista semiestructurada****Instrumento metodológico**

Categorías	Subcategorías	Preguntas ¿Por qué las ubica en cada categoría y subcategoría?
Datos sociodemográficos	Nombre ficticio N° hijos Escolaridad Profesión	En esta subcategoría vamos a preguntar datos personales y relevantes de los sujetos de investigación.
Estructura física inclusiva	Aulas inclusivas-exclusivas Cambios para la educación inclusiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La institución educativa se encuentra adaptada a los procesos de inclusión escolar? 2. ¿Han realizado modificaciones en el aula para promover los procesos de inclusión escolar? 3. ¿Cuál es su concepto de sujeto? 4. ¿Frente a los procesos de inclusión escolar ha modificado su noción de sujeto? 5. ¿Para usted qué significa los procesos de inclusión escolar? 6. ¿Los procesos de inclusión son indispensables para las instituciones educativas?
Noción de sujeto educando	Concepto de sujeto Cambio en la noción de sujeto Relación sujeto-educando	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cuál es su concepto de sujeto incluido? 8. ¿Usted se cree un sujeto inclusivo? 9. ¿Se solicitan las opiniones de los estudiantes sobre cómo debería mejorarse la institución educativa? 10. ¿Se involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula? 11. ¿Se debate y se concilia con los estudiantes las normas de comportamiento del aula? 12. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula? 13. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?
Flexibilidad curricular	Contexto mínimo del currículo Flexibilidad curricular Aulas curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Cumple totalmente con el currículo? 15. ¿Acostumbra a cumplir linealmente el currículo de la institución educativa o logra hacerle modificaciones dentro del aula? 16. ¿Existen espacios informales de contacto entre docentes y estudiantes? 17. ¿Se sensibiliza a los estudiantes a comprender que su éxito depende de su esfuerzo?
Política de inclusión	Estrategias psicopedagógicas de inclusión Procesos de capacitación	<ol style="list-style-type: none"> 18. ¿Qué opina de las escuelas inclusivas? 19. ¿La educación inclusiva es una necesidad o un fanatismo educativo? 20. ¿Recibe capacitaciones sobre procesos de inclusión escolar? 21. ¿En la institución educativa se valora por igual el trabajo colaborativo que el simplemente individual? 22. ¿En la institución educativa se fomenta el trabajo colaborativo? 23. ¿Los docentes se tratan con respeto mutuo, independientemente de su función o posición en la institución educativa? 24. ¿Los docentes en su mayoría asisten a las reuniones de docentes? 25. ¿Todos los docentes se encuentran implicados en la planificación y revisión del currículo?

Entrevista semiestructurada

Instrumento metodológico (continuación)

Estrategias psicopedagógicas de inclusión	Rompimiento del currículo impuesto Nueva noción de sujeto	26. A pesar de que la institución educativa no maneje procesos de inclusión escolar ¿usted ha tratado de innovar o llevarlo a la praxis? 27. ¿Se valora el logro de los estudiantes en relación con sus propias posibilidades en lugar de establecer comparaciones con logros de los demás? 28. ¿Cómo pone estos procesos en práctica?
Actitud al cambio frente a los procesos de educación inclusiva	Sísmica de los procesos de inclusión escolar frente a la realidad docente	29. ¿Qué piensa usted de los procesos de inclusión escolar? 30. ¿Qué opina de las escuelas inclusivas? 31. ¿Prefiere usted la educación clásica o la postmoderna? 32. ¿Cómo se siente frente a los procesos de educación inclusiva? 33. ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación en ámbitos de una mirada inclusiva?

Anexo No. 2. Escuelas en movimiento. Mel Ainscow (2001)¹

“En muchos países, parece que las políticas educativas están encaminadas a hacer que las escuelas sean más eficaces. Sin embargo, esto puede crear tensiones, a causa, entre otras cosas, de las diferentes percepciones de lo que pueda significar la eficacia y cómo conseguirla. Como dice Davies (1996, citado por Ainscow, 2001):

“En gran parte, el perfeccionamiento de la escuela se funda en un mito. El mito consiste en que a todo el mundo, desde el gobierno hacia abajo, le gusta la eficacia escolar, pero hay demasiadas limitaciones materiales o de actitudes para su implantación. En realidad, los gobiernos no quieren escuelas eficaces en el sentido académico y ni siquiera en el profesional. Lo último que puede desear un estado frágil son unos estudiantes demasiado organizados y bien preparados.”

¹ El texto de Mel Ainscow, titulado “Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares”, es un viaje autobiográfico como lo titula su autora. Ainscow manifiesta su teoría y la corrobora con su trabajo de observación, de campo y de investigación que aparecen a lo largo de su texto. Para mayor claridad, el texto ha sido puesto tal como la autora lo ha escrito, en ningún momento, los autores de esta obra de conocimiento han alterado su valioso contenido, se ha tomado como un referente teórico fuerte que aporta objetividad y subjetividad por parte de los sujetos que ha indagado la Dra. Ainscow en el año 2001. De igual se aclara que las comillas en el texto de Ainscow, pertenecen a la autora.

En mi propio país, la elección de un nuevo gobierno laborista en 1997 puso aún más de manifiesto los tipos de tensiones que pueden producirse. En el plan de educación del nuevo gobierno destacan dos palabras “niveles e inclusión”. Para quienes estamos comprometidos con el desarrollo de formas de escolaridad que lleguen a todos los alumnos, este subrayado plantea pocos problemas. Nuestro trabajo está presidido por el deseo de proporcionar unas oportunidades de aprendizaje de gran calidad para todos los niños y jóvenes. Por tanto, parece que nuestro momento ha llegado y tendremos a nuestra disposición las oportunidades que, al parecer, todo esto trae consigo.

Dicho esto, también es importante ser realistas. El predominio de una visión muy restringida de lo que valore como niveles educativos adecuados y el uso continuo de diversos sistemas de selección actúan de un modo que garantiza que un número significativo de nuestros jóvenes experimente el fracaso escolar. Hay en nuestro país quienes, por diversas razones, quizá no sean tan entusiastas con respecto a los cambios profundos del sistema educativo que hacen falta para proporcionar la excelencia para todos los niños. Hay quienes consideran que les beneficia la existencia de un sistema que garantice premios a una expensas de otros. Además, en un nivel más práctico, hay otros obstáculos que se oponen al progreso. Dos de ellos me vienen de inmediato al pensamiento.

En primer lugar, está el importante problema de cómo rediseñar un sistema educativo que presenta aún muchas características propias de la finalidad con la que se formuló originalmente: educar a quienes ocupen en el futuro las funciones de élite en la sociedad. Por ejemplo, se ha dicho que un cirujano del siglo XIX que aterrizara

en un quirófano de nuestros días no tendría idea de donde se encontraba, mientras que un maestro de ese mismo período que se hallara de repente en un día lectivo actual se limitaría a coger la tiza y seguir la clase donde la hubiese dejado. En otras palabras, a pesar de todos los esfuerzos de reforma del siglo XX, todavía tenemos unas formas de escolaridad que reflejan muchas de las características de un sistema que no pretendía en absoluto lograr una educación de calidad para todos.

La consecuencia es que hacen falta cambios sustanciales. Esto nos lleva a un segundo problema. Dicho en pocas palabras: ¿cómo elevar la moral y la confianza del grupo más crítico respecto a estas profundas reformas: los docentes? Tras pasar unos diez años hundidos y ridiculizados, nadie puede sorprenderse de que les resulte intratable la misma idea de unas propuestas nuevas de cambio. Sin duda, quienes defienden esas nuevas reformas deben recordar que, en último término, las políticas de educación son lo que ocurra tras la puerta del aula. En este sentido, cómo dice Fulcher (1989, citado por Ainscow, 2001), los maestros y profesores son políticos. Su forma de interpretar las exigencias externas cuando interactúan con sus alumnos en la relativa intimidad de sus aulas constituyen la política que realmente importa. Esta es la finalidad profunda de la reforma educativa que resulta tan difícil alcanzar. Por eso Matthew Arnold, reflexionando sobre los primeros intentos de introducción del pago según los resultados. Concluía: “Al final, los maestros y profesores siempre no ganan”.

Por tanto, para que se desarrolle el movimiento, hace falta manejar las cosas de manera que se garantice el apoyo de una fuerza docente comprometida y confiada y, al mismo tiempo, que afronte las presiones contradictorias que existen en el contexto

general en el que se desenvuelven las escuelas. Mi pregunta fundamental es: ¿cómo podemos crear formas de organización escolar que estimulen el desarrollo de prácticas que procuren “llegar a todos los alumnos”?

3.2.1 *¿Una escuela para todos?*

Eastside es una escuela primaria de una gran ciudad inglesa. Durante varios años, la he visitado con regularidad para observar a los niños y a los maestros mientras trabajan. En algunas ocasiones, he “secuestrado” a ciertos niños durante una mañana; a veces, me he quedado en una zona escolar para observar las idas y venidas de los niños y sus maestros durante una sesión; en mis visitas siempre he mantenido montones de diálogos, informales y formales, con los maestros, los niños, los padres y otros visitantes de la escuela. Todas estas interacciones han estado presididas por el deseo de experimentar y comprender la vida de una escuela que se ha comprometido a hacerse más inclusiva. El resultado que presento aquí se basa en una serie de informes detallados que redacté a continuación de cada una de esas visitas, cuyo contenido se aprobó en cada caso con la directora y los maestros implicados. Se consideró que estos informes constituían una aportación a la propia estrategia de funcionamiento de la escuela.

La escuela se inauguró en 1992 y fue diseñada para proporcionar “un ambiente inclusivo” a 420 niños de edades comprendidas entre los cuatro y los once años, más el equivalente de 52 plazas de guardería. Está al servicio de lo que la directora describe como una comunidad multicultural. Comentando los ambientes familiares de los niños y su influencia en la escuela dice:

“Cuando analizamos a los niños en el sexto año, no creo que hubiera ninguno de un ambiente familiar tradicional, por ejemplo, y alrededor de los dos tercios de nuestros niños tienen derecho a comida gratuita. Por tanto, hay una serie de factores, pero no quiero utilizar esos factores porque queremos mantener unas expectativas elevadas acerca de los niños y no poner excusas”.

El lugar y los edificios se diseñaron para que fuesen totalmente accesibles a los niños, maestros y miembros de la comunidad, incluyendo a quienes tuvieran discapacidades físicas. La política declarada de la administración educativa local de la que depende *Eastside* consiste en promover la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas primarias de educación general. La misma escuela escoge a un serie de niños cuyos informes los presentan “con graves dificultades de aprendizaje”, incluyendo a algunos con discapacidades múltiples y profundas. Se dispone de personal de apoyo que refuerza los diversos equipos docentes, con el fin de atender las necesidades de estos niños. El objetivo consiste en proporcionar a todos los alumnos acceso al currículo general y a todos se les considera miembros de pleno derecho, de la comunidad escolar. Teniendo presente todas estas características, la escuela está organizada de manera que promueva la integración de la educación orientada a las necesidades especiales en la vida diaria.

La escuela tiene cuatro alas: “Primeros años”, “Fase clave 1”, “Fase clave 2A” y “Fase clave 2B”, cada una de las cuales cuenta con su propio vestíbulo de áreas interconectadas y abiertas. Todas las alas cuentan con equipos multidisciplinares, coordinados por un maestro o maestra: jefe o jefa de equipo. En los cuatro años transcurridos desde su inauguración, la escuela ha ido desarrollando un modelo general que orienta el trabajo de estos equipos. Este modelo de trabajo está informado por la importancia que concede la escuela a estimular la autonomía del

alumno. La declaración de objetivos expone que hay “una idea común que se orienta al desarrollo de las relaciones y un currículo que garantiza que todos se sientan valorados, respetados y alcance un nivel de rendimiento elevado”. La descripción de la forma de trabajar de una de las alas del centro escolar da una idea de lo que supone el modelo general del trabajo.

El ala de la Fase clave 1 atiende a unos 120 niños entre cinco y siete años, incluyendo a quince que tienen informes que los califican como “de necesidades educativas especiales”. El equipo educativo está constituido por nueve personas, cinco de las cuales poseen el título de magisterio. Los demás son trabajadores de apoyo con títulos diversos. Además, una serie de especialistas no pertenecientes a la escuela visita de vez en cuando esta ala.

En ella, el proceso comienza en verano, cuando el equipo prepara el diseño curricular básico para el curso siguiente. En él hay cinco áreas de actividad de las que se responsabiliza todo el equipo: lectura, escritura, matemáticas, descubrimiento y trabajo práctico. Cada semana, un miembro del equipo se encarga de un área y de la parte del ala en que se desarrolle.

La planificación semanal de cada área tiene en cuenta el plan general aprobado al principio del curso. Todos los viernes, a las ocho de la mañana, se reúne el equipo para coordinar el traspaso de cada área al siguiente miembro del equipo. Así, por ejemplo, la maestra que se encargó del aula de escritura durante la semana anterior resume lo que ha hecho y ayuda a un compañero o compañera a planear las actividades de la semana siguiente. El equipo ha elaborado un formato común con

esta finalidad, que les permite planificar de un modo que tenga en cuenta a todos los niños del ala, 120, cada uno de los cuales trabajará en algún momento de la semana en todas las áreas. Este planificador ha de tener en cuenta también el contenido del plan curricular individual preparado para cada niño. Por tanto, el programa general de un área se dirige a todo el grupo, mientras que, al mismo tiempo, tiene la flexibilidad necesaria para tener en cuenta la fase de aprendizaje en la que se encuentre cada alumno.

Además de este proceso semanal de planificación, cada día, el maestro planea cómo organizar las actividades de la jornada, sabiendo que todos los niños llegarán en algún momento del día, aunque no sepa cuándo. De hecho, se anima a los niños a que escojan el orden en el que lleven a cabo las tareas que se les hayan encomendado, utilizando una hoja individual de registro que les ayude a planificar su trabajo y a informar sobre él.

Al visitante le sorprende la flexibilidad de los ambientes de trabajo que se derivan de toda esta planificación. Muchos niños llegan antes de la hora y se dirigen a la zona base en la que los maestros están y preparan la actividad del día. Una vez allí, suelen encontrar algo que hacer sin que nadie se lo diga. En el ala de los “primeros años”, se anima a los padres de los niños más pequeños a que los lleven a clase y les ayuden a elegir su primera actividad. También pueden ayudarles a escoger libros para leer. Quienes lo hacen así, no suelen estar más de cinco minutos.

Cuando comienzan las actividades de la mañana, el observador se enfrenta a un ambiente muy complejo. Hay un movimiento casi continuo cuando los niños finalizan

sus tareas, terminan sus registros individuales y pasan a realizar la siguiente actividad. También es cierto que un examen más minucioso de lo que sucede indica unos niveles elevados de participación en las tareas y actividades encargadas. Por ejemplo, tras un período de observación en el ala de la Fase clave, me di cuenta de que había visto pocas o ninguna distracción entre los niños que habían estado trabajando allí. En realidad, durante este período de una hora, el tamaño del grupo que trabajaba en esa área había variado entre doce y veintidós niños.

En cada área, están preparadas diversas actividades para que los niños escojan. Los materiales y equipos están dispuestos de manera que los niños puedan alcanzarlos sin ayuda. De este modo, llevan a cabo sus tareas con un mínimo de atención del maestro, lo que le deja en libertad para observar lo que ocurra, interviniendo cómo y cuándo lo crea necesario. En el ambiente atareado y complejo, los adultos están, en realidad, inmersos en un proceso continuo de decisión instantánea, adaptando sus planes y, de hecho, formulando planes nuevos a la luz de las decisiones tomadas por los alumnos y las oportunidades imprevistas que surjan. Creo que esta forma de lo que he llamado “planificación de la acción” es, al mismo tiempo, vital y exigente. Supone una forma sofisticada de improvisación mediante la que los maestros hacen a menudo juicios intuitivos sobre la mejor manera de proceder a la luz de sus observaciones sobre las reacciones de los alumnos ante las tareas y experiencias de clase.

Las pruebas indican que los procesos formales de planificación en los que participan los maestros refuerzan su destreza para hacer esos juicios. En general, estos procesos formales se ocupan de dos grandes áreas: la naturaleza de las

experiencias curriculares que han de ofrecerse a todos los alumnos, y las necesidades que se observen de cada niño, incluyendo las de quienes se consideren con necesidades educativas especiales. Da la sensación de que la comprensión, la confianza y la sensibilidad que surgen como resultado de estos procesos proporcionan a los maestros la preparación y el apoyo necesarios para llevar a cabo las imprescindibles improvisaciones del día.

La insistencia en el trabajo en equipo es también muy evidente en las clases. Esto da a los maestros muchas oportunidades accidentales para ayudarse entre ellos, poner en común sus ideas y, por supuesto, observar mutuamente sus prácticas.

No obstante mis observaciones en la escuela indican también ciertas presiones que puede generar. En concreto, surge lo que un maestro llama sensación de “pecera”, en la que pueden producirse presiones al estar sometidos cada uno de ellos al escrutinio casi constante de sus compañeros.

Mientras se desarrolla el trabajo cotidiano de niños y maestros durante una jornada, al visitante interesado le resulta difícil descubrir a los alumnos categorizados como “con necesidades educativas especiales”. Por supuesto, en algunos casos, las discapacidades de ciertos niños los hacen fáciles de reconocer. Sin embargo, es muy raro que un determinado maestro o ayudante de apoyo siga o supervise muy de cerca a uno o varios niños. De hecho, el fundamento racional del apoyo al aprendizaje que basa las actuaciones es mucho más sofisticado. Trata de utilizar un conjunto de respuestas de apoyo, incluyendo las de los mismos niños. Por ejemplo,

Brian, de ocho años, explicó que a veces, ayuda a Raymond durante la hora el bocadillo. Decía:

“En realidad, le ayudo en la fila. A veces, se enfada y los maestros tratan de calmarlo... A veces, se tira al suelo. Si te pones serio con él y le dices que quieres que se levante, suele hacerlo. Yo le digo que tiene que hacer lo mismo que los demás”.

Viniendo de un niño de ocho años, parece una respuesta muy sofisticada a una situación difícil.

También es evidente que se han hecho notables esfuerzos para sensibilizar al profesorado de los tipos de apoyo que requieren determinados niños en distintos momentos del día. De este modo, se espera que los maestros se responsabilicen en común de estimular la participación y el aprendizaje de todos los miembros del grupo, aunque sin caer en la trampa de fomentar una relación de dependencia que pueda impedir alcanzar el objetivo general de la autonomía del alumno. Una vez más, esto supone unos juicios agudos que han de estar informados por un conocimiento detallado de cada niño, así como de sus proyectos curriculares generales. En una ocasión, una ayudante de clase dijo que había estado observando a David, un niño de cinco años, al que le habían encargado que no perdiese de vista. Explicó que había animado a David y otros dos niños a que participaran en una actividad en el cajón de arena. Añadió que, a continuación, “Me aparté para dejar que se desarrollara la presión de los compañeros”. Como todos los niños, David tiene su agenda y parte del trabajo de la ayudante consiste en enseñarle a utilizarla. En consecuencia, explicó, ella tiene que planear sus tareas de apoyo en respuesta a sus decisiones. Del mismo modo, cuando lo cree apropiado, tiene que buscar formas de

hacer que otros alumnos con David. En este caso concreto, había pedido a uno de los maestros que nombrara a dos niños que hubieran estado trabajando mucho, para invitarles a trabajar con David.

Inevitablemente, los visitantes de la escuela con experiencia de educación especial se angustian un poco por la vulnerabilidad de algunos niños en estos ambientes tan ocupados. ¿Acaso no se encuentran perdidos, confusos o pierden tiempo? Mis observaciones no permiten justificar esos temores, aunque me parecen que algunos niños se beneficiarían a veces de una cierta presión para que rindieran más. De todos modos, tengo que decir que esta advertencia no suele servir para los considerados “con necesidades especiales”. Por el contrario, lo más sorprendente es el modo en que la estructuración del ambiente facilita unas respuestas y unas formas de aprendizaje que no se habían previsto. Uno de ello se deriva de mi seguimiento de Faheema, una alumna del ala de la Fase clave. El registro de la escuela indica que Faheema acaba de cumplir seis años, tiene parálisis cerebral y necesita un andador. Señala también que es capaz de comunicarse, al menos hasta cierto punto, tanto en inglés como en punjabí.

Estuve observando a Faheema durante unos 45 minutos, mientras estaba sentada en un área del ala, haciendo una tarea de construcción. Su andador estaba inmediatamente detrás de ella. Durante gran parte de este período, no hubo ningún contacto directo con los adultos. Sin embargo, recibió ayuda de otra alumna. En realidad, esta niña tuvo ciertas dificultades para irse porqué, cuando trató de hacerlo, Faheema la llamó, tirándole incluso, del brazo para persuadirla de que se sentara. En

mis notas, señalé cómo me había sorprendido el nivel de participación de Faheema, incluso en ese contexto, en el que podrá haber muchas distracciones.

Inmediatamente después de la lección, una de las maestras dijo que Faheema había desarrollado bien su capacidad de hacer opciones. Incluso así, señaló la maestra, alrededor del 50% del tiempo de la niña está dirigido por adultos. Después de explicarle que había observado cómo acababa de construir la forma (un poliedro), la maestra indicó qué, probablemente, el equipo de maestros no hubiera previsto que lo hiciese, porque habrían supuesto que el control motor fino de Faheema todavía no se habría desarrollado en grado suficiente y que la tarea no “la excitaría ni estimularía bastante”. Al parecer, por tanto, Faheema superó de este modo las limitadas previsiones de sus maestros. Como indicó la maestra:

“Ahí hay una buena lección que aprender y por eso es importante dejar a los niños cierto margen de elección. Aparte de eso, ha tenido una evolución asombrosa de destrezas motrices finas y de discriminación de formas”.

Esto la llevó a comentar también que si la planificación es, utilizando sus palabras, “demasiado prescriptiva”, puede acabar con este tipo de posibilidades. Hablando de la persistencia y concentración de Faheema, señaló:

“Si hubiese sido una actividad escogida por un adulto, por ejemplo, ordenar colores, probablemente hubiese estado haciéndolo durante unos treinta segundos y después hubiese dado un “chillido” durante otros treinta segundos”.

3.2.2 Apoyar el proceso de inclusión.

Ballard (1995, citado por Ainscow, 2001), al decir que no existe algo así como una escuela inclusiva, añade que, sin embargo, hay “un proceso de inclusión que no tiene límites”. En este sentido, lo que hemos visto en una escuela como *Eastside* es una exploración de nuevas formas de práctica y de organización que tratan de ampliar la capacidad de los maestros para apoyar el aprendizaje de los alumnos, con independencia de sus niveles actuales de rendimiento y las dificultades que tengan. En consecuencia, quienes estamos interesados por el modo en que las escuelas pueden hacerse más inclusivas, podemos aprender mucho escuchando y reflexionando sobre las que han dado paso en esta dirección. De todos modos, insisto una vez más, en que no digo que nuestro acercamiento a esa escuela contribuya a inventar patrones que puedan aplicarse a todas las demás. Lo que parece que contribuye al desarrollo de una escuela puede no influir o tener un efecto negativo en otra. Por tanto, creo que, aunque podamos aprender de la experiencia ajena, hay que respetar lo aprendido de acuerdo con sus propias cualidades. En esencia, se trata de una forma de aprendizaje que surge a consecuencia de utilizar las experiencias nuevas para reflexionar sobre nuestras ideas actuales y no como un medio de imponer normas que puedan trasplantarse de un contexto a otro.

¿Cuáles son, pues, mis reflexiones sobre las experiencias que tuve en *Eastside*? ¿Qué me dicen esas experiencias acerca del modo en que este grupo concreto de maestros tratan de estimular la participación y el aprendizaje? En los informes que preparé basados en mis observaciones y diálogos, señalo la forma de estructurarse la escuela para facilitar el trabajo en equipo. De hecho, como hemos visto, a este proceso se dedican enormes cantidades de tiempo. Además de los procesos de

planificación ya descritos, los maestros se reúnen también dos tardes a la semana por lo menos, y a veces más, para planificar otras cosas y para participar en actividades de formación permanente.

Como he explicado, parece que los procesos de planificación formal tienen dos elementos principales. En primer lugar, está la planificación del ambiente general de aprendizaje, que supone tomar los “programas de estudio” señalados en el *National Curriculum* y teniendo presentes los principios en los que trata de basarse el funcionamiento de la escuela, convertirlos en actividades, materiales y organizaciones de clase adecuados. El segundo elemento se refiere a la planificación para los individuos. Esto exige la creación de proyectos curriculares individuales para cada alumno, basados en el conocimiento que tenga del niño el equipo de maestros que trabaje con él. Es curioso que este enfoque haga suya la idea de la planificación individual, tan conocida en los ambientes de educación especial, aunque de manera que se relacione con las necesidades de todos los niños. En cierto sentido, se trata de un enfoque que implica considerar a cada niño como especial.

Como hemos visto, esta planificación formal llevada a cabo de forma colaborativa dentro de los equipos, constituye la base de una tercera forma de planificación. Influido por las ideas de Schon (1987, citado por Ainscow 2001), he caracterizado esto como “planificación en la acción”. Se trata de las decisiones que toman los maestros y demás adultos de *Eastside* durante la jornada escolar, a la luz de sus interpretaciones y observaciones. Ha de tener en cuenta las decisiones que tomen los niños cuando se enfrentan a las oportunidades que se les ofrecen. Creo que se guía por el conocimiento, los principios y los procedimientos de planificación que he

descrito. No obstante, como he señalado, todo esto tiene lugar en lo que podemos describir como atmósfera “caliente” en la que todos los maestros están sometidos al escrutinio continuo de sus compañeros. En este contexto, la planificación de la acción se convierte en un requisito que exige mucho a los que trabajan en la escuela. Por fortuna, las pruebas indican que estas presiones quedan, hasta cierto punto, aliviadas por la enorme insistencia en el trabajo en equipo y en la colaboración que proporciona apoyo y estímulo inmediato a los maestros. Como señalaba el coordinador del ala destinada a los primeros años, “el tener que justificar ante tus compañeros, te ayuda a pensar lo que haces en clase”.

Aparte del área de la planificación, en *Eastside* hay otra serie de características sorprendentes de la vida de la clase que parecen facilitar la participación y el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, una característica del modo de organizar las alas es la importancia que se otorga a la creación de ambientes de trabajo, flexibles y accesibles. Como he señalado, los materiales y equipos estaban a disposición de los niños para que sirvieran de actividades, y se utilizan mucho los materiales concretos de diversas clases para estimular la actividad. Con frecuencia se utiliza el suelo con el fin de facilitar más espacio para trabajar y se cuida mucho que los materiales y los equipos estén a un altura adecuada en relación con la vista de los niños. De este modo, se presta mucha atención a que las aulas sean lugares atractivos y estimulantes.

La insistencia en estimular a los niños a ser más autónomos parece que da a los docentes más tiempo que las formas tradicionales de organización de clase. Dicho esto, conviene recordar que los maestros tienen que ocuparse de un número mayor

de niños cuando pasan de un área a otra. En ese punto, una maestra señaló que ahora le “resultaba fácil” y se preguntaba qué haría si tuviera “una clase de tamaño normal”. En realidad, gran parte del tiempo se utilizaba para moverse por el aula, observar, facilitar, preguntar y alabar los esfuerzos de los niños. Se insiste mucho en ayudar a los alumnos a relacionar los aprendizajes nuevos con lo ya antiguo y a conectar lo raro con lo conocido. Se concede especial importancia a ayudar a los niños a encontrar la finalidad y el significado de sus experiencias. Por ejemplo, un maestro señaló que

“Todos utilizamos expresiones como: ‘estás aprendiendo a hacer las cosas con cuidado’. No creo que entiendan ‘estás aprendiendo a desarrollar destrezas motrices finas’”.

Al principio de las sesiones de mañana y de tarde, los niños suelen reunirse en los grupos de base en que el maestro les hace preguntas con el fin de centrar su atención y les asigna tareas y planes. Más tarde, puede llamar ocasionalmente a grupos de niños para revisar actividades, reflexionar sobre lo ocurrido y planear tareas futuras. Se hace hincapié en “llegar” a los niños y ayudarles a encontrar sentido a sus experiencias. Así, una vez más, descubrimos cómo se modifican los planes durante una sesión mediante procesos de “ensayo y error” cuando los maestros “piensan a toda velocidad”. Es un ejemplo de la idea de “jugueteo”. A consecuencia de este tipo de jugueteo, las tareas pueden reformularse según convenga y se pueden diseñar nuevos materiales cuando surja la necesidad. De modo parecido, en distintos momentos, se anima a los alumnos para que colaboren apoyándose mutuamente en el aprendizaje. Esos grupos de niños pueden haberse planeado de antemano o crearse espontáneamente.

Como hemos visto, se concede a los alumnos un grado importante de independencia para que configuren su programa de actividades durante gran parte de la jornada escolar. No obstante, como también he señalado, esto significa que pueden lograr cosas que están más allá de las expectativas del maestro. Se exige a los niños que supervisen su trabajo, que reflexionen sobre el significado de sus experiencias y conserven el registro de sus logros. En este modelo general, se prevé que los que tienen necesidades educativas especiales participen por igual. Como se ve en este contexto, los alumnos están preparados con frecuencia para ser asertivos buscando ayuda, casi siempre, de sus compañeros.

En la escuela, se insiste sobre todo en que se brinde apoyo dentro del aula, utilizando especialmente lo que podemos llamar fuentes “naturales” de apoyo, sobre todo los mismos niños. Se anima al personal especializado a que trabaje en las clases y en distintos grados, los ayudantes voluntarios, incluidos los padres, participan de un modo similar. Sigue siendo un importante objeto de debate la cuestión de cómo se utiliza el apoyo. Los docentes temen los peligros que pueden plantear la asignación de ayudantes de apoyo a determinados niños, que tienden a estimular e incluso a exigir las expresiones de las declaraciones oficiales. La preocupación de algunos maestros estriba en que esa organización estimule la dependencia del ayudante y, al mismo tiempo, actúe como freno de las interacciones entre los niños. Una maestra resumía así su postura:

“Tratamos siempre de asegurarnos que se preste igual atención a todos los niños [...] Tienen derecho a un currículo cuidadosamente planificado que pueden implantar otras personas en distintos momentos. Así, consiguen más atención de los adultos a causa de nuestro diseño curricular básico”

No obstante, hay que hacer hincapié en los elevados niveles de compromiso de los alumnos con la tarea, incluyendo a los clasificados como “con necesidades educativas especiales”. Para mí, todo esto plantea interrogantes acerca de cómo se ha logrado. ¿Hasta qué punto es una consecuencia de la búsqueda de la inclusión en la escuela o una manifestación de las características más generales de la eficacia docente a la que se refiere la bibliografía de investigación?”