

Experiencias en la vida
escolar de jóvenes en situación
de discapacidad intelectual de
la ciudad de Manizales
(Colombia).

Paula Andrea Restrepo García

EXPERIENCIAS EN LA VIDA ESCOLAR DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA CIUDAD DE MANIZALES (COLOMBIA).

PAULA ANDREA RESTREPO GARCIA

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CENTRO DE
ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD DE
MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA

MANIZALES
2020

EXPERIENCIAS EN LA VIDA ESCOLAR DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA CIUDAD DE MANIZALES (COLOMBIA).

PAULA ANDREA RESTREPO GARCIA

Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez
y Juventud

Directora de Tesis
ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ
Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica
Profesora Titular de la Universidad de los Andes

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CENTRO DE
ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD DE
MANIZALES – CINDE

MANIZALES
2020

Nota de Aceptación Tesis:

Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia).

Directora de tesis:

Zandra Pedraza Gómez.

Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica.

Presidenta del Jurado

Sara Victoria Alvarado Salgado.

Doctora en Educación

Evaluadores:

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri (Nacional)
Doctor en Ciencias Humanas y Sociales
(Educación)

Jordi Planella Rivera (Internacional)
Doctor en Pedagogía

Carlos Iván García Suarez (Interno)
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Manizales, Febrero 06 de 2020

Dedicatoria

A mi abuela, mi primera maestra, de quien aprendí el amor por enseñar y aprender.

A mi padre y mi madre, quienes me enseñaron la perseverancia y me han acompañado en cada uno de los caminos que he emprendido, quienes han apoyado mis sueños y han respetado amorosamente mis posicionamientos en el mundo.

A mis hermanas que siempre han tenido extendidas sus manos para ayudarme desde donde les sea posible.

A Carlos, mi esposo y compañero de vida, por conversaciones que abren horizontes, por abrazos que acogen, por estar siempre presente, por valorar mi palabra, mi lugar y mi ser.

A mi hijo Gerónimo por su amor incondicional, por su existencia que conmueve mi vida cada día, por la forma como me moviliza a ocuparme de pensar una educación diferente para él y para otras generaciones.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, por creer en mí y por acompañarme en este proceso. Agradezco a mi hijo por su paciencia, por entender que estos tiempos de dedicación a mi propia formación eran importantes. A mi esposo por su compañía, por sus conversaciones enriquecedoras cuando más las necesitaba, por las pausas con café que abrían ante mí nuevos rumbos de pensamiento y por su estar incondicional.

A mis compañeras y compañeros de la línea de *Infancias y Familias en la cultura*, a mis profesores Juan Carlos Amador y Carlos Iván García, por sus aportes siempre pertinentes, atinados y cálidos, siempre enriquecedores, por la posibilidad de construir a múltiples voces pensamiento para los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

A mi directora de tesis, Zandra Pedraza Gómez, por mostrarme otros lugares desde los cuales problematizar la realidad que me ocupó durante este tiempo de construcción, por su paciencia, por creer en este proyecto y acompañarme en este largo camino de consolidación y producción.

Al *Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, por permitirme pensar desde los lugares que me interesaban y por darle a mi voz más potencia para decir aquello que voy comprendiendo del mundo.

A los evaluadores de este pensamiento plasmado en palabras y consignado en este texto que presento, Luis Guillermo Jaramillo, Jordi Planella Rivera y Carlos Iván García, por acogerme con sus valoraciones y dejarse llevar por la sensibilidad que traté con esmero de transmitir.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**

FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: Octubre de 2019	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: Paula Andrea Restrepo García	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ()
Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado () Estudiante de maestría ()	Artículo ()	Otros () Cual: _____
Otro: Cual:		

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Educación y Pedagogía:	Socialización Política y Construcción de Subjetividades
Desarrollo Psicosocial			
Construcción de las Paces			
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía			
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud			
Imaginario, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	X
		Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano	
Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes		

Título	EXPERIENCIAS EN LA VIDA ESCOLAR DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA CIUDAD DE MANIZALES (COLOMBIA)
---------------	--

Autor/es/as	PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA
--------------------	------------------------------

Tutor-a co-tutora	ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ
--------------------------	----------------------

Año de finalización de la investigación	2020
--	------

3. Información general de la investigación	
Temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> - Los dispositivos pedagógicos de la escuela actual: medicalización, mercantilización e inclusión. - Los gestos menores como expresión de resistencia en la cotidianidad escolar. - La experiencia corporizada de jóvenes en situación de discapacidad intelectual en la vida escolar.
Palabras clave	Educación Inclusiva; Discapacidad Intelectual; Dispositivo Pedagógico; Experiencias.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las experiencias de vida escolar de los y las jóvenes en situación de discapacidad producidas en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales? - ¿Qué narran las expresiones de la corporalidad acerca de las experiencias escolares? - ¿Cómo interpelan las experiencias de las personas en situación de discapacidad intelectual y sus vivencias en el contexto de lo escolar los procesos educativos? - ¿Cómo tensiona la configuración de tiempos, espacios y formas de encuentro particulares e instituyentes de ciertas prácticas en la escuela la presencia de jóvenes en situación de discapacidad intelectual? - ¿Qué insumos aportan las experiencias de vida escolar de las personas en situación de discapacidad intelectual a la configuración de acciones de transformación institucional hacia procesos educativos que garanticen el reconocimiento y respeto de las diferencias propias de lo humano?
Fines de la investigación	Comprender las múltiples experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales.
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
<p>El estudio parte de la premisa según la cual, en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales se producen ciertas experiencias de vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Para comprender este entramado se presenta una descripción de las principales características de los dispositivos pedagógicos identificados:</p> <p>La medicalización como dispositivo pedagógico: construye la idea de un estudiante anormal que debe ser normalizado a través de prácticas rehabilitadoras individualizadas, realizadas en espacios escolares otros (heterotopías) (Foucault, 2010), caracterizados por unas demandas particulares del tiempo escolar (heterocronías) que son justificadas únicamente en razón de la existencia de sujetos diferenciados que deben adaptarse o permanecer en los márgenes de la escuela. (p.25)</p>	

La mercantilización como dispositivo pedagógico: es aquella que pone en circulación los valores propios del libre mercado dentro de la institucionalidad escolar, promoviendo prácticas individualistas y competitivas desde las cuales un sujeto comprendido como cliente (Veiga-Neto, 2010), imbuido en un sistema social eminentemente meritocrático (Puyol, 2007; Cruz & Stake, 2012), lucha por posicionarse en la élite de la jerarquía escolar para ser visibilizado y reconocido. Lo anterior se logra a través de un desempeño eficiente en pruebas globales de evaluación de conocimientos consumibles y estandarizados (Torres, 2014), que se constituyen en llave de entrada a otras instancias sociales de carácter educativo o laboral. El tiempo desde esta perspectiva es entendido como recurso que “no se puede perder” y que ha encontrado en la escuela como institución moderna, un ámbito en el cual desplegar su lógica eficientista y acelerada (Bauman, 2003). (pp. 25-29)

La inclusión como dispositivo pedagógico: permite el reconocimiento del sujeto en su diferencia y, en consecuencia, cada estudiante es valorado teniendo en cuenta capacidades y limitaciones particulares. La emergencia del concepto de barreras en el aprendizaje y la participación es fundamental en el cambio de perspectiva hacia una educación inclusiva, dado que estas se consideran como limitaciones en el contexto que deben ser transformadas, lo que descentra la mirada de aquellos sujetos con necesidades especiales o discapacidades a adaptar. A partir de esta perspectiva, el espacio educativo debe transformarse para promover el encuentro, el trabajo conjunto y la convivencia, contando con la diversificación y flexibilización de tiempos, estrategias, materiales y formas de evaluación, de modo que se garantice la identificación de aquellas barreras que se han consolidado históricamente en los sistemas educativos y que afectan las oportunidades de algunos para vincularse activamente en los procesos de aprendizaje. (p.34)

Los hallazgos y emergencias del estudio son presentados en forma de escenas de aula que amplifican un instante fugaz, detenido para desentrañar su potencia en tanto representación de experiencias que cuestionan la cotidianidad escolar y permiten un entendimiento más profundo de lo que se construye en las escuelas a partir de la confluencia de discursos, normativas, concepciones, tradiciones y prácticas de diversa índole que son demandadas a la actualidad educativa. A continuación, se hace referencia a las categorías construidas a partir de cada una de las escenas presentadas en el estudio:

Mariana. Estar adelante no te hace más visible: Esta escena representa los límites, las fronteras que se instalan en las dinámicas escolares cuando el otro, a pesar del discurso aparentemente inclusivo, sigue siendo representado como otro migrante, extranjero, extraño, incapaz de dar respuesta a los procesos demandados por la escuela. (p.91)

Lucía y John. Las aulas multigradales como espacios y tiempos otros en la escuela: Esta escena representa ya no la frontera simbólica, sino la delimitación física de espacios otros, con tiempos otros, para los sujetos otros de la pedagogía. Se analizan las implicaciones de pensar en el concepto de estudiantes en extraedad como una construcción contemporánea del discurso educativo que sigue marcando al sujeto como anormal y promueve acciones educativas excluyentes en espacios alternos como las aulas multigradales. (p.98)

Atrapados por la escuela. Moratoria de la vida como escolares: Esta escena da cuenta de la forma como impactan las representaciones infantilizadoras de la discapacidad en las trayectorias educativas de los sujetos, configurando una vida escolar extendida. La categoría de discapacidad intelectual parece en este caso difuminar la comprensión social de la cronología normativa encarnada en nuestra cultura occidental para la vivencia escolar. Así, se evidencian en los escenarios escolares actuales jóvenes-adultos atrapados en prácticas asistencialistas de encuentro reiterativo con asignaturas descontextualizadas y mecanizadas de un leer, escribir y operar sin un trasfondo de realidad laboral, ocupacional o social evidente. (p.107)

Matatiempos como estrategia para contener los cuerpos otros en la escuela: En esta escena se pone en evidencia la paradoja del tiempo en lo educativo y la necesidad de contener un cuerpo que está en el aula por imposición jurídica, a través de estrategias que permitan el paso del tiempo escolar garantizando quietud y

silencio. De esta forma, los matatiempo se convierten en práctica literal de control y en metáfora de la tensión existente entre los tiempos de algunos estudiantes y las demandas de la escuela contemporánea. (p.115)

Sergio. La escolarización de un cuerpo y el olvido de una existencia: Los tiempos de la escuela no se corresponden con los tiempos singulares de algunos estudiantes ya que exigen respuestas rápidas, ágiles y en ocasiones apresuradas. La velocidad de la escuela deja muchas veces en silencio a algunos estudiantes como Sergio al no encontrar tiempo para el diálogo pausado, detenido, uno a uno. Esta escena representa lo que significa la inclusión para algunas instituciones educativas en las cuales se ha garantizado acceso a la escuela pero no a la educación, encontrando cuerpos que estando presentes en las aulas son anulados en la relación pedagógica. (p.122)

Pares co-educadores: jóvenes corresponsables en procesos educativos: Esta escena representa una de las oportunidades de pensar la educación como inclusiva, en tanto se moviliza en los colectivos de estudiantes la sensibilidad y responsabilidad con sus compañeros de aula convirtiéndose en tutores y mediadores del aprendizaje. (p.127)

Juliana. No es solo estar, también es posible aprender. En esta escena se evidencia una experiencia de educación inclusiva que garantiza además del acceso a la institucionalidad, oportunidades de aprendizaje y participación activa en los procesos educativos desde las cuales se diluye un poco la tensión normalidad-anormalidad propia de la medicalización como dispositivo pedagógico y se reconocen las capacidades particulares de los sujetos como insumo de base para el encuentro pedagógico. (p.131)

**5. Actores
(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

Esta investigación se realizó con la participación de 5 jóvenes en situación de discapacidad intelectual (Síndrome de Down), entre 11 y 20 años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas públicas y privadas de Manizales.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

La investigación fue realizada en cuatro escenarios educativos, seleccionados teniendo en cuenta las posibilidades de ilustrar realidades escolares múltiples y diversas. De esta forma, participaron dos instituciones educativas públicas (una en el ámbito de la educación secundaria y otra primaria con aula multigradual) y dos privadas (una de educación secundaria y otra primaria), todas de carácter mixto. Las instituciones educativas también difieren entre sí en la perspectiva o énfasis educativo que proponen. De esta forma se identifican acercamientos desde pedagogías participativas, pedagogías activas, escuela activa urbana y educación popular. (pp.64-65).

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Foucault (2018) sostiene que la crítica es “el arte de no ser tan gobernado” (p.50) y en cierta medida el propósito de este estudio está orientado a ofrecer comprensiones del presente con la intención de cuestionarlo para movilizar su posible transformación, al entender la condición de arbitrariedad de muchas de las prácticas que damos por supuestas en nuestras sociedades, es decir, asumir una actitud crítica que nos permita ubicarnos en otro lugar, observar de otra forma y actuar diferente. Como plantea Veiga-Neto (2010) “No hay duda de que

hacer una historia de nuestro presente podrá contribuir en la comprensión de ello y, quizá, descubrir algunos puntos de fractura en las prácticas que nos aprisionan, para que se pueda —eventual y (por lo menos) mínimamente— alterarlas” (p.222).

De esta forma, este estudio se detiene en el performance de la cotidianidad escolar en el cual ciertas prácticas toman relevancia a los ojos del investigador en tanto disruptivas de la coreografía establecida y demarcada como parte del orden social escolar. Se detiene en la experiencia educativa como posibilidad de acercamiento a las “huellas que en alguien ha dejado su vida escolar” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.41) para que resuenen en la dinámica de la escuela y permitan constantemente repensarla de forma que se disminuyan las brechas vigentes entre las formas homogenizantes, sobre las que tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen.

Este estudio se soporta en una comprensión de la discapacidad como construcción social, como imposición de un discurso sobre una corporalidad específica que históricamente ha sido cuestionada y, por tanto, es coherente con este paradigma al reconocer a los sujetos en situación de discapacidad como actores fundamentales en la construcción de conocimiento acerca de sus experiencias, sus necesidades y posibilidades desde las lecturas que puedan realizarse de su performance cotidiano en las aulas de clase. Entender estas experiencias en el ámbito educativo, implica un acercamiento a aspectos o elementos de diversa índole que permiten situar lo que acontece en la escuela sobre un tejido complejo de fuerzas que actúan como condición de posibilidad de eso que se hace evidente.

El conocimiento construido a partir de este estudio no tuvo una intencionalidad de ser abstracto, general o universal, sino, por el contrario, se encargó de favorecer un saber de lo particular, temporal, subjetivo y variable que constituye la experiencia, en este caso, la experiencia encarnada. Desde esta perspectiva el estudio se centra en la idea de un cuerpo de la experiencia (Castro y Farina, 2015), un cuerpo que se aleja de la perspectiva dicotómica cartesiana a partir del cual se constituye en simple recinto de la mente, para pasar a ser cuerpo-sujeto. En este sentido, se hace referencia al denominado “giro corporal” en las ciencias sociales al enfatizar como en el estar y actuar a través del movimiento en el mundo se comunica ya una historia: una historia que termina siendo finalmente interpretada. El cuerpo y su movimiento, el gesto humano en la interacción cotidiana interpela, narra, cuestiona y da cuenta de la vivencia de un cuerpo-sujeto. De esta forma, en este estudio puede evidenciarse un énfasis en una observación que trata de trascender las lógicas objetualistas de las perspectivas etológicas de la antropología tradicional dando lugar a una mirada de las interacciones entre los cuerpos en escenas específicas que emergen de la cotidianidad del aula y que se consideran relevantes en tanto tensionan lo establecido.

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

En el problema planteado en el estudio se identifican tres conceptos fundamentales que lo estructuran: **discapacidad, dispositivo y experiencia.**

La **discapacidad**, en esta investigación, se entiende como una condición de carácter relacional que se produce en la interacción de al menos tres factores: (a) una particularidad biológica-conductual; (b) un imaginario social que sanciona esta particularidad como anomalía o desventaja; y (c) un contexto que actúa bajo este imaginario y configura barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esta construcción social que se realiza sobre la base de la condición biológica-conductual particular en algunos sujetos, moviliza prácticas que excluyen y estigmatizan en diferentes escenarios sociales. En el caso de la discapacidad intelectual se diría que corresponde al producto de la interacción entre una particularidad biológica-conductual asociada al funcionamiento intelectual evidente en un sujeto específico, en una sociedad, en una época y un contexto que

considera la inteligencia un capital valioso del mercado y que configura procesos de exclusión y marginación sobre quienes no se ajustan a los estándares establecidos por el grupo social al que pertenecen.

La decisión de trabajar con jóvenes en situación discapacidad intelectual (con Síndrome de Down), surgió al considerar que son sujetos atrapados en medio de múltiples contradicciones evidentes en las instituciones educativas actuales, a las que desde discursos y políticas en apariencia incluyentes se les ha exigido la apertura de sus puertas a poblaciones que tradicionalmente se educaron en sistemas paralelos especializados para lo que deben flexibilizar sus estrategias y procesos, y no obstante, son evaluadas según criterios de calidad establecidos por estándares de rendimiento académico nacionales (pruebas Saber) e internacionales (pruebas Pisa) y criterios estadísticos de cobertura que establecen de forma constante comparaciones. Por lo tanto, la vida escolar de estos y muchos otros niños, niñas y jóvenes en Colombia se desarrolla en medio de esta tensión entre el reconocimiento de la singularidad y la competencia subyacente a la comparación.

Ahora bien, el sistema relacional en el que se evidencia esta tensión y transcurre la vida escolar de estos jóvenes no se reduce a la institución. En este estudio se comprende que el conjunto de normas que posibilitan los diversos cambios en el sistema educativo y las prácticas que se derivan, las comprensiones del sujeto que se configuran, las formas institucionales instituidas y emergentes, el tipo de relaciones que se establecen, entre otras, configura lo que se denomina como **dispositivo** y que se aborda en la investigación desde las propuestas foucaultianas. De esta forma, es importante aclarar que cuando se enuncia el concepto de *dispositivo pedagógico* no se hace referencia específicamente a las instituciones educativas, sino a la compleja relación de discursos, de prácticas, de normativas y de espacios que en un tiempo determinado han posibilitado ciertas experiencias en los sujetos estudiantes.

La investigación se centra en la **experiencia**, al considerar que si bien lo que se evalúa como calidad del sistema educativo corresponde al ajuste a los estándares académicos, lo que realmente importa en la vida de los sujetos es *lo que les pasa* en la vivencia escolar. Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010) resaltan el valor de investigar la experiencia educativa como posibilidad de acercamiento a las “huellas que en alguien ha dejado su vida escolar” (p.41) para que resuenen en la dinámica escolar y permitan constantemente repensarla de forma que se disminuyan las brechas vigentes entre las formas homogenizantes, sobre las que tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen. Ahora bien, el trabajo de campo realizado poco a poco puso en tensión la comprensión inicial de experiencia en su sentido más reflexivo y requirió un acercamiento que trascendiera las lógicas racionales centradas en los discursos y se relacionara más con las prácticas de unos cuerpos-sujetos en contextos socioculturales específicos que desde sus movimientos particulares ponen en evidencia su vida en la escuela.

Así, la experiencia en este estudio se comprende en tanto corporizada o encarnada (Jackson, 2010) y desde tal perspectiva la investigación se centra en la descripción de “la experiencia práctica del cuerpo en la vida social” (Citro, 2010, p.55) y en este caso particular en la escuela. Autoras como Castro y Farina (2015) hacen referencia a un cuerpo de la experiencia, un cuerpo que se aleja de la perspectiva dicotómica cartesiana a partir de cual se constituye en simple recinto de la mente, para pasar a ser cuerpo-sujeto. Según las autoras “la segunda tensión del cuerpo en la modernidad se devela en la crítica al paradigma textualista y representacional sobre el cuerpo, realizada por la sociología y la antropología” (Castro y Farina, 2015, p.181). De esta forma, la experiencia en este estudio no es narrada desde las voces de los estudiantes participantes sino que de alguna forma se expresa como un *performance* en el cual ciertas prácticas en la cotidianidad escolar toman relevancia a los ojos del investigador en tanto disruptivas de la coreografía establecida y demarcada como parte del orden social escolar.

[pp. 8-11]

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

La investigación realizada se diseñó como un *estudio de caso múltiple, instrumental y de carácter interpretativo*, ya que se orientó a comprender las múltiples experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, logrando evidenciar el fenómeno en múltiples contextos y situaciones, para lo cual hace uso de diversos casos a modo de ilustración.

La información descriptiva que se derivó del estudio de cada caso particular se convirtió en insumo para el desarrollo de categorías conceptuales emergentes, descritas en forma de *escenas de aula*, que permitieron la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva, desde prácticas que dejan huella en la vida escolar de sujetos en situación de discapacidad intelectual, al aportar a la construcción de teoría en el campo (p.40). En este estudio, los casos se configuran a partir de múltiples fuentes de información en diferentes niveles: macro (políticas nacionales e internacionales), meso (características institucionales) y micro (escenas de aula desde los gestos menores) (p.55).

Las escenas de aula describen narrativamente situaciones específicas que permiten el acercamiento a las experiencias de vida escolar de los jóvenes participantes. Estas se centran en los gestos menores, entendidos como “la fuerza que hace temblar las líneas que componen lo cotidiano, las líneas tanto estructurales como fragmentarias, que articulan la forma como cada experiencia puede convertirse en expresión” (Manning, 2016, p.7). Lo menor desde esta perspectiva es resistencia y alternativa a lo establecido (Deleuze & Guattari, 1978). En este sentido los gestos menores posicionan la diferencia como oportunidad de cambio, como alternativa que cuestiona las formas instituidas, como apertura a otras trayectorias, a otras existencias, a las experiencias. Por lo tanto, las escenas presentadas no abarcan la totalidad de lo observado y narrado en cada caso, sino aquellos instantes de ruptura en los cuales la tensión emergente de la intersección de los dispositivos pedagógicos enunciados se hace evidente en un momento particular de la cotidianidad escolar. (pp.80-81)

El trabajo con personas en situación de discapacidad intelectual, implicó reconocer sus particulares formas de comunicación e implementar alternativas de escucha que permitieran dar respuesta a las características propias de esta comunicación corporal. Así, se empleó el método de la observación cercana (Van Manen, 2016) para la aproximación a los gestos menores narrados como escenas de aula, desde el cual el investigador se comporta como un recolector de anécdotas, reconocidas como esas “partes del «texto» de la vida diaria [que] son significativas para el estudio [y que deben ser captadas] «mientras» están sucediendo” (Van Manen, 2003, p.87). De esta manera, los gestos menores estructurados en narrativas de escenas de aula son el centro del análisis y dan cuenta de lo observado en relación a la forma como los jóvenes en situación de discapacidad intelectual habitan en el escenario de la escuela. (p.75).

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

En Colombia el discurso de la educación inclusiva se ha materializado en la práctica catapultado desde la tradición médico-rehabilitadora que subyace a la educación especial, la cual invade el escenario de la escuela formal de exigencias de diagnóstico e intervención que profundizan las brechas ya existentes entre normalidad y anormalidad en la educación y dan paso a la constitución de formas de relación bastante asimétricas que ubican en los márgenes a aquellos que desde el discurso se propone incluir.

Desde el discurso de la educación inclusiva se moviliza la llegada de unos “otros” a la escuela que son ubicados en el lugar de extranjeros, de migrantes, de extraños, es decir, de aquellos que llegan sin ser esperados y cuya presencia en muchas ocasiones es sentida como indeseable ya que son arrojados al lugar de necesitados y por tanto de carga en un sistema que mide su calidad en términos de productividad y rendimiento estandarizado. Así, estos sujetos llegan para tensionar la familiaridad sedimentada en la estructura y dinámica escolar demandando un lugar que en este caso es asignado por lo general en los márgenes.

Estos márgenes están delimitados por barreras tanto físicas como simbólicas. En el caso de las barreras físicas, las escuelas formales en la actualidad han mutado de las antiguas “aulas especiales”, propias del modelo integrador que proliferó en la década del 90, a lo que se ha denominado como “aulas multigradales” configurando una clara heterotopía de desviación (Foucault, 2010). En esta diferenciación física entre aulas multigradales y aulas regulares se hace evidente la circulación de discursos múltiples y en ocasiones contradictorios que dan forma a los espacios escolares y permiten la emergencia de ciertas figuras en la escuela que movilizan dinámicas particulares en su interior.

Las aulas multigradales en esta perspectiva contienen los “cuerpos otros” nombrados por la escuela como *estudiantes en extraedad* y de forma menos explícita como *sujetos retrasados*, etiquetados a partir de un discurso médico que se sitúa como experto e incuestionable desde el cual se determina el qué y el cómo de la enseñanza, así como el quién del posible maestro cuyo saber demandado no es tanto el pedagógico como el clínico. Así mientras en las aulas regulares se impone la mercantilización como dispositivo pedagógico y se moviliza una comprensión de sujeto-estudiante cliente, formado a través de estrategias individualistas para la competencia requerida por el mercado, en las aulas multigradales es preponderante la medicalización desde la cual se justifica el ajuste de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas en tanto educación para el considerado anormal.

Ahora bien, las barreras simbólicas también actúan de forma violenta haciendo más claras y evidentes estas prácticas de pseudo-inclusión desde las cuales muchas veces estar dentro margina más que estar por fuera, pues estos sujetos incluidos por decreto son recibidos en muchas ocasiones como *asistentes escolares por socialización*, figura desde la cual se justifica de forma infame la pasividad pedagógica y la falta de compromiso con el aprendizaje escolar al que tienen derecho. De esta forma la educación inclusiva se traduce en un acceso que nutre las estadísticas de matrícula, pero mantiene a los sujetos “otros” en la barrera de los encuentros pedagógicos.

Estas relaciones caracterizadas por la invisibilización y marginación de aquellos demarcados en el lugar de “otros”, diferentes radicales, paralizan la posibilidad de cualquier acto que se denomine educativo y restringen el proceso de enseñanza a prácticas limitadas a la ocupación de estos cuerpos en actividades que permitan su presencia y aquieten cualquier condición disruptiva que altere lo establecido desde el orden escolar.

En las escenas presentadas logra vislumbrarse cómo la apropiación del *arbitrario cultural escolar dominante* (Milstein y Mendes, 1999) en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual se convierte en un arma de doble filo, en tanto al sincronizarse con la coreografía de aula establecida parecieran mimetizarse silenciando su estar marginal, su estar *menor* que actuaría como resistencia, dando paso nuevamente a la estabilización del sistema en aquello que para él ha sido familiar históricamente.

Las figuras emergentes en la tensión de los dispositivos pedagógicos enunciados en el estudio (sujeto retrasado, estudiante en extraedad y asistente escolar por socialización) traen aparejadas representaciones infantilizadoras de la discapacidad que se traducen en la práctica en una vida escolar extendida, caracterizada por el encuentro reiterativo con asignaturas descontextualizadas de las necesidades de formación de estos estudiantes que, al ser eximidos de responsabilidades y en muchos casos de derechos, son privados también de cualquier expectativa frente a su lugar como estudiantes y como ciudadanos.

En este sentido es posible entender que comienza a configurarse una discriminación institucionalizada alimentada por políticas y prácticas que desde sus planteamientos básicos son en sí mismas *discapacitantes*. Las prácticas evidenciadas a través de algunas de las escenas presentadas derivan en la configuración de una especie de “limbo social” que trasciende el escenario escolar para invadir otros ámbitos de la vida de las personas en situación de discapacidad y los ubica en el lugar de individuos supernumerarios.

Si bien, gran parte de las escenas presentadas dan cuenta de prácticas de exclusión, marginación e invisibilización, es posible también dejar entrever ciertas fisuras que alientan la ilusión de un cambio posible. Escenas en las cuales se hace evidente el acogimiento y la hospitalidad que solo es posible si las instituciones y los sujetos que las constituimos nos detenemos por un momento a mirar en medio del torbellino que implica existir en una sociedad con la nuestra. Así algunos de sus compañeros y docentes se han detenido en esta mirada extendida que les ha permitido encontrarse con otros despojándose de cierta forma del prejuicio que les ha sido impuesto a los cuerpos de los sujetos en este caso con discapacidad intelectual, de forma que pueden encontrar en el otro ya no la incapacidad subyacente a las lógicas capacitistas imperantes, sino al sujeto que puede ser conocido como aquel *huésped* a quien se recibe sin exigirle condición alguna, sin papeles, sin diagnósticos.

Para sintetizar, es posible plantear que este estudio ha permitido un acercamiento a la cotidianidad escolar que sirve de insumo para ilustrar algunas realidades educativas actuales que emergen en el antagonismo de discursos medicalizados, mercantilizados e inclusivos y que circulan en las institucionalidades escolares hoy día, produciendo figuras y formas, sujetos y prácticas, que dan cuenta no tanto de un discurso como de las existencias que hacen de la educación experiencias: de las huellas que deja la escuela en los sujetos.

[pp. 156-161]

11. bibliografía citada en la investigación

- AAIDD (2013). *Definition of intellectual disability*. Recuperado de <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VOXHZ1Pz3fE>
- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Aguado Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid, España: Fundación Once.
- Alcaldía de Santiago de Cali & Universidad Icesi (2011). *Relatos y perspectivas del programa Cali, Ciudad Sin Límites. Cara B: retos y caminos a seguir*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- American Psychiatric Association - APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Version (DSM-5). U.S: APA.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En Baquero, R., Doker, G. & Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 59-76). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Arnau Ripollés, S. (2016). Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re- apropiación y re-significación. *Revista pasajes*, 2, 47-64.
- Assael, C. (2013) La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante. En López de Maturana, S (Comp) *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 27-41). Chile: Editorial Universidad de la Sierra.

- Aznar, A. & González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Barton, I & Filella, R. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Editorial Morata.
- Baudrillard, J. & Guillaume, M. (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Unesco.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Bogna, P. (Comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: Fondo de cultura económico.
- Brogna, P. (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de "otro"*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Calderón, I. & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.
- Castro, J. & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184.
- CIE – Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Contreras, J. (2011). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five approaches*. Second Edition. California, US: SAGE.
- Cruz, F. & Stake, R.E. (2012). Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 112-134. doi: 10.4471/qre.2012.07
- Csordas, T.J. (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (Coord). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E., Canguilhem, G. & otros. *Michel Foucault, Filósofo* (pp. 155-163). Madrid, España: Gedisa.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Ediciones Era.

- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Domínguez, P., Angelino, M.A., Almeida, M.E. & Katz, S.L. (2019). Encuentros de investigadoras, investigadores e investigaciones en torno a la discapacidad en América latina. En Cruz-Velandia, I., Duarte-Cuervo, C., Fernández-Moreno, A. & García-Ruiz, S. (Eds). *Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas* (pp. 89-110). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Duschatzky, S (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado? *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 68, 151-176.
- Ferrante, C. (2018). Discapacidad, políticas y ¿cambio de paradigma? Reflexión a partir del caso de personas con deficiencias físicas que piden limosna en el norte de Chile. *Revista Trabajo y Sociedad*, 30, 411-433.
- Ferrante, C. & Ferreira, M.A. (2011). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5, (2), 85-101.
- Ferreira, M. (2009). *Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Iberoamérica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009/1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de la cultura de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Francesch, J. D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- García, C.I. & Aramburo, C.I. (2009). *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Medellín, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, J (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (Coord). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 59-82). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Jameson, F. (2000). *Semillas del tiempo*. Madrid: Trotta.

- Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp). *Experiencias y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lopes, M.C. (2008). In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista colombiana de educación*, 54, 96-119.
- López, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista brasilera de Educación Especial*, 14 (1), 3-20.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Bogart, Georgia: Duke University Press.
- Massey, D. (2005) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Buenos Aires: Paidós.
- Massey, D. (2012). Introducción: La geografía importa. En Albet, A. y Benach, N. (Comp.). *Doreen Massey. Un sentido de lugar* (pp. 95-111). Barcelona, España: Icaria.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen ediciones.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: cultural signs of queernes and disability*. New York: New York University Press.
- Meléndez, C. & Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25).
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. [Kindle Version]. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Ministerio de Educación Nacional (18 de noviembre de 1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales [Decreto 2082]. Diario oficial: 42.922
- Ministerio de Educación Nacional (09 de febrero de 2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva [Decreto 366]. Diario oficial: 47.258.
- Ministerio de Educación Nacional (2009a). *Documento No. 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 2090 de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2009b). *Índice de Inclusión. Guía de Educación Inclusiva. Programa de Educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2010a). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje. Guía docente*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje. Manual operativo*. Bogotá, Colombia: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (24 de octubre de 2013). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales [Resolución 2565]. Diario oficial: 45.357.
- Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad [Decreto 1421]. Diario oficial: 50.340.
- Minow, M. (1991). *Making all the difference: inclusion, exclusion, and American law*. USA: Cornell University.
- Monnet, N. (2001). Moros, sudacas y guiris, una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 94 (58).
- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. New York: Routledge.
- Nuñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de estudios sociales*, 35, 41-52.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 36-58). Madrid: Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones CINCA.
- Penchaszadeh, A.P. (2014). *Política y hospitalidad: disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Buenos Aires: Eudeba.
- Penchaszadeh, A.P. (2017). Hospitalidad, con y sin papeles. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(50), 47-64.
- Pérez de Lara, N. (2011). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-78). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Puyol González, A. (2007). Filosofía del mérito. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 12, 169-187.
- Ramos Torres, R. (2014). Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea. *Política y Sociedad*, 51 (1), 147-176.
- Rojas Pernia, S. (2008). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.

- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M.E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 39, 87-105.
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar. ¿Una anormalidad social?* Venezuela: Codepre.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En León, E. (Eds.) *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-57). México: Anthropos Editorial.
- Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Revista Isegoría*, 6, 145-152.
- Santamaría Lozano, E. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silberkasten, M. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Skliar, C. (2006). Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 189-197). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa*, 8, 11-22.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stake. R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. [Adobe Digital Edition] New York, US: Guilford Press.
- Suárez, M.T. & Mariño, L.A. (2018). Filosofía, infancia y diversidad como forma de vida. En Suárez, M.T. & Pulido, O. (Coord). *Infancia, diversidad y filosofía. Voces, gritos y reclamos* (pp. 15-34). Tunja: Editorial UPTC.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- Toboso, M. & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 67-83
- Torres Santomé, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 445, 58-61.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.
- Unesco. (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar, Senegal.
- Unesco. (2014). *Declaración de Lima. Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*. Lima, Perú.
- Unesco. (2014). *Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014. El acuerdo de Mascate*. Mascate, Omán.
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, República de Corea.

- Unesco. (2015). *Marco de acción Educación 2030: hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, República de Corea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. Significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), 213-235.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés Salcedo, R.A., Marín Díaz, D.L. & Castro-Gómez, S. (Comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp.105-126). Bogotá, Colombia: IDEP.
- Verdugo, M.A. & Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 41 (4), 7-21.
- Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London, UK: Routledge.
- Yarza de los Ríos, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista brasileira de educación especial*. 13 (2), 173-188.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* [Kindle Version]. California, US: SAGE.

Tabla de Contenido

1.	<i>Presentación</i>	26
2.	<i>Obertura</i>	32
2.1	La experiencia de quien investiga la experiencia: el punto de partida	32
2.2	Los dispositivos pedagógicos de la escuela actual.	35
2.2.1	La medicalización como dispositivo pedagógico	38
2.2.2	La mercantilización como dispositivo pedagógico.....	43
2.2.3	La inclusión como dispositivo pedagógico.....	48
3.	<i>Del caso al gesto. Un acercamiento metodológico a las experiencias escolares...</i> 54	
3.1	El estudio de caso. Generalidades y comprensiones	54
3.2	Experiencias particulares para el acercamiento a la vida escolar: los casos como corpus del estudio	61
3.2.1	Criterios generales para la construcción de los casos: variabilidad de experiencias que se acercan a un fenómeno	61
3.2.2	Los sujetos de la investigación: Personas atravesadas por la categoría de Discapacidad Intelectual	63
3.2.3	La construcción de los casos: una forma de aproximación a la realidad estudiada.....	73
3.2.3.1	Nivel macro: políticas que orientan y han orientado la práctica educativa inclusiva en el período comprendido entre 1994-2017.....	75
3.2.3.2	Nivel meso: cuatro instituciones, diferentes trayectorias	82
3.2.3.3	Nivel micro: construcción de escenas de aula desde los gestos menores	88

3.3	Investigar las experiencias escolares desde los gestos menores: aperturas al «rostro» que interpela nuestra responsabilidad educativa	94
3.3.1	La experiencia y algunas implicaciones metodológicas de investigarla	94
3.3.2	Los gestos menores como expresión de resistencia en la cotidianidad escolar	98
4.	<i>Escenas escolares: la educación inclusiva desde los gestos menores.....</i>	100
	Acto I. De los espacios y tiempos escolares	106
	Escena I: Mariana. Estar adelante no te hace más visible.....	107
	Escena II: Lucía y John. Las aulas multigradales como espacios y tiempos otros en la escuela	114
	Escena III: Atrapados por la escuela: moratoria de la vida como escolares	122
	Escena IV: Matatiempos como estrategia para contener los cuerpos otros en la escuela.....	131
	Acto II. Del estar al ser en la escuela.....	137
	Escena V: Sergio. La escolarización de un cuerpo y el olvido de una existencia.....	138
	Escena VI: Pares co-educadores: jóvenes corresponsables en procesos educativos.....	143
	Escena VII: Juliana. No es solo estar, también es posible aprender	147
5.	<i>Figuras y prácticas escolares emergentes en la intersección de dispositivos: las huellas de la escuela en los cuerpos</i>	155
	5.1 Figuras escolares emergentes	160
5.1.1	Sujeto retrasado	162
5.1.2	Estudiante en extraedad	164
5.1.3	Asistente escolar por socialización	165
	5.2 Prácticas escolares emergentes	167
5.2.1	Prácticas de aislamiento.....	168
5.2.2	Prácticas de invisibilización	171
6	<i>Un cierre que se convierte en apertura: ¿para qué pensar lo que se viene pensando?</i>	174

7	<i>Referencias</i>	180
8.	<i>Anexos</i>	195
8.1	Formatos de consentimiento informado	195
8.2	Políticas relacionadas con la atención educativa a población en situación de discapacidad.	201

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de estudio de caso en investigación cualitativa.	56
Tabla 2. Condiciones de variabilidad de los casos.	61
Tabla 3. Fuentes de información distribuidos en niveles.....	73
Tabla 4. Mariana. Institución educativa #1: Corpus del caso #1.....	89
Tabla 5. Lucía y John. Institución educativa #2: Corpus del caso #2 y 3.....	90
Tabla 6. Institución educativa #3: Corpus del caso #4	90
Tabla 7. Juliana. Institución educativa #4: Corpus del caso #5	91
Tabla 8. Dispositivos pedagógicos en la escuela actual.	159

Índice de gráficos

Gráfico 1. Representación la medicalización como dispositivo pedagógico.....	38
Gráfico 2. Representación de la mercantilización como dispositivo pedagógico	43
Gráfico 3. Representación de la inclusión como dispositivo pedagógico	48
Gráfico 4. Representación de definición de discapacidad.	69
Gráfico 5. Discapacidad Intelectual como Trastorno del Neurodesarrollo	72
Gráfico 6. Políticas y directrices de educación inclusiva 1994 - 2017	75

1. Presentación

Este estudio tuvo como propósito central comprender las experiencias de vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, por considerar que precisamente estas historias particulares permiten develar tanto las barreras como las oportunidades que encuentran ciertas poblaciones en los sistemas educativos, cuando se hace énfasis en las vivencias que de una u otra forma han marcado y transformado las vidas de esos sujetos. En el problema planteado se identifican tres conceptos fundamentales que lo estructuran: discapacidad, dispositivo y experiencia.

La discapacidad, en esta investigación, se entiende como una condición de carácter relacional que se produce en la interacción de al menos tres factores: (a) una particularidad biológica-conductual; (b) un imaginario social que sanciona esta particularidad como anomalía o desventaja; y (c) un contexto que actúa bajo este imaginario y configura barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esta construcción social que se realiza sobre la base de la condición biológica-conductual particular en algunos sujetos, moviliza prácticas que excluyen y estigmatizan en diferentes escenarios sociales. En el caso de la discapacidad intelectual se diría que corresponde al producto de la interacción entre una particularidad biológica-conductual asociada al funcionamiento intelectual evidente en un sujeto específico, en una sociedad, en una época y un contexto que considera la inteligencia un capital valioso

del mercado y que configura procesos de exclusión y marginación sobre quienes no se ajustan a los estándares establecidos por el grupo social al que pertenecen.

La decisión de trabajar con jóvenes en situación discapacidad intelectual (con síndrome de Down), surgió al considerar que son sujetos atrapados en medio de múltiples contradicciones evidentes en las instituciones educativas actuales, a las que desde discursos y políticas en apariencia incluyentes se les ha exigido la apertura de sus puertas a poblaciones que tradicionalmente se educaron en sistemas paralelos especializados para lo que deben flexibilizar sus estrategias y procesos, y no obstante, son evaluadas según criterios de calidad establecidos por estándares de rendimiento académico nacionales (pruebas Saber) e internacionales (pruebas Pisa) y criterios estadísticos de cobertura que establecen de forma constante comparaciones. Por lo tanto, la vida escolar de estos y muchos otros niños, niñas y jóvenes en Colombia se desarrolla en medio de esta tensión entre el reconocimiento de la singularidad y la competencia subyacente a la comparación.

Ahora bien, el sistema relacional en el que se evidencia esta tensión y transcurre la vida escolar de estos jóvenes no se reduce a la institución. En este estudio se comprende que el conjunto de normas que posibilitan los diversos cambios en el sistema educativo y las prácticas que se derivan, las comprensiones del sujeto que se configuran, las formas institucionales instituidas y emergentes, el tipo de relaciones que se establecen, entre otras, configura lo que se denomina como dispositivo y que se aborda en la investigación desde las propuestas foucaultianas. De esta forma, es importante aclarar que cuando se enuncia el concepto de *dispositivo pedagógico* no se hace referencia específicamente a las instituciones educativas, sino a la compleja relación de discursos, de prácticas, de normativas y de espacios que en un tiempo determinado han posibilitado ciertas experiencias en los sujetos estudiantes.

La investigación se centra en la experiencia, al considerar que si bien lo que se evalúa como calidad del sistema educativo corresponde al ajuste a estándares académicos establecidos, lo que realmente importa en la vida de los sujetos es *lo que les pasa* en la vivencia escolar cotidiana de forma tal que dichas experiencias tensionen las dinámicas escolares establecidas y permitan repensarlas en aras de disminuir cada vez más las brechas vigentes entre las formas homogenizantes desde las cuales se ha pensado la educación históricamente y la diversidad evidente en los sujetos que hacen parte de ella.

En este aspecto, es importante señalar que el trabajo de campo realizado poco a poco puso en tensión la comprensión inicial de experiencia en su sentido más reflexivo al requerir un acercamiento que trascendiera las lógicas racionales centradas en los discursos y se vinculara más con las prácticas de unos cuerpos-sujetos en contextos socioculturales específicos que desde sus movimientos particulares ponen en evidencia su vida en la escuela.

Así, la experiencia en este estudio se comprende en tanto corporizada o encarnada (Jackson, 2010) y, desde tal perspectiva, la investigación se centra en la descripción de “la experiencia práctica del cuerpo en la vida social” (Citro, 2010, p.55) y en este caso particular en la escuela. Autoras como Castro y Farina (2015) hacen referencia a un cuerpo de la experiencia, un cuerpo que se aleja de la perspectiva dicotómica cartesiana a partir de cual se constituye en simple recinto de la mente, para pasar a ser cuerpo-sujeto. Según las autoras “la segunda tensión del cuerpo en la modernidad se devela en la crítica al paradigma textualista y representacional sobre el cuerpo, realizada por la sociología y la antropología” (Castro y Farina, 2015, p.181).

De esta forma, la experiencia en este estudio no es narrada desde las voces de los estudiantes participantes sino que de alguna forma se expresa como un *performance* en el cual ciertas prácticas en la cotidianidad escolar toman relevancia a los ojos del investigador en tanto disruptivas de la coreografía establecida y demarcada como parte del orden social escolar.

La investigación se estructura como un *estudio de caso múltiple, instrumental y de carácter interpretativo*, dado que pretende comprender un fenómeno particular, las diversas experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, para lo que se emplean diversos casos como ilustración del fenómeno en múltiples contextos y situaciones. En el estudio participaron cinco jóvenes (dos hombres y tres mujeres) con síndrome de Down vinculados a cuatro instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Manizales, que se eligieron por considerar la divergencia en sus prácticas con respecto a la atención educativa a esta población.

En este estudio, los casos se configuraron a partir de múltiples fuentes de información en diferentes niveles, tal y como sugiere Stake (2006): macro (políticas nacionales e internacionales), meso (características institucionales) y micro (escenas de aula desde los gestos menores). La estructura de estudio de caso múltiple posibilitó en un primer momento la organización del proceso en términos de cierta delimitación y orientación de la ruta a seguir en el acercamiento y abordaje de cada contexto educativo, así como de las interacciones con los estudiantes participantes. De esta forma, el desarrollo de los diferentes casos sienta las bases para la comprensión de los contextos de producción de ciertas prácticas que al final del

proceso toman un papel preponderante a modo de ilustración del fenómeno y se convierten en el referente fundamental en los hallazgos que se presentan.

Es así como las escenas de aula que se construyeron a partir de las observaciones realizadas en las instituciones educativas describen narrativamente situaciones específicas que permiten el acercamiento a experiencias corporizadas de vida escolar de los y las jóvenes participantes. Se denominan *gestos menores* desde la perspectiva Deleuziana de *lo menor*, comprendido como aquello más cercano a las circunstancias y que tiene una connotación estética en tanto creadora y política con respecto de la resistencia a lo establecido. *Lo menor* en este sentido hace referencia a la forma como lo marginal (la minoría) irrumpe en lo *mayor* (lo establecido) usando sus propias lenguas y desestabilizándolo desde ellas.

A través de estas escenas se da cuenta de lo observado en relación a la forma como los y las jóvenes en situación de discapacidad intelectual habitan el escenario de la escuela, los lugares que usan y ocupan, las formas de interacción con otros (pares y docentes), sus posturas en la escuela en diversos espacios, sus contactos, sus distancias, entre otros.

Las escenas se presentan en forma de dos actos estructurados a partir de aquellas categorías que se movilizan así: el acto I, a través de cuatro escenas, da cuenta de la forma como los *espacios y tiempos escolares* demarcan realidades particulares, alimentan prácticas, construyen y reflejan representaciones sobre “algunos” sujetos que, al no acoplarse a la idea normativa del “ser estudiante” para el cual se ha pensado la escuela, cuestionan de forma constante sus realidades. El acto II recoge tres escenas que tensionan las categorías del *estar y el ser en la escuela*, al identificar que los movimientos hacia eso que se ha llamado la educación inclusiva en muchos casos han quedado restringidos a evidenciar la presencia de

sujetos señalados como “los diferentes” en las escuelas, mientras en otros se logra percibir la ocupación por su existencia (su aprendizaje, su formación y su participación) como responsabilidad ética que se ubica a la base de cualquier proceso que se denomine educativo.

A partir de estas escenas se logra un acercamiento a la cotidianidad escolar actual que sirve para ilustrar algunas realidades educativas que emergen en la tensión de discursos medicalizados, mercantilizados e inclusivos, los cuales circulan en las institucionalidades escolares hoy día, produciendo figuras y formas, sujetos y prácticas, que dan cuenta, no tanto de un discurso como de las existencias que hacen de la educación experiencias: de las huellas que deja la escuela en los sujetos.

2. Obertura

2.1 La experiencia de quien investiga la experiencia: el punto de partida

Como educadora especial y psicóloga, he acompañado en procesos educativos a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidades a través de diferentes modalidades educativas que van desde la educación especial propiamente dicha hasta procesos denominados como educación inclusiva. En este trasegar como profesional también me he encontrado en la situación de movilizar la formación de maestros a nivel de pregrado y posgrado o, en otro tipo de escenarios, en procesos de actualización para docentes (diplomados), en los cuales a partir del intercambio de experiencias es posible evidenciar las tensiones de discursos y prácticas que, en medio de sus contradicciones intencionadas, dinamizan actuaciones educativas perversas que dejan huella en los sujetos que habitan la escuela.

Claramente en la actualidad, la calidad de los sistemas educativos es valorada a partir de su ajuste a estándares académicos internacionales que demarcan las trayectorias “debidas” de las escuelas y, por tanto, el producto esperado de ese proceso. La lógica escolar se establece anclada a los discursos economicistas, que determinan un funcionamiento, unas reglas de juego y unas gramáticas que poco a poco se han instaurado en las prácticas educativas escolares a nivel mundial. Adicionalmente, las políticas y directrices nacionales e internacionales vienen movilizando en sus discursos una intencionalidad inclusiva y de supuesto reconocimiento a la diversidad que tensiona de forma significativa los principios individualistas, las prácticas competitivas y las dinámicas aceleradas de la escuela mercantilizada.

Esta situación me ha conducido a pensar en el lugar de los migrantes en la escuela, pero no de aquellos que necesariamente vienen de otros países, sino de los que históricamente han sido considerados extranjeros a la escuela y a partir de la movilización, generada fundamentalmente desde razones jurídicas, han entrado a ocupar un lugar en ocasiones forzado en dichos escenarios. Estos estudiantes son ubicados en muchos casos en el significado de carga para un sistema que no los ha pensado más allá de un “todos y todas” salvaje que no reconoce, valora o se ocupa de la singularidad y cuando lo hace, es desde la figura de la anormalidad (evaluación, diagnóstico, intervención y ajuste a la norma).

Gracias a la cercanía con estos jóvenes, algunos de los cuales conozco desde pequeños, se emprendió la travesía de un acercamiento a sus historias particulares para comprender qué “*les está pasando en lo educativo*”, para conocer sus experiencias particulares en la educación y las huellas que en este paso van quedado marcadas en sus cuerpos, en sus lenguajes y en sus formas de habitar el mundo. También para entender cómo sus presencias, cómo las de aquellos *huéspedes inesperados* descritos por Derrida (2000), han movilizad la configuración de tiempos, espacios y formas de encuentro tan singulares que necesitan una observancia detenida para ser comprendidas en tanto instituyentes de ciertas prácticas en la escuela.

Desde este estudio entonces, se ha comprendido que lo que importa realmente en la vida particular de los sujetos es *lo que les pasa* en la vivencia escolar, es decir, su posibilidad de hacer de la educación una experiencia enriquecedora. En este sentido, me acerco de forma explícita a una idea de educación que más que instrucción, se ocupa de la formación y el fortalecimiento de las relaciones con lo otro y los otros en el proceso de *irnos haciendo*.

Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010) resaltan el valor de investigar la experiencia educativa como posibilidad de acercarnos a las “huellas que en alguien ha dejado su vida escolar” (p.41), para que resuenen en las dinámicas educativas y permitan constantemente repensarlas con la intención de disminuir las brechas existentes entre las formas homogenizantes sobre las que tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen.

Es importante reconocer en este momento la preeminencia de los estudios narrativos en las ciencias sociales, en los cuales el texto, la palabra hablada y la escucha se imponen sobre otros canales perceptivos posibles para relacionarnos con el mundo en el rol de investigadores buscando comprender esas realidades. En el afán por validar interpretaciones se establece la exigencia de la palabra del otro, como sí en su estar y actuar a través del movimiento en el mundo no “contara” ya una historia: una historia que termina siendo finalmente interpretada. El cuerpo y su movimiento, el gesto humano en la interacción cotidiana, interpela, narra, cuestiona y da cuenta de la vivencia de un cuerpo-sujeto. De esta forma, en este estudio puede evidenciarse un énfasis en la observación que trata de trascender las lógicas objetualistas de las perspectivas etológicas de la antropología tradicional dando lugar a una mirada de las interacciones entre los cuerpos en escenas específicas que emergen de la cotidianidad del aula y que se consideran relevantes en tanto tensionan lo establecido.

Entender estas experiencias en el ámbito educativo, implica un acercamiento a aspectos o elementos de diversa índole que permiten situar lo que acontece en la escuela sobre un tejido complejo de fuerzas que actúan como condición de posibilidad de eso que se hace evidente. La aproximación a este tejido se hace desde la comprensión del concepto de

dispositivo como una red compleja de relaciones entre elementos heterogéneos asociados a normas, discursos, instituciones, prácticas, etc., donde el sujeto va construyendo sus experiencias.

A continuación, se presenta de forma general una plataforma conceptual inicial que permite sentar las bases teóricas para la comprensión del problema que da origen al estudio y los hallazgos derivados del mismo. Con esta intencionalidad se desarrolla el concepto de dispositivo pedagógico para dar entrada a la descripción de lo que se ha denominado en esta investigación como la medicalización, la mercantilización y la inclusión en tanto dispositivos pedagógicos que convergen y tensionan la cotidianidad en las escuelas actuales, específicamente con relación a las personas en situación de discapacidad intelectual vinculadas a ellas.

2.2 Los dispositivos pedagógicos de la escuela actual

Se parte entonces de la idea según la cual el conjunto de normas que reglamenta y posibilita los cambios en las estructuras y dinámicas escolares, las prácticas que de ellas se derivan, las comprensiones de sujeto que se comienzan a configurar, las formas institucionales instituidas y emergentes, el tipo de relaciones que en ellas se empiezan a establecer, en general, la red que se teje entre esta multiplicidad de elementos, configura aquello que Foucault (1985) ha denominado en su teoría como *dispositivo* y explica como:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas

administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (p.128)

Foucault (1985) enuncia en su obra dispositivos de diversa índole. Reconoce dispositivos disciplinarios, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza, de verdad y de subjetividad. A partir de esta idea de dispositivo, Larrosa (1995) ha propuesto la reflexión acerca del *dispositivo pedagógico*, del que ha inferido que “será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (p.191).

Si se acepta que para Foucault (1985) el dispositivo es una red en la que los elementos nombrados circulan para posibilitar la configuración de ciertas subjetividades o formas de ser, es fundamental aclarar que a partir del concepto de *dispositivo pedagógico* no se hace alusión a las instituciones educativas propiamente dichas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios, que en un tiempo específico instaura ciertas formas de verse, expresarse, narrarse, es decir, ciertas experiencias de sí en los sujetos estudiantes, que se evidencian con mayor precisión en los contextos escolares.

Así como Deleuze (1990) identifica dos dimensiones de un dispositivo, a saber: las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación, Larrosa (1995) ha propuesto algunas dimensiones que constituyen el dispositivo pedagógico de producción y mediación de la experiencia de sí: una dimensión óptica (ver-se) que determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. Una dimensión discursiva (expresar-se), en la que se determina y

constituye que es lo que el sujeto puede y debe decir de sí mismo. Una dimensión jurídica (juzgar-se), que permite la emergencia de formas en que el sujeto debe juzgarse según determinadas normas y valores. Una dimensión narrativa (narrar-se), que define la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí. Y, por último, una dimensión práctica (dominar-se), que establece lo que el sujeto puede y debe hacer.

Foucault (2009), por su parte, ha identificado que en estos dispositivos se posibilitan ciertos procesos de subjetivación y, por consiguiente, se producen sujetos. Se considera fundamental reconocer, en este sentido, que tanto el hospital, como la empresa y la escuela, (en este caso tanto la mediación clínica en la educación especial, la mediación mercantil de la escuela empresarizada o la mediación del reconocimiento de la diferencia en la escuela inclusiva), son dispositivos que *hacen visible y decible* a unas figuras como el enfermo, el cliente o el sujeto estudiante en su singularidad, unas prácticas determinadas de curar, competir o educar en la convivencia, y unas determinadas experiencias como formas de constitución de dichas realidades. Larrosa (1995) ha planteado que “la historia del Yo como sujeto, como autoconciencia, como ser-para-sí, es la historia de las tecnologías que producen la experiencia de sí” (p.290), es decir, de aquellas prácticas que le permiten al individuo ciertas operaciones sobre su cuerpo y su alma (Foucault, 1990).

Con base en ambos autores es posible pensar que tanto en la educación especial / integradora, como en la educación mercantil y en la inclusiva, se configuran dispositivos pedagógicos distintos, de carácter constitutivo y no solo mediador, en los que el sujeto apropia, aprende o transforma determinadas maneras de observar y observarse, juzgar y juzgarse, narrar y narrarse o dominar y dominarse; en síntesis, “la pedagogía produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular”

(Larrosa, 1995, p.292). De esta forma, en la actualidad es posible evidenciar en el sistema educativo colombiano, la convergencia de dispositivos pedagógicos de diversa índole, inclusive antagónicos, que en la realidad escolar cotidiana se expresan o reflejan a través de disposiciones jurídicas, prácticas, discursos e intencionalidades específicas.

A continuación, se presenta una descripción de las principales características de los dispositivos pedagógicos identificados, que se entrecruzan en la institucionalidad escolar actual, para aportar a la comprensión de la realidad cotidiana de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual que actualmente se encuentran vinculados a procesos educativos formales en el país.

2.2.1 La medicalización como dispositivo pedagógico

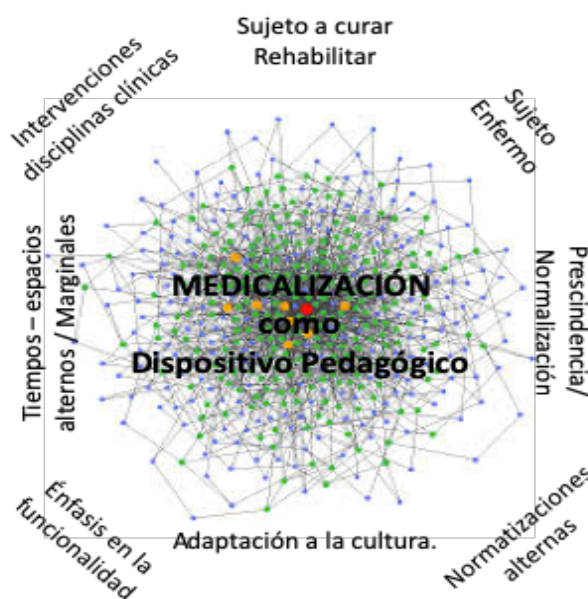


Gráfico 1. Representación de la medicalización como dispositivo pedagógico

Fuente: producción propia

El *modelo médico*, que se encuentra a la base de este dispositivo pedagógico, ofrece explicaciones científicas de la discapacidad como enfermedad o alteración que ha de ser normalizada. La acción consecuente se centra en el sujeto que presenta la discapacidad como problema a ser intervenido mediante prácticas interdisciplinarias que le posibiliten el desarrollo de habilidades y destrezas establecidas por la sociedad. Desde este modelo emergen como prácticas habituales la institucionalización segregada y la rehabilitación.

Aguado (1995) ha planteado que el cambio de un modelo demonológico (centrado en ideas de carácter religioso y mítico) a un modelo organicista para pensar la discapacidad, se manifestó aproximadamente a finales del siglo XVI, momento en el que se constituye la *primera revolución en salud mental*. A partir de allí, las deficiencias comenzaron a comprenderse más como una enfermedad que como un pecado. Este cambio de perspectiva promovió la creación de las primeras instituciones *manicomiales* donde se comenzaron a implementar acciones *interventivas* que se orientaron a su reinserción o recuperación laboral y social. Esta perspectiva de comprensión de la discapacidad ha tenido múltiples desarrollos desde disciplinas diferentes con prácticas rehabilitadoras como la fonoaudiología, la fisioterapia, la terapia ocupacional, la psicología, la educación especial, etc., que se convierten en la actualidad en las herramientas indispensables de apoyo pedagógico o sostén de procesos de integración escolar, social y laboral¹.

¹ Un ejemplo de este planteamiento se refleja en el Artículo 14 del Decreto 366 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional en el cual se establecen las responsabilidades y funciones generales de los prestadores del servicio de apoyo pedagógico. En este se plantea que “El personal de apoyo pedagógico dependiente de los prestadores del servicio debe responder a los requerimientos diferenciales de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. Para lo anterior, este personal debe acreditar formación y experiencia específica de por lo menos dos (2) años en su atención, preferiblemente con perfil en psicopedagogía, educación especial, o en disciplinas como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional como apoyos complementarios a la educación”.

El acercamiento educativo a la población en situación de discapacidad en el país y en el mundo, ha sido realizado, por lo general, desde modelos próximos a la educación especial tradicional, desde los cuales se identifica al sujeto como portador de una anomalía que debe ser intervenida, de forma tal que permita que este se adapte a la sociedad y se desempeñe en ella de la manera normativamente esperada. Esta transformación del sujeto se pretende lograr a través de prácticas de carácter rehabilitador, implementadas por profesionales especializados en el área de la salud, quienes a partir del etiquetamiento diagnóstico establecen planes de intervención, casi siempre, de carácter individualizado, aunque paradójicamente altamente generalizado. Se asume que desde este dispositivo se mantienen prácticas normalizadoras e incluso de prescindencia en tanto los sujetos identificados como anormales bajo diversas nominaciones son excluidos sistemáticamente, de forma temporal (apoyos pedagógicos y clínicos individuales) o permanente (aulas especiales o aulas multigradales), de los procesos formativos comunes del grado escolar en el cual se encuentran matriculados.

La medicalización como dispositivo pedagógico permite la configuración de prácticas que sostienen y son sostenidas por discursos entrampados en la dicotomía normalidad-anormalidad. Tal y como señala Canguilhem (1971) “Normar, normalizar, significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño” (p.187). En este sentido, los estudiantes en situación de discapacidad intelectual son considerados socialmente, y con especial énfasis en el ámbito educativo, como obstáculos a ser removidos o errores a ser ajustados para garantizar el funcionamiento institucional de la forma esperada.

Asumir, por ejemplo, un currículo estándar diseñado para la media de la población estudiantil, acompañado de adecuaciones curriculares, proyectos personalizados o planes individuales de ajustes razonables² para aquellos educandos que no logran acceder a él por sus características particulares de aprendizaje, implica una visión de sujeto que, amparada en la idea de normalidad o tipicidad en lo humano, etiqueta y ubica en los márgenes a quienes significa como “los diferentes”.

Múltiples autores hacen referencia al dilema de la diferencia (Minow, 1991; Norwich, 2008; y Terzi, 2010). Al respecto, Minow (1991) señala que el dilema de las diferencias se hace evidente cuando al tratar distinto a las personas, se enfatiza en esas distinciones y se genera estigmatización, pero al tratarlas de forma igualadora se actúa insensiblemente ante las diferencias estigmatizando nuevamente. Sostiene adicionalmente, que este dilema surge de la forma como esta sociedad asigna a los individuos categorías específicas, y sobre esta base determina a quién incluir y a quién excluir de las actividades políticas, sociales y económicas. Pero precisamente porque estas actividades han sido diseñadas históricamente sólo con los participantes incluidos en mente, los excluidos parecen no ajustarse, y se justifica dicha situación en algo que le es intrínseco a la propia naturaleza del sujeto cuestionado.

Este situar la diferencia en unos sujetos específicos y no “entre” los sujetos en general, es decir, en medio de aquello que entra en comparación, implica olvidar que el punto de referencia con el cual se contrasta ha sido construido socialmente en medio de juegos de

² El Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1421 del 2017, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y propone los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), como herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad. Esta estrategia tiene a su base nuevamente la idea diferencialista de unos estudiantes normales y otros “diferentes” a quienes se les debe ajustar el currículo para facilitar el proceso de educativo.

saber y poder a partir de los cuales se ha consolidado una jerarquización histórica que debe develarse para ser transformada. Ahora bien, los “anormales” y estas prácticas rehabilitadoras e interventivas derivadas del ámbito de lo clínico para abordar la educación de las personas en situación de discapacidad, también se hacen evidentes en la emergencia de ciertas configuraciones espaciales y temporales en los contextos escolares, que irrumpen en la dinámica educativa tradicional y modelan situaciones paralelas, alternas y finalmente marginales para su atención educativa.

Desde esta perspectiva se van consolidando “espacios otros” creados por la escuela cuando de forma sistemática se le impone el acceso a la institucionalidad de sujetos que históricamente han estado por fuera de ella. Estos “espacios otros” o heterotopías incuban en sí mismos también heterocronías o “tiempos otros”. Es decir, un espacio destinado para, como plantea Foucault (2010) “los individuos cuyo comportamiento es marginal con respecto de la media o de la norma exigida” (p.72), con un tiempo a su vez diferente del establecido para esa escuela normativa y normatizada (inmovilidad de maestros, materias y grados). Tales *espacios otros* son evidencia de una inclusión ilusoria que no hace sino ocultar “curiosas exclusiones”. Foucault (2010) señala al respecto: “uno cree penetrar, y sin embargo resulta, por el hecho mismo de entrar, excluido” (p.78).

Estas heterotopías escolares, establecen una relación con el espacio restante en tanto se constituyen en espacios de contención que configuran heterotopías de desviación materializadas en forma de aulas especiales, aulas multigradales o instituciones educativas especializadas en la atención de ciertas poblaciones. Adicionalmente, en sus dinámicas cotidianas consolidan heterocronías escolares que se manifiestan como tiempos escolares otros, sin exigencia de promoción, cambio de docente o planes de curso específicos,

convirtiéndose en algunos casos en una “banda sin fin” en la cual quedan atrapados los estudiantes en situación de discapacidad intelectual por años, con grandes restricciones para su promoción o graduación.

En síntesis, el sujeto construido en la *medicalización como dispositivo pedagógico* es un estudiante anormal que debe ser normalizado a través de prácticas rehabilitadoras individualizadas, realizadas en espacios escolares otros (heterotopías), caracterizados por unas demandas particulares del cronos escolar (heterocronías), justificadas únicamente en razón de la existencia de sujetos diferenciados que deben adaptarse o permanecer en los márgenes de la escuela.

2.2.2 La mercantilización como dispositivo pedagógico

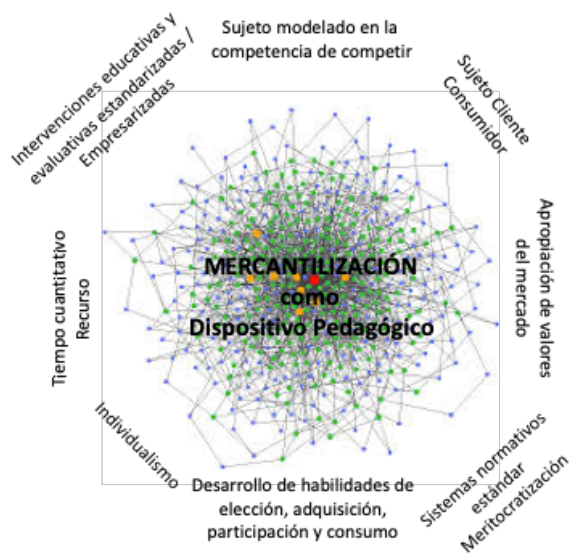


Gráfico 2. Representación de la mercantilización como dispositivo pedagógico

Fuente: producción propia

Se encuentra también instaurada en el corazón de la escuela actual la *mercantilización como dispositivo pedagógico*, propio de la lógica neoliberal, a partir del cual se movilizan prácticas tanto educativas como evaluativas orientadas a la productividad, en las que predominan los estándares y el individualismo como valores requeridos para la producción de la figura del *sujeto-cliente* que demanda la sociedad de mercado.

Este sujeto-cliente, propio del neoliberalismo, y por tanto de la escuela contemporánea, es un individuo que se caracteriza por su capacidad de competir en un Estado que se ha empresarizado (Veiga-Neto, 2010) y en una sociedad que ha significado el conocimiento como algo consumible y estandarizado (Torres, 2014), que debe ser medido a través de pruebas globales que posibiliten la comparación y estratificación de personas, instituciones, países y regiones.

Lo anterior es señalado por Pérez (2004) cuando plantea que la política educativa neoliberal busca “...fomentar la descentralización y la competitividad entre las instituciones educativas como estrategia fundamental para incrementar la productividad de las escuelas, la mejora de los resultados en términos de rendimiento académico y la reducción de costes...” (p.134). Los movimientos internacionales de las denominadas “escuelas eficaces” son un claro ejemplo de la aplicación de este tipo de conceptos economicistas en aspectos de carácter eminentemente educativo (Pérez, 2004), que motivan la creencia ilusoria de un producto estándar requerido por el mercado y producido de forma mecánica por una escuela-empresa que ajusta sus procesos a los lineamientos establecidos para ello por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Otra característica propia de la *mercantilización como dispositivo pedagógico* es su tendencia a posicionar la *meritocratización* como práctica social propia de las sociedades modernas y, por lo tanto, de sus instituciones. La meritocracia es definida por Puyol (2007) como:

Un sistema social basado en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria; consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las recompensas sociales y económicas de acuerdo con las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio. (p.170)

Una de las mayores críticas a la meritocracia es la dificultad que evidencia para nivelar las condiciones iniciales de participación de los sujetos en la competencia que promueve por el logro de privilegios, de forma que se mantienen y consolidan las jerarquías sociales. Aun así, es importante aclarar que aunque sea nivelado el terreno de juego, es decir, se asegure la igualdad en las condiciones de partida al reconocer, compensar e intervenir desventajas sociales asociadas por ejemplo a la pobreza o a la discapacidad, la meritocracia "...no discute ni la injusticia en la desigualdad de resultados que produce (...) ni la bondad misma de la aplicación de la competición a determinados ámbitos de la vida social" (Puyol, 2007, p.178).

Más allá del reconocimiento y la valoración de las diferencias humanas, el mérito se sustenta en la idea de identificar, reconocer, exaltar y premiar "al mejor", lo que claramente moviliza prácticas de competencia en los diferentes ámbitos sociales. Tal y como sostienen Cruz y Stake (2012):

...la meritocracia es el nombre para una atmósfera escolar de competencia, discriminación y aspiración por ser superior. No se sustenta en la idea de que el estudiante "sea lo mejor que pueda ser" sino en que "sea mejor que los demás. (p.129)

En consecuencia, el tiempo es otro elemento de análisis fundamental para la comprensión de las dinámicas propias de la *mercantilización como dispositivo pedagógico*. El tiempo, entendido como recurso, es un tiempo que “no se puede perder” y que ha encontrado en la escuela como institución moderna, un ámbito en el cual desplegar su lógica eficientista y acelerada.

Autores como Harvey (1990), Jameson (1995, 2000) y Bauman (2003) ponen en evidencia características del tiempo social moderno asociadas a aspectos como la compresión del espacio-tiempo, la espacialización del tiempo y la presentificación de la realidad. Ramos (2014) lo plantea de la siguiente manera:

La compresión del tiempo significa el triunfo en todos los planos (no sólo en el económico) de la experiencia de lo transitorio, lo volátil, lo efímero, lo instantáneo, lo desechable, pero también la emergencia de un presente encerrado en sí mismo... (p.151).

Este enunciado permite acercarse a la idea de esta compresión del tiempo en una institucionalidad como la escuela actual, en la cual se promueve la fragmentación de tareas para la apropiación de un saber específico de forma que se garantice su eficiencia, se controlan y minimizan al máximo los tiempos no académicos para aumentar la productividad, se admite el sometimiento de los sujetos al tiempo como gobernante desde donde se justifica la marginación e invisibilización de algunos que no logran ajustarse a la aceleración continua

de los procesos, y se manifiesta la presentificación en su máximo esplendor en los procesos evaluativos compulsivos que atropellan los tiempos propios y variables de construcción de conocimiento al exigir metas inmediatistas, medibles y comparables³.

De esta forma, es posible sintetizar la *mercantilización como dispositivo pedagógico* en tanto aquella que pone en circulación la lógica y los valores propios del libre mercado dentro de la institucionalidad escolar, promoviendo prácticas individualistas y competitivas desde las cuales un sujeto comprendido como cliente, imbuido en un sistema social eminentemente meritocrático, lucha por posicionarse en la élite de la jerarquía escolar para ser visibilizado y reconocido. Lo anterior se logra a través de un desempeño eficiente en pruebas globales de evaluación de conocimientos estandarizados, que se constituyen en llave de entrada a otras instancias sociales de carácter educativo o laboral.

³ Han (2017) plantea que “la información simplemente está disponible. El saber en un sentido enfático, por el contrario, es un proceso largo y lento” (p.13). Este enunciado pone en cuestión la aplicación obsesiva de “pruebas saber” (pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia en los grados tercero, quinto, séptimo, noveno, once y al finalizar la formación técnica, tecnológica o profesional) que contrario a su denominación no presentan más alternativa que centrarse en la inmediatez de la información.

2.2.3 La inclusión como dispositivo pedagógico

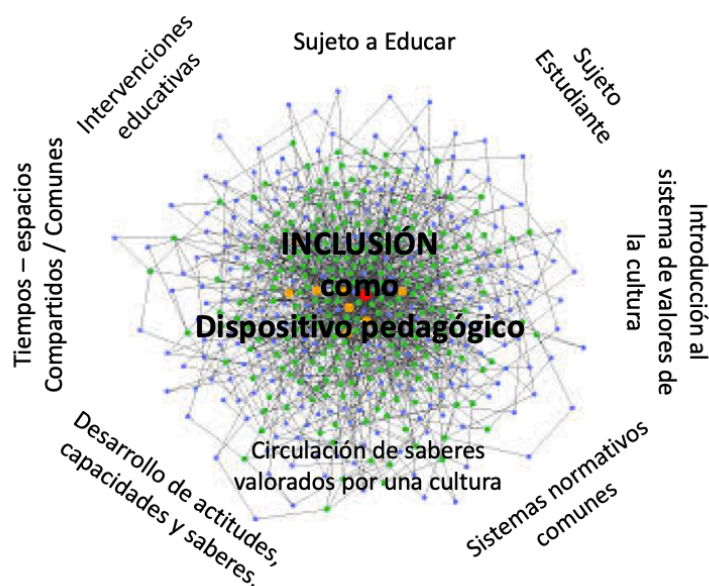


Gráfico 3. Representación de la inclusión como dispositivo pedagógico

Fuente: producción propia

Si bien en la escuela actual coexisten discursos y prácticas propias de la medicalización y la mercantilización como dispositivos pedagógicos, la inclusión aún no logra establecerse en cuanto tal, teniendo en cuenta que solo circula como discurso de un “deber ser”, de una utopía frente a la transformación de los sistemas educativos que poco a poco genera cuestionamientos frente a la realidad actual.

Con el discurso de la educación inclusiva se pretende superar y transformar algunas de las prácticas frecuentes en el modelo de la integración al buscar, más allá del acceso a la educación formal y común de estudiantes que por diversas razones han estado por fuera de ella, la oportunidad de garantizar aprendizajes y participación efectiva en procesos escolares

mediante la identificación y la eliminación de las barreras a estas posibilidades de desarrollo.

Las barreras en el aprendizaje y la participación han sido conceptualizadas como:

Dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y limitan su participación. (Ministerio de Educación Nacional, 2009b, p.14)

La emergencia de este concepto es fundamental en el cambio de perspectiva de la integración a la educación inclusiva, dado que considera a las barreras como limitaciones en el contexto que deben ser transformadas, lo que descentra la mirada de algunos sujetos con necesidades especiales o discapacidades a adaptar. De acuerdo con los planteamientos de López (2008) “estas barreras son las siguientes: culturales (conceptuales y actitudinales), políticas (normativas contradictorias) y didácticas (enseñanza-aprendizaje)” (p.6). La Unesco (como se citó en CIE, 2008) ha definido la inclusión educativa como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio

espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (p.8)

Esta es precisamente la finalidad de la educación inclusiva, es decir, que se construya una visión de sociedad en la que prime la diversidad sobre la homogeneidad, en la que exista la capacidad de respetar al otro en su particularidad y reconocerlo como valioso desde esta perspectiva, y con la cual se desarrolle la posibilidad de identificarnos como diferentes y esenciales para configurar comunidad.

Se determinan algunos principios que rigen la educación inclusiva con los que se reconoce la educación como un derecho-deber y un bien público, cuyo objetivo principal es la persona en conjunto con otros. Igualmente se promulga la equiparación de oportunidades, a partir de la cual los contextos educativos no solo permitan el acceso reconociendo la diversidad, sino que mediante la movilización social y comunitaria garanticen las condiciones suficientes para la participación de todos, en condiciones de equidad, en el ambiente escolar.

La educación inclusiva aspira a ofrecer una enseñanza de igual calidad para todos; allí se respeta la diversidad y se presta especial atención a quienes, por diferentes causas, están o han estado excluidos o en riesgo de ser marginados. Blanco (2009) ha considerado que:

Garantizar a toda la población una educación de calidad, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos socioculturales, y con diferentes capacidades y experiencias de vida, son elementos clave, aunque no suficientes, para avanzar hacia una mayor cohesión social.

(p.28)

A pesar del aparente acuerdo internacional acerca de la necesidad de una educación inclusiva, autores como Veiga-Neto y Lopes (2011) invitan a problematizar la idea de la inclusión y su supuesto carácter de neutralidad. Los autores abogan por cuestionar la inclusión como una inferencia que éticamente se puede justificar en sí misma, pero sobre la cual se deben realizar también lecturas en términos del establecimiento de relaciones de dominación. Sostienen que la movilización que las políticas de inclusión buscan promover tienen por objetivo:

Colocar a todos ‘bajo un mismo techo’. Cuando se habla de movilización y de ‘bajo un mismo techo’, se está refiriendo tanto a un espacio físico –sea el stricto sensu institucional (escuela, empresa etc.), familiar, etc.–, como a espacios simbólicos – cultura, identidad, clasificación diagnóstica (Veiga-Neto & Lopes, 2011, p.121).

Es importante señalar que, si bien la apuesta de la educación inclusiva es precisamente educar “bajo un mismo techo” a todos y cada uno, es decir, a “cualquiera”, como plantea Skliar (2011), este “techo”, esta institucionalidad, no puede seguir siendo la misma que históricamente se ha construido bajo el discurso y la práctica de la homogenización de tiempos, contenidos, estrategias de enseñanza y resultados de aprendizaje. Una educación inclusiva implica ser pensada como un sistema permeado por las características singulares de quienes lo habitan y constituyen y, por tanto, como una institucionalidad con dinámicas flexibles en las cuales se pueda “aprender juntos a vivir juntos” en medio de las diferencias inherentes a lo vivo y por tanto a lo humano.

De esta forma, una educación inclusiva implica una espacialidad escolar compartida en la cual se puedan flexibilizar sus dinámicas de enseñanza a través de la oferta de opciones en

tiempos, formas de presentación de la información, lenguajes, extensión de las actividades, modos diversos de agrupación de los estudiantes, integración de saberes y contenidos, entre otros aspectos fundamentales a ser considerados. Implica pensar una educación en la cual prime para el aprendizaje la colaboración sobre la competencia y, por tanto, formas de distribución de las aulas que promuevan el encuentro en lugar del individualismo.

Maturana (1990) sostiene que “la competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro” (p.13), y si la educación implica relación y vínculo, es necesario movilizar la convivencia y no la competencia. Por tanto, desde la *inclusión como dispositivo pedagógico*, el sujeto es reconocido en su diferencia y, en consecuencia, cada estudiante es valorado teniendo en cuenta capacidades y limitaciones particulares. A partir de esta perspectiva, el espacio educativo debe transformarse para promover el encuentro, el trabajo conjunto y la convivencia, contando con la diversificación y flexibilización de tiempos, estrategias, materiales y formas de evaluación, de modo que se garantice la identificación de aquellas barreras para aprender y participar, que se han consolidado históricamente en los sistemas educativos, y que actúan al afectar las oportunidades de algunos para vincularse activamente en los procesos de aprendizaje.

Los dispositivos pedagógicos descritos anteriormente se entrecruzan en la cotidianidad escolar generando tensiones en sus integrantes, que se hacen evidentes en las relaciones establecidas especialmente con aquellos sujetos que por sus particularidades irrumpen en la intención homogenizante de la escuela y revelan con su estar las profundas inconsistencias entre los discursos educativos actuales y las prácticas reales en la educación.

Así pues, la aproximación a las experiencias configuradas en estos dispositivos pedagógicos sugirió la necesidad de formular un planteamiento metodológico que permitiera dar cuenta de la complejidad relacional de los fenómenos, ofreciendo lecturas contextualizadas y situadas de los mismos.

De esta forma, se realiza un acercamiento a las experiencias en la vida escolar mediante una metodología de estudio de casos múltiple o estudio multi-caso tal y como se describe en el siguiente capítulo.

3. Del caso al gesto. Un acercamiento metodológico a las experiencias escolares

3.1 El estudio de caso. Generalidades y comprensiones

Los estudios de caso cualitativos se han usado de forma prolífica en el campo de la educación, según Merriam (1998) con intencionalidades y propósitos diferentes, tales como: la descripción detallada de las dinámicas y resultados de programas innovadores, la evaluación del impacto de ciertas políticas educativas o incluso investigaciones acerca del desarrollo evolutivo como los estudios clásicos de Jean Piaget.

Creswell (2007) ha planteado que la investigación de estudio de caso es una aproximación cualitativa con la que el investigador explora un sistema acotado (el caso) o múltiples sistemas acotados (multi-caso) de forma detallada. Esto permite lograr “una densa colección de datos a través de fuentes diversas de información (por ejemplo observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos, reportes) y se aporta una descripción del caso o de temas basados en ellos” (p.73).

En la definición de Creswell (2007) se pueden concebir al menos dos tipologías evidentes de estudios. La primera se relaciona con la cantidad de casos involucrados en el estudio; esto definiría si la investigación es un *estudio de caso único* o *múltiple* (multi-caso). La segunda se vincula con la unidad de análisis que podría derivar en un estudio de caso *intrínseco* (cuya unidad de análisis es el caso en sí) o *instrumental* (cuando el investigador se enfoca en una cuestión problemática y usa el caso para ilustrarla).

Merriam (1998) reconoce además que los estudios de caso pueden ser tipificados según la intención general del estudio cualitativo en: descriptivos, interpretativos o evaluativos.

La autora ha sugerido que un *estudio de caso descriptivo* en educación es aquel que presenta un registro minucioso del fenómeno estudiado. Este es útil para presentar información básica acerca de áreas de la educación que han sido poco indagadas como prácticas o programas innovadores.

En un *estudio de caso interpretativo*, la información de carácter descriptivo se emplea para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, sustentar o contrastar supuestos teóricos existentes. El nivel conceptual y de abstracción en un estudio de caso interpretativo puede variar, desde sugerir relaciones entre variables hasta la construcción de teoría. En este tipo de estudio de caso el modelo de análisis es inductivo. Por la gran cantidad de análisis requerido en los estudios de caso interpretativos, algunos autores los clasifican como *estudios de caso analíticos*, que se diferencian de los descriptivos por su complejidad, profundidad y orientación teórica.

Por último, los *estudios de caso evaluativos* incluyen descripción, explicación y juicio, aspectos requeridos para la toma de decisiones y para el desarrollo de un mejor entendimiento acerca de las dinámicas de un proceso o programa.

El esquema que se presenta a continuación ofrece una síntesis de las tipologías encontradas en los diferentes autores revisados.

Tabla 1. Tipos de estudio de caso en investigación cualitativa.

Cantidad de casos (Creswell, 2007)	Unidad de Análisis (Creswell, 2007)	Cantidad de Unidades de Análisis. (Yin, 2009)	Orientación Disciplinar (Merriam, 1998)	Intención del Estudio (Merriam, 1998)
Único	Intrínseco	Holístico.	Etnográfico	Descriptivo
Múltiple.	Instrumental	Incrustado.	Histórico	Interpretativo
			Psicológico	Evaluativo
			Sociológico	

Fuente: producción propia.

Adicionalmente, Merriam (1998) ha reconocido en el estudio de caso las siguientes características definitorias: el estudio de caso es particularista, descriptivo y heurístico. Por *particularista* se entiende que el estudio de caso se enfoca en una situación, evento, programa o fenómeno particular. Esta especificidad en el enfoque lo hace un buen diseño para problemas de tipo práctico o para preguntas acerca de situaciones de la cotidianidad. Se considera que es *descriptivo* porque el producto final de un estudio de caso es una descripción detallada y densa del fenómeno de estudio. El estudio de caso incluye tantas variables como sea posible e intenta retratar sus interacciones en un periodo de tiempo específico y acotado. Se define el estudio de caso como *heurístico* porque ilumina la comprensión acerca del fenómeno estudiado. Estos pueden producir el descubrimiento de nuevos significados, la ampliación de la experiencia o la confirmación de algo conocido.

Stake (2006), uno de los investigadores de mayor trayectoria y experiencia en estudios de caso múltiples, plantea que la planeación de una investigación multi-caso es de alguna manera diferente del procedimiento de un estudio de caso único, ya que la cuestión última varía de “qué nos ayuda a entender el caso” a “qué nos ayuda a entender el quintain”. Tal y

como señala el autor, “se trata de un paso de la visión holística de los casos hacia la visión focalizada por el dominio del quintain sobre ellos” (p.30).

En un estudio de caso múltiple, el caso singular es de interés porque pertenece a una colección particular de casos. Los casos individuales comparten una característica o condición común, dado que, categorialmente están de alguna manera unidos. Los casos pueden agruparse por ser miembros de un grupo o ejemplos de un fenómeno. Este grupo, categoría o fenómeno es denominado por Stake (2006) como “quintain”⁴.

El quintain es la sombrilla para los casos estudiados, desde la cual se especifican las funciones o condiciones de las que se buscan ejemplos a estudiar. El estudio de caso múltiple comienza con el quintain y para comprenderlo mejor se estudian a profundidad algunos de los casos singulares que lo constituyen, pero es finalmente este el que se busca comprender.

De esta forma, y teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, es importante especificar que la investigación realizada se diseñó como un *estudio de caso múltiple, instrumental y de carácter interpretativo*, ya que se orientó a comprender las múltiples experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales (*quintain*), logrando evidenciar el fenómeno en múltiples contextos y situaciones, para lo cual hace uso de diversos casos a modo de ilustración.

⁴ Stake (2006) plantea que un “quintain” (se pronuncia kwín'ton) es un objeto, fenómeno o condición a ser estudiada. En el estudio de caso múltiple, este corresponde al objetivo de la colección de casos (p.30).

La información descriptiva que se derivó del estudio de cada caso particular se convirtió en insumo para el desarrollo de categorías conceptuales emergentes, descritas en forma de *escenas de aula*, que permitieron la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva desde las prácticas que dejan huella en la vida escolar de sujetos en situación de discapacidad intelectual, y aportan en este sentido a la construcción de teoría en el campo.

Según Stake (2006), un estudio multi-caso se organiza alrededor de al menos una pregunta de investigación, la cual debe estar referida al quintain, es decir, la pregunta debe estar enfocada al concepto o idea nucleante que mantiene los casos unidos. Para propósitos del presente estudio la pregunta está orientada a indagar: *¿cuáles son las experiencias de vida escolar de los y las jóvenes en situación de discapacidad producidas en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales?*

Además de la pregunta central, un estudio multi-caso puede tener múltiples preguntas adicionales que se refieran principalmente a los temas transversales a los casos. Algunas de las preguntas orientadoras para este estudio son las siguientes:

- ¿Qué narran las expresiones de la corporalidad acerca de las experiencias escolares?
- ¿Cómo interpelan las experiencias de las personas en situación de discapacidad intelectual y sus vivencias en el contexto de lo escolar los procesos educativos?
- ¿Cómo tensiona la configuración de tiempos, espacios y formas de encuentro particulares e instituyentes de ciertas prácticas en la escuela la presencia de jóvenes en situación de discapacidad intelectual?

- ¿Qué insumos aportan las experiencias de vida escolar de las personas en situación de discapacidad intelectual a la configuración de acciones de transformación institucional hacia procesos educativos que garanticen el reconocimiento y respeto las diferencias propias de lo humano?

Es importante señalar que los problemas en el estudio de caso, reflejan relaciones complejas, situadas y problemáticas, lo que atrae la atención tanto a la experiencia ordinaria como al conocimiento disciplinar vigente. De esta forma, los investigadores cualitativos de casos se focalizan en las relaciones y conectan la práctica ordinaria en contextos naturales con algunos factores o preocupaciones de las disciplinas académicas.

Desde dicha perspectiva, cada caso ha de ser estudiado es una entidad compleja, que se localiza en una situación singular. Por esta razón, es posible identificar en el caso tanto un interior como un exterior, al reconocer que algunos componentes residen en el sistema, mientras otras características se encuentran por fuera de los límites del caso. Algunos de estos aspectos externos ayudan a definir el contexto histórico, cultural, físico, social, político o ético en particular del mismo.

Es importante entender que el fenómeno opera en situaciones diferentes y uno de los propósitos fundamentales de un estudio multi-caso es precisar algunos de esos variados contextos, situaciones y relaciones problemáticos. Stake (2006) plantea que “una razón importante para realizar un estudio multi-caso es examinar cómo un programa o fenómeno actúa o se desenvuelve en diferentes ambientes o contextos” (p.46). Tanto el estudio de caso único como el estudio multi-caso son en general investigaciones de particularización más

que de generalización, ya que el poder del estudio de caso está en la atención a la situación local y no en la forma como este representa otros casos en general.

Todas las consideraciones señaladas con anterioridad con respecto a los estudios de caso múltiple, permiten establecer su pertinencia con respecto a la investigación realizada en tanto estuvo orientada a la construcción algunos “relatos de experiencia” que permitieron más que “las respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto del cual tan sólo hay que hacerlo propio, (...) favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.45). De esta forma, el conocimiento construido no tuvo una intencionalidad de ser abstracto, general o universal, sino, por el contrario, se encargó de favorecer un saber de lo particular, temporal, subjetivo y variable que constituye la experiencia.

Toulmin (2001), en este sentido, reconoce cómo en los últimos años se ha venido experimentando una inversión histórica, en la preeminencia que desde mediados del siglo XVII había tenido la tendencia a la formulación de teorías abstractas generales a partir de la cual se evidencia un resurgir de la “ética de casos o casuística” como reconocimiento de la necesidad de “reconsiderar los problemas concretos y particulares que surgen no de una manera general, sino en situaciones bien concretas” (p.262).

3.2 Experiencias particulares para el acercamiento a la vida escolar: los casos como corpus del estudio

3.2.1 Criterios generales para la construcción de los casos: variabilidad de experiencias que se acercan a un fenómeno

Stake (2006) reconoce que los beneficios de un estudio multi-caso pueden verse limitados si se seleccionan menos de 4 o más de 10 casos. Para la selección de estos, fundamentalmente propone tener en cuenta tres criterios:

1. La *relevancia* del caso para la comprensión del quintain.
2. La *diversificación*, es decir, las posibilidades que proveen los casos para el acercamiento a diversidad de contextos.
3. Las *oportunidades significativas de aprendizaje* que proveen los casos (aquellos que posibilitan mayor accesibilidad o con los que se puede pasar mayor tiempo).

Con base en los anteriores criterios se realizó un muestreo intencionado de casos, que atiende a las siguientes condiciones de variabilidad:

Tabla 2. Condiciones de variabilidad de los casos.

Tipo Institución \ Ciudad	Mujer	Hombre
Privada	Mariana 20 años (grado noveno) Juliana 11 años (grado cuarto)	--
Pública	Lucía 20 años (aula multigradual / cuarto)	Jhon 19 años (aula multigradual / cuarto) Sergio 20 años (grado décimo)

Fuente: producción propia.

Esta investigación se realizó con la participación de 5 jóvenes en situación de discapacidad intelectual (síndrome de Down), entre 11 y 20 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de Manizales. Se seleccionaron estas condiciones al considerar diferentes aspectos que se describen a continuación:

Primero, se evidencia que en los procesos de educación inclusiva una de las poblaciones que más barreras para aprender y participar encuentran son las personas con discapacidad intelectual, ya que los procesos que se ven afectados en este caso son precisamente los cognitivos (atención, memoria, velocidad de procesamiento, razonamiento verbal y lógico-matemático) y, por consiguiente, se requiere de los docentes que diversifiquen las estrategias de enseñanza y evaluación para lo cual, en muchas ocasiones, manifiestan no sentirse preparados. Esta situación se convierte en un obstáculo que afecta de forma directa las formas de habitar y existir en la escuela de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Segundo, el estudio se centró en las experiencias de estudiantes con síndrome de Down, dado que se estableció el interés por evidenciar cómo ciertas marcas en el cuerpo pueden movilizar algunas formas de relación con los otros en los diversos dispositivos pedagógicos, lo que influye en la configuración de experiencias escolares particulares. También se considera que es una de las condiciones asociadas a la discapacidad intelectual que se puede detectar de forma más temprana en el desarrollo, incluso desde la gestación, por lo que los significados y vivencias configurados en medio de las relaciones familiares y sociales tienen una relevancia significativa en la vida de esos sujetos.

Tercero, los contextos escolares fueron seleccionados teniendo en cuenta diferentes formas que asumen los discursos de la educación inclusiva en situaciones particulares. Por esta razón, se realizó un acercamiento a instituciones tanto públicas como privadas, en diferentes niveles de formación (primaria y secundaria) y con formas de agrupación distintas (aula regular con grado único, aula regular multigrado y aulas multigradales con estrategia específica de atención a poblaciones con discapacidades). Estas diversas experiencias permitieron la aproximación a configuraciones variadas en la intersección de dispositivos pedagógicos, al ofrecer alternativas para revisar las múltiples concepciones acerca del sujeto-estudiante en situación de discapacidad intelectual, las prácticas movilizadas por estos supuestos y las variaciones en las comprensiones espaciales y temporales que emergen al tratar de respuesta a la demanda educativa de estos “otros de la pedagogía”.

3.2.2 Los sujetos de la investigación: personas atravesadas por la categoría de discapacidad intelectual

Lucía, John, Mariana, Sergio y Juliana, son cinco jóvenes, estudiantes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Manizales, que participaron con sus experiencias particulares en este proceso de investigación. Todos ellos son personas con síndrome de Down, una condición genética identificada como trisomía 21, que se asocia con algunos rasgos fenotípicos específicos, así como con ciertas características cognitivas que los lleva a ser caracterizados como personas con discapacidad intelectual.

Es importante resaltar que las transformaciones interpretativas de la discapacidad, como categoría conceptual, señalan de alguna forma los modos de acercarse a esta población.

Históricamente, el concepto de discapacidad ha sufrido cambios significativos, lo que permite cada vez más la inserción del correlato social, cultural y contextual como factor incidente y determinante, que se evidencia al descentrarla de la denominada deficiencia o condición orgánica como único criterio diagnóstico. Esta mutación ha permitido igualmente relativizar el concepto de discapacidad y establecerlo en relación inextricable con el tipo de sociedad en la que emerge y sus correspondientes correlatos ideológicos y económicos.

La forma de representación social de la discapacidad a través de la historia ha tomado diversos matices que se ligan fundamentalmente al tipo de sociedad en la que se manifiesta. Desde la antigüedad, los griegos promulgaban un ideal humano de excelencia física e intelectual, que movilizaba comportamientos de exclusión y rechazo hacia los sujetos que evidenciaban una alteración orgánica en alguno de estos aspectos; prácticas que iban desde el aislamiento hasta el infanticidio eran recurrentes en esas situaciones.

Partiendo de esta idea, se puede evidenciar que a una persona se la concibe socialmente con discapacidad cuando "... no puede insertarse plena y fácilmente dentro del sistema de producción de bienes y servicios de una comunidad determinada" (Silberkasten, 2006, p.35) y, por tanto, aquellas habilidades requeridas para que se vincule adecuadamente al sistema de producción, son las que determinan la situación de discapacidad y la respuesta social hacia quien posee esta condición. Barton y Filella (1998) han sugerido que en el siglo XIX el concepto de discapacidad toma su forma actual. Al respecto plantean que:

En ella se incluye la individualización y la medicación del cuerpo, la exclusión sistemática de las personas con insuficiencias de la vida comunitaria general y, con el surgimiento del darwinismo social y el movimiento eugenésico, la reificación

“científica” del antiguo mito que proclama que, de una u otra forma, las personas con cualquier tipo de imperfección física o intelectual constituyen una seria amenaza para la sociedad occidental. (p.72)

La discapacidad, de esta forma, ha sido abordada y conceptualizada de múltiples formas a lo largo de la historia de la humanidad. Palacios (2008) ha señalado que alrededor del concepto de discapacidad y de las prácticas que de este se derivan, se pueden identificar históricamente tres modelos, que incluso coexisten en la actualidad: el de prescindencia, el médico o rehabilitador y el social.

Desde el *modelo de prescindencia* se promueven prácticas eugenésicas y de marginación que se justifican en planteamientos religiosos, en algunas ideologías políticas y en explicaciones biológicas, lo cual se refleja en argumentos que sostienen que las personas en esta situación no merecen vivir, dado que, se consideran un estorbo para la sociedad o un castigo divino. Ante esta comprensión, las prácticas derivadas fluctúan entre la aniquilación, la caridad y el asistencialismo.

Las prácticas de tipo eugenésico fueron usuales desde el siglo V A.C. en la Grecia Clásica, tiempo en el cual era común que los niños o niñas con alguna deficiencia fueran asesinados al ser lanzados desde el Monte Tagieto y se intensificaron nuevamente durante la II Guerra Mundial, con la muerte de miles de personas con diferentes deficiencias durante el holocausto Nazi. Aun así, esta no es una práctica exclusiva del pasado; paulatinamente cobra más relevancia la discusión acerca del mejoramiento de la especie humana a través de procesos de intervención genética y se justifica en algunas ocasiones el aborto, por ejemplo,

cuando el feto presenta alguna malformación⁵. Igualmente, son comunes prácticas de reclusión en internados, asilos o albergues para personas con alguna discapacidad que en muchas ocasiones son abandonados por sus familias o excluidos de la cotidianidad de ese entorno.

El *modelo médico*, entiende la discapacidad como una desviación o alteración asociada a condiciones biológicas, que debe ser intervenida, por lo general, a través de prácticas rehabilitadoras interdisciplinarias, de forma tal que la persona logre desarrollar las habilidades y destrezas esperadas socialmente teniendo en cuenta su edad y su contexto. Desde esta perspectiva, el problema radica en el sujeto y es este el que debe ser sometido a un proceso de ajuste para desempeñarse según los parámetros establecidos.

Por último, el *modelo social* exhibe la explicación de la discapacidad como un fenómeno, no de carácter religioso, biológico o científico, sino esencialmente social. Se asume la discapacidad, mas no la deficiencia, como una construcción social que favorece procesos de exclusión y segregación⁶. Por esta razón, promueve la eliminación de barreras en la accesibilidad y se basa en valores sociales indispensables como la dignidad humana, la

⁵ El 26 de agosto de 2010, el diario El Tiempo de Colombia publicó lo siguiente: “el 61,3 por ciento de los abortos registrados en el país entre el 2006 y el 2009, al amparo de la sentencia C-355, que despenalizó esta práctica en tres situaciones excepcionales (malformación en el feto, violación y vida de la madre en peligro), se argumentaron malformaciones en el feto. (...) Para Ilva Myriam Hoyos, procuradora delegada para la Infancia y la Familia y caracterizada opositora al aborto, tantos casos de malformación harían pensar en un problema de salud pública "o puede que estemos utilizando las causales de excepción como método de carácter eugenésico (la eugenesia busca el nacimiento de sólo los fetos sin defecto físico)”.

⁶ Palacios (2008) plantea que “el modelo social nació apuntalando la filosofía de vida independiente, pero acompañada de unos Principios Fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre *deficiencia* —la condición del cuerpo y de la mente— y *discapacidad* —las restricciones sociales que se experimentan—”. (p.122)

igualdad de derechos y la equidad. El modelo social busca la transformación hacia una sociedad que responda a las necesidades y particularidades de cada sujeto.

Palacios (2008) ha planteado que “es posible situar el nacimiento del modelo social — o al menos el momento en que emergen sus primeros síntomas— a finales de la década de los años sesenta del siglo XX” (p.106), en Estados Unidos e Inglaterra, mediante las iniciativas de activistas y de organizaciones de personas con discapacidad que denunciaban el trato discriminatorio al que eran sometidos.

En el último tiempo han emergido nuevos análisis acerca de la discapacidad, que ponen en cuestión incluso el modelo social descrito. Ferreira (2009) señala que:

El modelo social, por tanto, se erige como una formulación teórica crítica de la discapacidad que pretende desvincular la naturaleza social de la misma de su substrato fisiológico y médico. Pero en cualquier caso, se erige sobre la dicotomía entre ambos planos, el fisiológico (la deficiencia o *impairment*), y el social (la discapacidad, o *disability*, propiamente dicha). Al mantener esa dicotomía, no tomará, al menos en sus inicios, el cuerpo como referencia fundamental para la elaboración de una interpretación crítica de la discapacidad desde una perspectiva sociológica. El cuerpo, el cuerpo con discapacidad será abandonado a los dictámenes y prácticas de la ciencia médica y no será puesto en escena como *locus* fundamental del conflicto por la integración social (p.2).

De esta forma, se proponen teorías críticas alternativas como la *Teoría Crip*⁷ desde la cual se reivindica el derecho de cada cual a ser y estar en el mundo “con sus diferencias” y así establecer una lucha directa en contra de la noción de normalidad. Así pues, lo que se pone en cuestión son las formas como histórica y socialmente se ha creado la idea de perfección corporal despojándola de su aparente naturalidad, para dar paso a la necesidad de reconocer cualquier cuerpo como válido en sí mismo (Arnau Ripollés, 2016).

Los desplazamientos históricos en las conceptualizaciones acerca de la discapacidad y en las prácticas derivadas, dejan ver el cambio de pensarla como condición del sujeto a considerarla como una construcción de carácter relacional entre las particularidades de un sujeto y las condiciones del contexto en el que él se desarrolla. Por consiguiente, se descentran las prácticas de intervención de la persona en situación de discapacidad y se ubican en las movilizaciones sociales requeridas para transformar las barreras del aprendizaje y de la participación en oportunidades inclusivas.

Estos cambios en la comprensión de la discapacidad también han posibilitado transformaciones en los escenarios, instituciones y servicios de carácter social a los que esta población accede. Entonces, se pasa de considerar al sujeto como un enfermo que se puede curar o rehabilitar, a la idea de un sujeto de la educación que experimenta igualmente múltiples transiciones: educación especial, educación integradora y educación inclusiva.

⁷ La teoría Crip ha sido propuesta por McRuer (2006). El término «crip» surge de forma similar a «queer», cumpliendo una función de reapropiación de un apelativo peyorativo (*crip* podría traducirse como *tullido*), para tomar conciencia y reclamar la transformación política requerida. Ambos términos reclaman la diferencia como un lugar legítimo.

En síntesis, la discapacidad entendida como una condición de carácter relacional, se produce en la interacción de al menos tres factores: (a) una particularidad biológica-conductual⁸; (b) un imaginario social que sanciona esta particularidad como anomalía o desventaja; y (c) un contexto que actúa bajo este imaginario y configura barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esta construcción social, que se realiza sobre la base de la condición biológica-conductual particular en algunos sujetos, determina prácticas que generalmente excluyen y estigmatizan en los diferentes escenarios sociales, como la escuela, la familia o la comunidad en general.

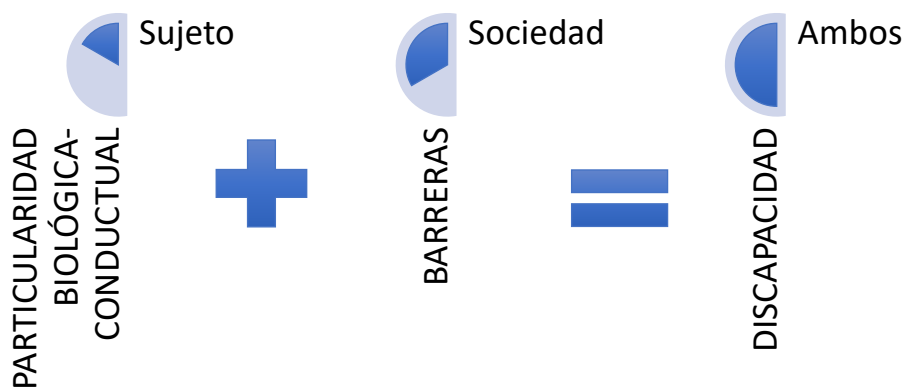


Gráfico 4. Representación de definición de discapacidad.

Fuente: producción propia

En el caso específico de la discapacidad intelectual (DI), esta corresponde al producto de la interacción entre una particularidad biológica-conductual asociada al funcionamiento intelectual, evidente en un sujeto específico, y una sociedad, una época y un contexto que

⁸ Brogna (2009) utiliza este concepto “a fin de evitar otros (enfermedad, anormalidad, discapacidad, patología, deficiencia, minusvalía, disfuncionalidad, déficit, etc.) que se han “inventado” como parte de epistemes epocales” (p.170). Define la *particularidad biológica-conductual* como aquel “rasgo físico, funcional o de conducta que distinga a una persona del grupo social al que pertenece” (p.171).

sobrevalora ciertas formas y tiempos en la construcción de conocimiento, configurando prácticas de exclusión y marginalidad frente a quienes no se ajustan a los estándares establecidos por el grupo social al que pertenece.

Como plantea la AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), desde un modelo socioecológico se transforma la explicación de la DI, “alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente” (Verdugo & Schalock, 2010, p.10).

La DI es definida por la AAIDD como una discapacidad caracterizada por limitaciones tanto en el *funcionamiento intelectual* como en el *comportamiento adaptativo*, lo cual involucra muchas de las habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad (AAIDD, 2013).

El funcionamiento intelectual, o inteligencia, hace referencia a la capacidad mental general relacionada con aspectos como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, entre otros. Por otra parte, el comportamiento o conducta adaptativa se comprende como la agrupación de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas y empleadas por las personas en la vida diaria (AAIDD, 2013).

- *Conceptuales*: lenguaje, lectura y escritura, conceptos de dinero, tiempo y número y autodirección.
- *Sociales*: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, resolución de problemas sociales, habilidad de seguir reglas, obedecer las normas y evitar ser victimizado.

- *Prácticas*: actividades básicas cotidianas (autocuidado), actividades de la vida diaria (cuidado de su entorno), habilidades ocupacionales, cuidado de la salud, transporte, seguimiento de horarios y rutinas, seguridad, uso del dinero y del teléfono.

La definición propuesta por la AAIDD resalta la naturaleza evolutiva de la conducta adaptativa y tiene en cuenta que ella está directamente influenciada por el cambio de expectativas y exigencias de la sociedad. Igualmente, resalta el papel categórico que juega el entorno cultural en su definición e identificación cuando reconoce que estas varían de una sociedad a otra y de un contexto a otro.

Este cambio de perspectiva en la identificación es reflejo de la necesidad de una transformación en el acercamiento a la discapacidad que se descentre de las limitaciones en el sujeto, para promover transformaciones en los contextos que actúen sobre aquellas barreras que afectan las posibilidades de aprendizaje y participación de las personas con discapacidades. Ahora bien, la denominación de DI descrita hasta el momento reemplaza la categoría utilizada anteriormente de *Retraso Mental* en el DSM V (Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Si bien el cambio de nominación es importante, en términos de cuestionar la idea de un desarrollo lineal que pueda “retrasarse”, y de acotar lo mental, concepto ampliamente abarcante, a la categoría de lo intelectual (referido a procesos de cognitivos específicos), en este contexto la DI se sigue entendiendo como un Trastorno del Neurodesarrollo al lado de otras categorías diagnósticas como: Trastornos de la Comunicación, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad, Trastorno específico del Aprendizaje, Trastornos Motores y Otros Trastornos del Desarrollo (APA, 2013).

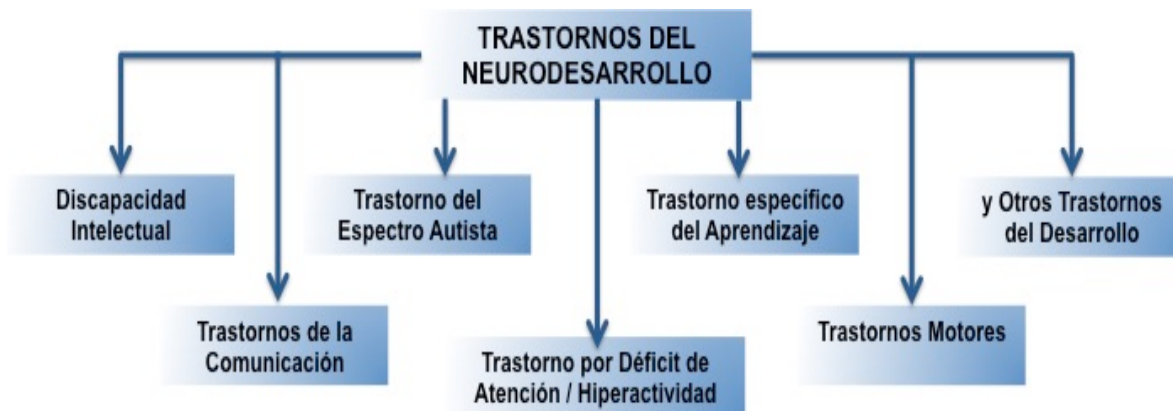


Gráfico 5. Discapacidad Intelectual como Trastorno del Neurodesarrollo

Fuente: producción propia

Es fundamental señalar que las personas con discapacidad intelectual conforman un grupo bastante heterogéneo, que incluye desde unos pocos sujetos con limitaciones significativas que requieren cuidado completo y continuo hasta otros, la mayoría, con leves dificultades que generalmente no son detectadas sino hasta el inicio de la escolaridad (Westwood, 2011). Si bien se identifican algunas características comunes en gran parte de la población con DI, es fundamental tener en cuenta que cada sujeto en sí es diferente y no puede ser definido por criterios generalizados. La única forma de conocer a un sujeto con o sin discapacidad es a través de una interacción sin prejuicios que predispongan las formas de relación. Como plantean Aznar y González (2008) “tenemos que relacionarnos con la persona, no con su diagnóstico. Ninguna etiqueta permite presuponer qué puede y qué no puede la persona” (p.83).

3.2.3 La construcción de los casos: una forma de aproximación a la realidad estudiada

Tal y como reconoce Stake (2006), para los estudios de caso cualitativos (simples o multicaso), los métodos más comunes de recolección de información obedecen a la observación y la entrevista. Los métodos usados pueden ser iguales entre casos o diferentes.

En este estudio, los casos se configuran a partir de múltiples fuentes de información en diferentes niveles: macro (políticas nacionales e internacionales), meso (características institucionales) y micro (escenas de aula desde los gestos menores).

Tabla 3. Fuentes de información distribuidos en niveles

NIVEL	FOCO DE ANÁLISIS	FUENTE
MACRO	Políticas nacionales e internacionales relacionadas con la educación de la población en situación de discapacidad intelectual (1994-2017)	Documental (lineamientos, leyes, decretos y resoluciones).
MESO	Características institucionales de los contextos de observación	Documental (PEI) y Observación
MICRO	Escenas de aula desde los gestos menores	Observación (registros filmicos, diarios de campo, fotografías).

Fuente: producción propia.

Se retomaron entonces, algunas fuentes de información comunes que sirven de marco contextual para todos los casos, teniendo en cuenta que los sujetos participantes en el estudio comparten un período de vida escolar que abarca desde 1996 hasta la actualidad. Las demás

fuentes de información asociadas a las características institucionales o a los posicionamientos particulares de los sujetos-estudiantes en sus aulas de clase, configuran la singularidad de cada uno de los casos, demarcada esta adicionalmente por los escenarios de observación y conversación empleados en cada situación.

3.2.3.1 Nivel macro: políticas que orientan y han orientado la práctica educativa inclusiva

en el período comprendido entre 1994-2017

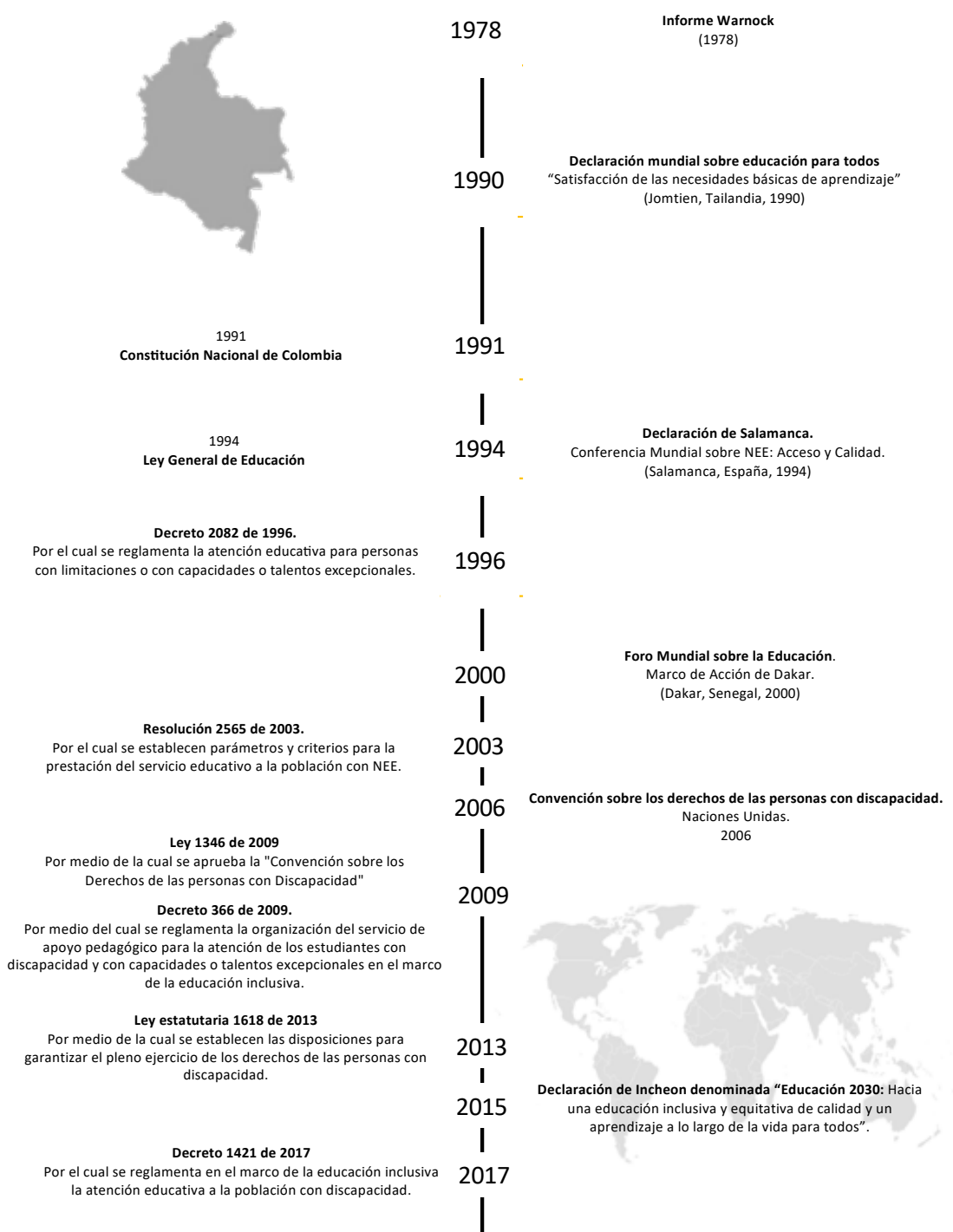


Gráfico 6. Políticas y directrices de educación inclusiva 1994 - 2017

Fuente: producción propia.

En los inicios del siglo XX⁹, surge en Colombia la educación especial (Yarza, 2007), como un sistema paralelo de atención para quienes no eran aceptados en el sistema educativo regular, justificado en que sus deficiencias y limitaciones les impedían aprender lo que se enseñaba en la escuela. Esta población era atendida *al margen* de la educación formal en instituciones que empleaban estrategias didácticas especiales y establecían agrupaciones según la *alteración* o patología. Alejados del resto de la población, eran concebidos como extraños, como ajenos, como *dañados* y desde este marco discursivo se configuraba su visión de sí.

Hace aproximadamente 23 años¹⁰, Colombia comenzó a implementar una política de educación inclusiva que poco a poco ha sido apropiada por las instituciones, lo que influye en la transformación de las prácticas, la flexibilización del actuar, la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación, así como la apertura de las puertas de la escuela a poblaciones que hasta ese momento no eran reconocidas como sujetos de la educación.

La escuela “para todos y todas” se sustenta en un concepto de sujeto que se comprende desde su diversidad. Desde esta perspectiva, si bien se reconoce la igualdad como precepto ético, asimismo se resalta la particularidad que cada uno de ellos configura en su proceso de individuación. En ese sentido, no es posible un sujeto normal sino una pluralidad de seres humanos diferentes a quienes la escuela debe proporcionar respuestas. Esa comprensión

⁹ Díaz (como se citó en Yarza, 2007), ubica el inicio de la Educación Especial en Colombia con la creación de la Escuela de Trabajo San José en 1914 y la Escuela de Ciegos y Sordos en 1925.

¹⁰ Se toma como referencia la publicación del decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en desarrollo de lo dispuesto en el Capítulo 1 del Título III de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994).

posibilita la emergencia de valores como el reconocimiento de la diferencia, la solidaridad, la equidad, etc., requerimientos indispensables para la convivencia en la sociedad.

La educación inclusiva surge como posibilidad de avanzar en el camino hacia una enseñanza de calidad para todos y todas que ha sido propuesta a partir de múltiples declaraciones internacionales. Primero, en la Declaración Mundial sobre educación para todos "*Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*" que se firmó en Jomtien (Unesco, 1990), se plantea un “consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y [la constitución de] un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países” (Unesco, 1990, p.4). Posteriormente, en la conferencia de Salamanca (Unesco, 1994), la integración se generaliza como principio para la política educativa y se declaran las condiciones requeridas para introducir en el ámbito internacional esta idea: “el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (p.3).

Sin embargo, la propuesta de la Declaración de Salamanca en 1994 de alguna forma reduce los ideales acordados en Jomtien en 1990, puesto que, focaliza principalmente su marco de acción hacia las personas denominadas allí con *necesidades educativas especiales*. Este planteamiento deriva en la asociación del concepto de integración educativa como posibilidad para la atención de personas con algún tipo de discapacidad y no como una estrategia amplia de transformación del sistema educativo que pueda proporcionar respuesta a la pluralidad propia de lo humano, es decir, una verdadera educación para todos y todas.

En el Foro Internacional por la Educación que se celebró en Dakar (Unesco, 2000) se proporcionó un balance de los logros y avances identificados por los países desde Jomtien en 1990 hasta esa fecha y se reafirmaron los compromisos internacionales para el alcance de una educación de calidad para todos al año 2015. En ese encuentro se buscó encauzar de nuevo la preocupación por la razón de ser de una educación inclusiva, intencionalidad que se ve reflejada en el siguiente postulado:

La preocupación por la capacidad integradora ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños “que tienen necesidades especiales” a otra que pone en tela de juicio todas las políticas y prácticas que propician la exclusión en la educación por lo que respecta a los programas de estudios, la cultura y los centros locales de aprendizaje. En lugar de centrarse en preparar a los niños para adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños. (Unesco, 2000, p.18)

Con esta declaración, se propone movilizar las acciones hacia la transformación institucional al comprender que son estas las que deben adecuarse a la diversidad humana. En los últimos años, se desarrollaron otra serie de encuentros, acuerdos y declaraciones (Acuerdo de Mascate en mayo de 2014 y Declaración de Lima en octubre de 2014) con miras a la realización del Foro Mundial sobre la Educación del 2015 en el cual se firma la Declaración de Incheon denominada *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. En ella se analizan las deudas a nivel mundial con respecto a las metas esperadas con relación a la iniciativa de Educación para Todos (EPT) para el año 2015 y se establecen nuevos compromisos y estrategias incluidas en la nueva agenda *Educación 2030*.

En el marco de acción de dicha declaración (Unesco, 2015) se plantea la necesidad de asegurar el acceso a una educación y aprendizaje de calidad para todos los niños y jóvenes incluyendo escolaridad primaria y secundaria (al menos 9 años) obligatoria y gratuita, al menos un año de educación preescolar obligatoria y gratuita, alfabetización funcional para jóvenes y adultos, y equidad e inclusión con particular atención a grupos vulnerables.

Ahora bien, estas discusiones internacionales resuenan a nivel nacional y se evidencian en diferentes lineamientos políticos relacionados con educación. En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se declaró el derecho a educación para todos los ciudadanos, que se reafirma en la Ley General de Educación en 1994, en la cual se establece un sistema educativo único que replantea la idea de un sistema educativo especial y otro común. A partir de estos planteamientos se considera la importancia de educarse en conjunto para poder convivir y reconocerse esencialmente diferentes.

Gran parte de los aportes para pensar la educación inclusiva se han movilizad desde las prácticas tradicionales de la educación especial, aspecto que se puede evidenciar en el recorrido histórico de esta tendencia en el país. En los años noventa, en Colombia se comenzaron a desarrollar procesos de integración educativa, que se caracterizaban principalmente por ofrecer acceso a la educación común de niños, niñas y jóvenes con diferentes discapacidades. Si bien se logró en ese momento que este grupo de personas ingresara a la escuela común, gran parte de los procesos de intervención fueron trasladados de la educación especial a la educación regular, lo que implicó múltiples consecuencias.

A partir de los parámetros establecidos en el decreto 2082 (MEN, 1996) y la resolución 2565 (MEN, 2003), se creó la figura de docente de apoyo como especialista responsable de

los procesos de integración y se establecieron criterios de evaluación y diagnóstico como requerimiento inicial para el acceso a la educación regular y como insumo para el diseño de proyectos personalizados y adecuaciones curriculares en las instituciones educativas. Los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad intelectual cursaban entonces currículos paralelos y diferenciados del común establecido, frecuentemente eran retirados de las aulas para recibir apoyos especializados, por lo que se veían interrumpidos sus procesos académicos. En muchas ocasiones los niños, niñas y jóvenes eran agrupados en *aulas especiales* con el argumento de que era posible su socialización en espacios culturales o lúdicos como el descanso, lo cual implicó el etiquetamiento y la exclusión en procesos denominados integradores. Finalmente, a partir de estas dinámicas, los pares se convirtieron en apoyo bajo la figura de tutores mas no en compañeros con quienes establecer relaciones de amistad.

La integración, en síntesis, consistió en el emplazamiento (ubicación física) de personas en situación de discapacidad intelectual en escuelas regulares, acompañados por procesos especializados de apoyo en diferentes áreas y currículos paralelos o adecuados a las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes que se debían adaptar al sistema establecido. Este proceso se caracterizó por el énfasis en las categorías o etiquetas diagnósticas como requerimiento para una atención especializada según las características establecidas de la patología.

En estos procesos las instituciones educativas no evidenciaron grandes transformaciones a nivel de las formas de enseñanza, de organización de las asignaturas y de los propósitos de formación o de evaluación. Tampoco implicó cambios en los PEI (proyectos educativos institucionales), en los valores institucionales o en la cultura de la

organización. Al cursar currículos paralelos, con el acompañamiento de especialistas, lo máximo que aconteció fue la emergencia de un nuevo rol en la escuela: el docente de apoyo, sobre quien recayó la responsabilidad de la integración. Estas y muchas otras consecuencias de los procesos iniciados llevaron a pensar la necesidad de buscar un nuevo concepto bajo el cual recoger eso que se quería alcanzar: la educación inclusiva.

Si bien la discusión internacional alrededor de la inclusión educativa se estableció desde al año 2000 en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, la normatividad nacional mantuvo la perspectiva de la integración educativa hasta el año 2009 en la cual hace referencia, a partir de la publicación del Decreto 366, a la “organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. En este decreto, se enuncia de forma diferente la atención educativa, pero se mantiene la lógica integracionista en su desarrollo al hacer énfasis en la evaluación, identificación y diagnóstico, de “unos sujetos” determinados como diferentes para quienes las instituciones educativas deben desarrollar una serie de apoyos particulares. Adicionalmente, en este decreto se incluye el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, central en el cambio de enfoque desde una perspectiva integradora a una inclusiva, pero se presenta de forma ambivalente y contradictoria al enunciar en un momento que los estudiantes *encuentran barreras* y en otro, dentro del mismo documento, que son los estudiantes los que *presentan las barreras* (Decreto 366, 2009).

Lo anterior es fundamental en el análisis que se ha desarrollado en tanto la visión se sigue centrando en la persona que presenta una limitación y no tanto en el sistema que debe transformarse para dar respuesta a la multiplicidad de sujetos estudiantes que participan en los procesos educativos escolares. El decreto 1421 de 2017 también hace referencia a una

educación inclusiva en su descripción general, pero sigue conservando de alguna manera el énfasis en individualizar la discapacidad derivando en herramientas como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) que dificultan de forma significativa la posibilidad de trascender la mirada sobre “los diferentes” para lograr una comprensión amplia de la escuela como un lugar para la interacción en medio de las diferencias.

En general, las políticas educativas nacionales han mantenido un enfoque diferencial que, si bien es importante en tanto reconoce las particularidades de exclusión y vulneración histórica de ciertos grupos poblacionales, demarca reconocimientos “diferencialistas de las diferencias”, al mantener esos “algunos” como foco de intervención y actuación, y desviar las miradas de las institucionalidades a los sujetos particulares.

3.2.3.2 Nivel meso: cuatro instituciones, diferentes trayectorias

A nivel meso se realizó un acercamiento a las características institucionales que posibilitan o limitan experiencias específicas en los sujetos participantes en el estudio. Para ello se acudió a la revisión de documentos institucionales como el proyecto educativo institucional (PEI) y las políticas institucionales, así como a la observación y descripción de la dinámica institucional en la práctica cotidiana.

La investigación fue realizada en cuatro escenarios educativos, seleccionados teniendo en cuenta las posibilidades de ilustrar realidades escolares múltiples y diversas. De esta forma, participaron dos instituciones educativas públicas (una en el ámbito de la educación secundaria y otra primaria con aula multigradual) y dos privadas (una de educación secundaria y otra primaria), todas de carácter mixto.

Las instituciones educativas también difieren entre sí en la perspectiva o énfasis educativo que proponen. De esta forma se identifican acercamientos desde pedagogías participativas, pedagogías activas, escuela activa urbana y educación popular.

Institución educativa #1

Es un colegio privado urbano de la ciudad que desde su fundación en la década del 90 se ha declarado explícitamente inclusivo en tanto busca ofrecer a los estudiantes experiencias educativas que reconozcan su diversidad. La institución educativa (IE) ofrece servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, y ha estructurado grupos heterogéneos multigrado para el desarrollo de las actividades académicas.

Es una institución que alberga aproximadamente 60 estudiantes, algunos de los cuales, por sus características particulares en su mayoría asociadas a diagnósticos clínicos relacionados con aspectos cognitivos, comportamentales o emocionales, han sido expulsados de diferentes instituciones educativas de la ciudad y han encontrado en este colegio otro tipo de prácticas que les posibilitan culminar su proceso de escolarización. En general los grupos son pequeños (entre 12 y 15 estudiantes) y ofrecen acompañamiento de profesiones de apoyo como educación especial y psicología.

En su misión institucional señalan su vocación inclusiva desde una perspectiva de reconocimiento de la diversidad y hacen énfasis en la formación de seres autónomos. Este último planteamiento permite pensar en la tensión autonomía – heteronomía presente en los

discursos contemporáneos del desarrollo humano, que exponen como prioritario ese ser en libertad y significan como problemática la relación de dependencia con otros. Desde esta perspectiva, es importante señalar que el centro del discurso de la educación inclusiva radica precisamente en el reconocimiento de la responsabilidad que se tiene con cada otro y de la necesidad de este en la constitución de la subjetividad.

Institución educativa #2

Es un colegio oficial urbano creado en la década del 70. Desde los años 90s se ha caracterizado por manifestar un interés específico por la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidades, a través de diferentes estrategias metodológicas como las aulas multigradales, la aceleración en el aprendizaje y la escuela activa urbana. Cuenta con tres sedes en las cuales ofrece servicios educativos desde el preescolar hasta la media a un promedio de 600 estudiantes. El estudio se enfocó en las dinámicas de la sede de primaria, en la cual la estrategia adoptada para la educación de la población en situación de discapacidad ha sido la de aula multigradual.

En general, los grupos regulares de primaria oscilan entre los 35 y 40 estudiantes, pero el aula multigradual está conformada por un grupo de 11 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y los 21 años que por diferentes situaciones han presentado experiencias reiteradas de fracaso escolar asociadas en la mayoría de los casos a una condición de discapacidad. En su misión institucional establece su intención de favorecer la inclusión, hace referencia a sujetos con o sin necesidades educativas especiales y en sus principios señala el reconocimiento de la diversidad, posibilidad que vinculan de forma

directa con la idea de un sujeto productivo. De alguna forma, desde los planteamientos del horizonte institucional se deja marcado el entrecruce de discursos inclusivos, medicalizados y mercantilizados que se expresa en sus prácticas.

Institución educativa #3

Es un colegio oficial urbano que fundamenta su proyecto educativo en principios cristianos y moviliza su formación desde los fundamentos de la educación popular. Desde esta perspectiva enuncia en su filosofía institucional la importancia de la inclusión social y la aceptación de la diversidad, y establece como valores el respeto a la diferencia, el compromiso y la solidaridad. Cuenta con tres sedes en las que ofrece una modalidad educativa académica en los niveles de preescolar a grado once. En la institución se organizan varios grupos por grado académico en los cuales se distribuye un promedio de 2.400 estudiantes.

En este caso, el estudio se centró en las observaciones realizadas en la sede de bachillerato, en la cual se encuentran matriculados algunos estudiantes en situación de discapacidad que asisten a las aulas regulares teniendo en cuenta su edad y su proceso particular en la institución. En general, los grupos están compuestos por un promedio de 30 estudiantes, entre los cuales es posible encontrar personas en dicha situación.

Desde su horizonte institucional, señala la importancia de reconocer las potencialidades individuales para la construcción de los proyectos de vida de las personas en procesos de formación. Desde allí, más que metas comunes y universales, propone el acompañamiento

de trayectorias de vida particulares. También hace énfasis en la importancia de construir con los demás a partir de relaciones de enriquecimiento mutuo.

La institución es reconocida a nivel regional por sus altos estándares de calidad, lo cual ha implicado, según señalan sus directivas, una tensión permanente con la posibilidad de instaurar prácticas inclusivas, al considerar que mientras los lineamientos de calidad hacen énfasis en dinámicas más individualistas y competitivas (reconocimiento de puestos escolares, pruebas estandarizadas tipo saber) la educación inclusiva se centra en la colaboración, la convivencia y la flexibilidad.

Institución educativa #4

Es un colegio privado, ubicado en la zona rural del municipio de Manizales, que cuenta aproximadamente con 40 estudiantes, dos de los cuales son jóvenes con síndrome de Down. Las aulas están conformadas de forma heterogénea como multigrado, en cuatro grupos en los cuales se ofrecen los niveles educativos desde primaria hasta la media. Cada uno está compuesto por un promedio de 8 a 10 estudiantes acompañados por docentes denominados como sembradores, quienes apoyan el proceso de formación.

La estructura curricular está diseñada a partir de los cuatro elementos de la naturaleza (agua, tierra, fuego y aire) como ciclos de apertura y cierre de procesos. Dentro de las dinámicas cotidianas se encuentran las prácticas de meditación, yoga, hora de silencio, desarrollo del mundo interior y magia al leer y escuchar, sumadas a las asignaturas establecidas normativamente para cada grado escolar.

Es un espacio abierto en el cual los estudiantes tienen contacto permanente no solo con otros compañeros de diferentes grados escolares sino también con el entorno natural. Es posible observar en sus jardines, paseando libremente, a diferentes animales como gatos y patos con los cuales los niños y jóvenes interactúan en diferentes momentos.

Los sonidos y los aromas de esta escolaridad difieren significativamente de las demás institucionalidades visitadas. Se percibe un estar aquietado, sin las premuras comunes a la escuela tradicional y espacios abiertos que contrastan con los lugares comunes de contención educativa. De las instituciones visitadas es la única que no establece de forma literal su interés por promover una educación inclusiva propiamente dicha, su horizonte está más del lado de la formación humana y espiritual, desde la cual busca favorecer el establecimiento de relaciones armónicas consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.

En general, es evidente en los documentos institucionales que cada uno de estos colegios se ha ocupado de pensar formas educativas que permitan el acceso, el aprendizaje y la participación de diversidad de estudiantes, incluidos aquellos que se encuentran en situación de discapacidad. Aun así, sus abordajes, su mirada hacia el sujeto y sus comprensiones de las intencionalidades educativas varían de forma significativa ofreciendo escenarios y experiencias diversas para los estudiantes que hacen parte de ella.

La mirada y la comprensión hacia la discapacidad también difiere entre las instituciones, lo que permite evidenciar perspectivas que cobijan desde las necesidades educativas especiales de algunos sujetos y los trastornos identificados en los estudiantes como foco de intervención interdisciplinaria, hasta apuestas por el reconocimiento de las

singulares capacidades intelectuales, sociales o culturales, según lo cual la diferencia no está puesta en “unos” sino en cada sujeto-estudiante que hace parte de la institución.

3.2.3.3 Nivel micro: construcción de escenas de aula desde los gestos menores

A nivel micro se configuraron escenas de aula a partir de las observaciones realizadas, en las cuales se describen narrativamente situaciones específicas que permiten el acercamiento a las experiencias de vida escolar de los y las jóvenes participantes. Estas escenas se centran en lo que se denomina *gestos menores*, entendidos como “la fuerza que hace temblar las líneas que componen lo cotidiano, las líneas tanto estructurales como fragmentarias, que articulan la forma como cada experiencia puede convertirse en expresión” (Manning, 2016, p.7). Por lo tanto, las escenas presentadas no abarcan la totalidad de lo observado y narrado en cada caso, sino aquellos instantes de ruptura en los cuales la tensión emergente de la intersección de los dispositivos pedagógicos enunciados se hace evidente en un momento particular de la cotidianidad escolar.

Ferrante y Ferreira (2011) han planteado que “la experiencia de la discapacidad no puede ser captada a través de encuestas cerradas, sino que debe incluir la voz de los agentes implicados, la observación de sus cuerpos y sus prácticas en la vida real” (p.88). Por esta razón, en el estudio se quiso dar protagonismo a los sujetos-estudiantes en situación de discapacidad intelectual participantes y se prioriza una narración acerca de sus cuerpos habitando las aulas. Como señalan Castro y Farina (2015):

El ‘giro corporal’’, emergente en las ciencias sociales, insiste en la necesidad de situar la experiencia encarnada en escenarios socioculturales y en el mundo material, atendiendo especialmente al entramado de sensaciones, movimientos corporales y significaciones como una totalidad constituyente de la experiencia individual y social. (p.181)

En el estudio realizado, los registros de enunciaciones, posturas y movimientos en la cotidianidad de la escuela variaron en cada caso, teniendo en cuenta las oportunidades ofrecidas y las disposiciones establecidas por cada contexto particular. Así, mientras en algunas instituciones educativas fue posible la filmación de horas de encuentro en las aulas o demás escenarios institucionales (patio, corredores, etc.), en otras el registro se realizó a través de diarios de campo con apoyo de algunas fotografías. A continuación, se presenta el corpus empleado para cada caso¹¹:

Tabla 4. Mariana. Institución educativa #1: Corpus del caso #1.

Fuente	Tiempo	Fecha	Tipo Documento
Clase Algebra	45 min	04.08.2014	Filmación
Clase Español	1h 15 min	04.08.2014	Filmación
PRAE	45 min	04.08.2014	Filmación
Descanso	20 min	06.11.2014	Filmación
Entrevista MA	40 min	04.11.2014	Filmación
Contacto Abuela	15 min	13.11.2014	Audio

¹¹ El acercamiento a las instituciones en general, y a las aulas y a los estudiantes participantes en particular, se realizó de forma gradual a través de conversaciones y encuentros en diferentes momentos. Los tiempos y fuentes establecidos en los cuadros presentados no corresponde a la totalidad del trabajo de campo realizado sino a aquella información que, una vez establecida la relación inicial requerida, se convirtió en insumo esencial para la construcción de las escenas.

PEI			Documento
Diario			Diario
Entrevista Directora	1 hora	19.05.2016	Audio
Grupo focal docentes	40 min	19.05.2016	Audio

Fuente: producción propia.

Tabla 5. Lucía y John. Institución educativa #2: Corpus del caso #2 y 3

Fuente	Tiempo	Fecha	Tipo Documento
Clase Español	50 min	17.02.2016	Filmación
Refrigerio	10 min	17.02.2016	Filmación
Clase Matemáticas	30 min	17.02.2016	Filmación
Clase Español	50 min	18.02.2016	Filmación
Refrigerio	10 min	17.02.2016	Filmación
Clase Español	40 min	17.02.2016	Filmación
Clase Español	30 min	19.02.2016	Filmación
Entrevista John	30 min	19.02.2016	Filmación
Entrevista Lucía	30 min	19.02.2016	Filmación
PEI			Documento

Fuente: producción propia.

Tabla 6. Institución educativa #3: Corpus del caso #4

Fuente	Tiempo	Fecha	Tipo Documento
Clase Español	40 min	26.04.2016	Diario de campo
Clase Sociales	1h 20 min	27.04.2016	Diario de campo
Descanso	20 min	27.04.2016	Diario de campo
Clase Español	1h 20 min	27.04.2016	Diario de campo

Clase Matemáticas	40 min	28.04.2016	Diario de campo
Descanso	20 min	28.04.2016	Diario de campo
Clase Informática	40 min	28.04.2016	Diario de campo
Clase Inglés	40 min	28.04.2016	Diario de campo
Clase Artística	40 min	02.05.2016	Diario de campo
Clase Física	40 min	02.05.2016	Diario de campo
Entrevista Sergio	35 min	28.04.2016	Filmación
Entrevista Familia	50 min	12.11.2013	Audio
PEI			Documento

Fuente: producción propia.

Tabla 7. Juliana. Institución educativa #4: Corpus del caso #5

Fuente	Tiempo	Fecha	Tipo Documento
Clase Español	50 min	11.05.2016	Diario de campo
Descanso	20 min	11.05.2016	Diario de campo
Clase Educación Física	50 min	11.05.2016	Diario de campo
Magia de leer y escuchar	50 min	11.05.2016	Diario de campo
Hora de Silencio	50 min	11.05.2016	Diario de campo
Clase Geometría	50 min	25.05.2016	Diario de campo
Clase Sistemas	50 min	25.05.2016	Diario de campo
Clase Matemáticas	50 min	27.05.2016	Diario de campo
Descanso	20 min	27.05.2016	Diario de campo
Clase Educación Física	50 min	27.05.2016	Diario de campo
Clase Arte	50 min	27.05.2016	Diario de campo
PEI			Documento

Fuente: producción propia.

Este estudio se soporta en una comprensión de la discapacidad como construcción social, como imposición de un discurso sobre una corporalidad específica que históricamente ha sido cuestionada y, por tanto, es coherente con este paradigma al reconocer a los sujetos en situación de discapacidad como actores fundamentales en la construcción de conocimiento acerca de sus experiencias, sus necesidades y posibilidades desde las lecturas que puedan realizarse de su *performance* cotidiano en las aulas de clase. En el trabajo con personas en situación de discapacidad intelectual, esto implicó reconocer sus formas de comunicación particulares de manera que “... el lenguaje de los ojos, la entonación de la voz, la expresión facial, las formas de acercamiento o el contacto físico” (Rojas Pernia, 2008, p.384) pasaron a tener un valor expresivo fundamental para comprender sus experiencias en diversos contextos. Como plantea Planella (2017) “Mirar las caras con las que me cruzo en cada trayecto diario, en las idas y venidas; rostros que hablan, que corpografían la historia encarnada del sujeto que lo habita y encarna” (p.33).

La importancia de lo narrado corporalmente, se sustenta desde la postura de Le Breton (2002) quien ha reconocido en el cuerpo una construcción sociocultural que, en las sociedades occidentales modernas, en su mayoría individualistas, se ha constituido en el recinto del sujeto. Desde esta perspectiva, el cuerpo como producto, productor y portador de cultura se puede identificar como un aspecto a semiologizar de forma que se convierte en significante de un sistema de comunicación y de intercambio (Picard, 1986). Las convenciones, el aspecto, la postura, los distanciamientos y las cercanías, el tono de la voz, entre otros, corresponden a “factores que tienen el cuerpo por soporte (y) constituyen indicios, símbolos o signos que tejen una densa red de mensajes que circulan entre los individuos y que tienden a ser codificados culturalmente” (Picard, 1986, pp.21-22). Este

tejido complejo de mensajes corporales se puede identificar como aquellos gestos menores que se constituye en objeto de comprensión.

Sin embargo, es importante reconocer que las formas de comunicación no convencionales requieren también de una escucha diferente que logre dar respuesta a las características propias de esta comunicación corporal (la globalidad, la simultaneidad y la inmediatez) y formas de presentación de la información particulares que permitan dar cuenta de lo encontrado sin perder su riqueza y valor. De esta forma, para el acercamiento a los gestos menores narrados como escenas de aula se empleó la observación como técnica central. Tal técnica, en este estudio, se asumió desde la perspectiva propuesta por Van Manen (2016) de lo que denomina *método de la observación de cerca*¹². Para este autor, hacer investigación educativa en el marco de las ciencias humanas implica romper con la distancia frecuentemente creada por los métodos observacionales tradicionales, en los cuales se interpone la barrera física del espejo unidireccional o la barrera simbólica de las matrices y listas de chequeo comunes en la implementación de dichas estrategias. Van Manen (2016) planea que:

La observación cercana implica la actitud de asumir una relación que es tan cercana cuanto sea posible mientras retiene una alerta hermenéutica con aquellas situaciones que nos permiten constantemente devolernos y reflexionar sobre el sentido de esas situaciones. (p.363)

¹² Van Manen (2016) señala que “la observación cercana es un método más bien indirecto de recolectar material vivencial de los otros” (p.362). Es una técnica útil en las ocasiones en las cuales es difícil generar otro tipo de acercamientos como las descripciones escritas o las entrevistas conversacionales.

Desde esta perspectiva, el investigador se comporta como un *recolector de anécdotas*, reconocidas como esas “partes del «texto» de la vida diaria [que] son significativas para el estudio [y que deben ser captadas] «mientras» están sucediendo” (Van Manen, 2003, p.87). En este sentido, Duschatzky (2017) sostiene la necesidad de “hurgar, no mirar” (p. 8). Señala que “mirar es observar manteniendo una distancia; hurgar, tantear, es adentrarse en lo observado, “meter la cabeza” (y el cuerpo)” (Duschatzky, 2017, p.8).

Así, los gestos menores estructurados en narrativas de escenas de aula (anécdotas), son entonces el centro del análisis en las cuales se puede dar cuenta de lo observado en relación a la forma como los y las jóvenes en situación de discapacidad intelectual habitan en el escenario de la escuela, los lugares y espacios que usan y ocupan; las formas de interacción con otros (pares y docentes), sus posturas en la escuela en diversos espacios, su contacto, sus distancias, etc. Desde esta perspectiva, “los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados” (Planella, 2005, p.193) que abren posibilidades de interpretación para la comprensión de las experiencias desde una mirada “que no separe la vida de los cuerpos, que los una en un todo integral” (Planella, 2017, p.33).

3.3 Investigar las experiencias escolares desde los gestos menores: aperturas al «rostro» que interpela nuestra responsabilidad educativa

3.3.1 La experiencia y algunas implicaciones metodológicas de investigarla

Larrosa (2009) sintetiza su idea sobre la experiencia en el siguiente planteamiento: “la experiencia es «eso que me pasa». No eso que pasa, sino «*eso* que me pasa»” (p.14). La

experiencia, en este sentido, hace referencia a varias dimensiones reconocidas por el autor: “Una dimensión de *exterioridad*, alteridad y alienación, que se relaciona con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia. Una dimensión de *reflexividad*, subjetividad y transformación que da cuenta del sujeto de la experiencia y una dimensión de *pasaje* y pasión que tiene que ver con el movimiento de la experiencia, con el *pasar*” (p.18).

El autor hace énfasis en la condición relacional de la experiencia al sugerir que esta se produce siempre entre alguien y el mundo. Igualmente, resalta la dimensión subjetiva de la experiencia al reconocer que “el lugar de la experiencia soy yo” (Larrosa, 2009, p.16). En este último sentido, autores como Contreras y Pérez de Lara (2010) han planteado que:

...toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (p.34)

La experiencia implica movimiento, la transformación del sujeto a partir de una vivencia particular que deja huella. Pero esta experiencia tiene lugar en las relaciones, como plantea Foucault (2002):

El problema previo es la relación con el otro, con otro como mediador. El otro es indispensable en la práctica del sujeto para que la forma que define esta práctica alcance su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro. (p.57)

Según el autor, la experiencia de sí es la correlación de un dominio de saber, un tipo de normatividad y unas formas de subjetivación particulares en un corte espacio-temporal concreto. En este sentido Larrosa (1995) plantea que “lo que es el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media” (p.291). Foucault (2002) ha reconocido que en la noción de *epimeleia heautou* (inquietud de sí) se pueden identificar los siguientes aspectos: “una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, una manera de atención o de mirada que se traslada desde el exterior hacia uno mismo y una serie de acciones que uno ejerce sobre sí y por las cuales se hace cargo de sí” (p.28).

Foucault (2012) comprende la experiencia como una realidad que puede y debe pensarse a sí misma y se evoca desde esta perspectiva su condición de reflexividad. Castro (2004) retoma el concepto que Foucault plantea de experiencia como forma de subjetivación y hace énfasis en “la mirada reflexiva sobre un objeto de lo vivido, sobre lo cotidiano en su forma transitoria, para captar significaciones” (p.20). En *Dits et écrits IV*, Foucault reconoce tres elementos necesarios para toda experiencia: un juego de verdad, relaciones de poder y formas de relación consigo y con los otros. Igualmente contempla la experiencia como una ficción, como algo que se fabrica para uno, que no existe antes, ni existirá luego.

Foucault ha propuesto la necesidad de la reflexión tanto acerca del sujeto, como de la subjetivación y ha señalado que “hay sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia” (Larrosa, 1995, p.288), es decir, la subjetivación. La experiencia de sí es posibilitada en una serie de dispositivos, que permiten la emergencia de ciertos sujetos y de ciertas formas de relacionarse consigo mismo.

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacer pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca también en ella su condición corporizada.

Para comprender esta condición de la experiencia se debe percibir, como lo ha planteado Citro (2010), que el cuerpo generalmente es reconocido “sólo como signo o símbolo [haciendo] que éste sea considerado pasivo o inerte, como un objeto sobre el cual los patrones sociales son proyectados, descuidándose su carácter activo y transformador en la praxis social” (p.49). Sobre esto, autoras como Lock y Schepper-Hugues (como se citó en Citro, 2010) han destacado tres tipos de enfoque sobre lo corporal: los centrados en el cuerpo social y que enfatizan en los usos representacionales del *cuerpo como símbolo*; los que destacan el *cuerpo político* y analizan la regulación, la vigilancia y el control de los cuerpos, y por último los que predominantemente se ocupan del *cuerpo-sujeto* (body-self) individual de la experiencia vivida, que se entiende como "cuerpo propio" en el sentido fenomenológico. Es precisamente el cuerpo sujeto de la experiencia vivida, las experiencias concretas de los cuerpos en el mundo, el otro referente indispensable para comprender la experiencia en su sentido más amplio.

En este sentido, Csordas (2010) propone el paradigma del *embodiment* como “un campo metodológico indeterminado definido por experiencias perceptuales y por el modo de presencia y compromiso con el mundo” (p.83). En esta perspectiva el cuerpo debe ser entendido como “sustrato existencial de la cultura; no como un objeto que es “bueno para pensar”, sino como un sujeto que es “necesario para ser” (p.83). Desde el paradigma descrito, la experiencia corporizada es el punto de referencia básico para analizar y comprender la

participación humana en el mundo de la cultura. A partir de sus desarrollos teóricos Csordas (2010) enfatiza en el concepto de *modos somáticos de atención* entendidos como “los modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (p.87). De igual forma señala que un modo somático de atención significa no solo prestar atención con el propio cuerpo, sino que incluye la atención a los cuerpos de otros, a los movimientos corporales de otros.

3.3.2 Los gestos menores como expresión de resistencia en la cotidianidad escolar

Partiendo de los planteamientos de Deleuze en relación con la Ontología Menor, Núñez (2010) plantea que lo “*menor* ya nombra siempre, independientemente pero indisociablemente unida a la política, una potencia propia de la filosofía para crear modos de vida al margen de los poderes” (p.43). Lo *menor* desde esta perspectiva es resistencia y alternativa a lo establecido, las condiciones revolucionarias en el seno de lo establecido (Deleuze & Guattari, 1978).

El *mayor*, según Manning (2016), es una estructura que obedece a formas de organización predeterminadas. El mayor es armonía, tiene una métrica reconocida que permite predecir la continuación de una melodía. El *menor*, por su parte, es una fuerza que atraviesa la estructura y la problematiza. Sus ritmos se describen como secundarios e incluso insignificantes, confundiendo en muchos casos su falta de solidez con inconsistencia. Manning (2016) señala al respecto:

El menor se deja de lado, se pasa por alto o se olvida en la interacción de los acordes principales. Esta es su desventaja, pero también su fortaleza: no tiene la fuerza de un estatus preexistente, de una estructura dada, de una métrica predeterminada, para mantenerla viva. Esta siempre fuera de tiempo, es inoportuno, inventa permanentemente su propio pulso. (pp.1-2)

Desde esta perspectiva los gestos menores son disonantes con la melodía, generan ruptura y se convierten en líneas de fuga que terminan siendo creativas y creadoras de nuevas realidades, ofreciendo otra perspectiva a lo que se ha mantenido a fuerza de la tradición. Para Manning (2016):

El registro del gesto menor es siempre político: en su reorientación puntual del acontecimiento, el gesto menor inventa nuevos modos de vivir. Se mueve a través del evento, creando un pulso, abriendo caminos para que emerjan nuevas tendencias y en las resonancias que despierta, el potencial de la diferencia se vislumbra. (p.8)

Los gestos menores posicionan la diferencia como oportunidad de cambio, como alternativa que cuestiona las formas establecidas, como apertura a otras trayectorias, a otras existencias, a la experiencia.

4. Escenas escolares: la educación inclusiva desde los gestos menores

“El rostro se niega a mi posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión. (...) La expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino mi poder de poder”
(Levinas, 2002, p.211).

En las aulas están presentes «rostros» que nos interpelan, «rostros» que, desde la desnudez y fragilidad de su piel descubierta, exigen una respuesta. Estos «rostros» nos exhortan incluso en el silencio, y se enfrentan a un nosotros que, a partir de representaciones alimentadas por los discursos de las teorías, las políticas y el sentido común, trata de englobarlos y aprehenderlos, de forma que atenta éticamente desde el asesinato semiótico del otro.

Este acto de aniquilación semiótica del otro se hace evidente al tratar de neutralizar su alteridad e intentar reducirlo desde su mirada al estatus de objeto subyugado al poder de lo establecido, de forma que busca amoldarlo violentamente a esa representación universalizada e idealizada de sujeto como modelo de alumno. Ahora bien, “el tercero me mira en los ojos del otro” (Levinas, 2002, p.226), el tercero reclama justicia como mandato ético de carácter público. El tercero, es decir, esa humanidad que mira desde ese «rostro», todos esos otros a quienes la vulnerabilidad de ese «rostro» particular remite, demanda una respuesta ante la cual se actúa con frecuencia con oídos sordos desde la violencia que implica la pasividad, la inercia o la no acción.

Como sostiene Contreras (2011), las escuelas son “espacios educativos que han decidido quién es el otro. O más aún, quienes son y tienen que ser quienes se encuentran, que tiene que ocurrir, y que hay que esperar de ese encuentro, que hay que conseguir del otro” (p.9). Cuando el otro está definido de antemano, la única opción es asemejarse tanto como sea posible al modelo estipulado o soportar los embates de la cotidianidad escolar que a fuerza de costumbre busque adecuarlo a eso que se espera o excluirlo en caso de no lograrlo. Pero algunos rostros, algunos cuerpos, algunas presencias no son siquiera consideradas en su posibilidad de semejanza como sujetos significativos para eso que se considera es la educación, y desde el prejuicio de la incapacidad, de la imposibilidad educativa, son sometidos a la invisibilización que paraliza cualquier acto educativo.

Este estudio se acerca a la vida de los sujetos en la escuela, más no de sujetos epistémicos, abstractos o inasibles, sino de sujetos corporizados que habitan la escuela y se construyen en ella. Este acercamiento, implica un estar detenido con otros mediado por la observación, la escucha y la interacción, sin el afán y la premura del tiempo escolar, en un tiempo alterno del silencio en medio del bullicio, de la quietud en medio de la velocidad del acontecer en la escuela. Como plantea Planella (2017):

Es cierto que los cuerpos ya no son (felizmente ya no podrán volver a ser) silencio, grito enmudecido desde los recónditos rincones de la carne (a menudo putrefacta), sino que ahora son voces que hablan y dan cuenta y razón de su estado. Son cuerpos que manifiestan (a través de las distintas formas de la palabra) lo que atraviesa sus vidas, lo que les acontece, sus «experiencias corporales». Se trata de cuerpos *empalabrados*. (p.113)

De esta forma, este estudio retoma instantes fugaces que trata de detener en el tiempo en forma de escenas para pensar la vida cotidiana de la escuela desde unos cuerpos que son y están siendo en ella. Acercarse a las experiencias escolares, implicó múltiples movimientos e inquietudes, desde aquello para mi conocido y seguro del hacer ciencia, hacia la posibilidad de despojarme de la técnica preestablecida para repensar mi propia oportunidad de experiencia, es decir, abrirme a la posibilidad de que lo inesperado, lo impredecible, lo imprevisible llegue, me atraviese y me transforme como investigadora. Implicó el aquietamiento, un detenimiento que posibilitara que “algo pasase”, y que ese algo retumbara en mí en forma de experiencia para poder sentir y comunicar algo acerca de la vida en la escuela.

Cómo comunicar la experiencia fue otra inquietud que surgió para dar cuenta de lo sucedido, lo sentido y lo comprendido en este estudio. Las palabras y las formas valoradas y esperadas desde el discurso tradicional de la ciencia eran no solo insuficientes sino además inadecuadas. Fragmentar relatos para ser descritos o extraer la propia voz de quien observa de la escritura, generaba un alejamiento inevitable de la experiencia que se pretendía comunicar.

De ahí que los lenguajes utilizados, el tono de la voz que narra, los rostros y los cuerpos que presentan las experiencias se constituyen no en accesorios sino en nodales de aquello que se comparte en esta investigación. Los lenguajes de la imagen y de la narrativa, son los lenguajes que con mayor precisión pudieron acercarse a aquello que se hizo experiencia propia y hoy se convierte en la tesis central que se presenta.

Pérez de Lara (2011) sostiene que “el otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellos alumnos y alumnas, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas” (p.47). En este sentido, los actores protagónicos de este proceso investigativo son ubicados en el lugar de esos “otros y otras de la pedagogía”, en tanto sus cuerpos y su existencia misma está revestida con el prejuicio de la incapacidad para aprender, por lo cual interpelan con su presencia los tiempos, los espacios, los discursos y las relaciones comunes en la escuela.

El camino hacia “una educación para todos y todas”, una educación inclusiva o una educación para la diversidad, ha estado demasiado minado de universales, de políticas y directrices, de orientaciones y lineamientos pedagógicos para la “atención”¹³ de esos otros y otras de la pedagogía, pero realmente poco se ha hecho responsable de esas vidas singulares que en la cotidianidad de la escuela nos narran, a través de sus cuerpos amoldados, de sus rostros desconcertados, de sus lugares/margen, de sus silencios aturdidores (estruendosos), acerca de los caminos posibles, de las transformaciones necesarias, de las miradas requeridas, de los contactos esperados. Es necesario pensar más en los gestos menores y menos en las máximas teóricas y jurídicas si la intencionalidad educativa es la formación más que la instrucción.

Las palabras otorgan sentido a las cosas que hay en el mundo, construyen lugares habitables en él y acompañan a los sujetos en el proceso de hacerse a sí mismos. Pero ¿con

¹³ Ejemplo de esto son las Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva publicada por el Ministerio de Educación Nacional en Julio de 2006. Ver http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf

qué palabras acompañamos en lo educativo?, ¿qué dicen nuestros silencios hacia algunos en la educación?

Uno de los caminos que muestran estos rostros de los otros y otras de la pedagogía, es la necesidad de iniciar la relación con ellos como con cualquier otro, a partir del extrañamiento, del desconocimiento de ese otro que se presenta para ser conocido a través de la relación cara a cara. Lo anterior se hace indispensable, porque cada vez se habitúa más preconcebir a estos estudiantes desde el pseudo-conocimiento que ofrecen las etiquetas diagnósticas y se crean brechas infranqueables en la relación que limitan las posibilidades de establecer vínculos educativos. Los otros y las otras de la pedagogía son indispensables para saber más de la educación, para indagar acerca de los caminos tomados y explorar nuevas rutas cada vez más amplias, construidas al pensar en los sujetos encarnados y no tanto en los sujetos ideales de la pedagogía.

Se habita una escuela, como plantea Schütz (2003), “dada por supuesta”, una escuela de la que se conoce su funcionamiento y “sus reglas de juego” y de la cual se ha interiorizado su gramática particular. Ahora que se hace necesario ponerla en cuestión en tanto su funcionamiento, sus normas y sus lenguajes son interpelados por sujetos-estudiantes que no se ajustan a lo establecido, es posible la ilusión (como deseo y como ficción), de un ser y estar diferente en relación a la escuela, un estar-siendo en lo educativo movilizado permanentemente por las existencias que hacen posible la educación.

De esta forma se presentan a continuación diferentes escenas que amplifican un instante fugaz, detenido para desentrañar su potencia en tanto representación de experiencias que cuestionan la cotidianidad escolar y permiten un entendimiento más profundo de lo que se

construye en las escuelas a partir de la confluencia de discursos, normativas, concepciones, tradiciones y prácticas de diversa índole que son demandadas a la actualidad educativa y que se instalan sobre los sedimentos de la tradición que ha dado soporte a lo que hoy reconocemos como escuela.

Las escenas se presentan en dos actos estructurados a partir de aquellas categorías que se movilizan así: el acto I da cuenta de la forma como los *espacios y tiempos escolares* demarcan realidades particulares, alimentan prácticas, construyen y reflejan representaciones sobre “algunos” sujetos que, al no acoplarse a la idea normativa del “ser estudiante” para el cual se ha pensado la escuela, tensionan de forma constante sus realidades. El acto II recoge escenas que tensionan las categorías del *estar y el ser en la escuela* al identificar que los movimientos hacia eso que se ha llamado la educación inclusiva en muchos casos han quedado restringidos a evidenciar la presencia de sujetos señalados como “los diferentes” en las escuelas mientras en otros se logra percibir la ocupación por su existencia (su aprendizaje, su formación, su participación) como responsabilidad ética que se ubica a la base de cualquier proceso que se denomine educativo.

Cada escena se ha construido a partir de cuatro elementos que aportan lugares de acercamiento diferentes: una imagen de aula, un enunciado que sintetiza lo que la escena representa, una narrativa de la escena y un desarrollo argumentativo y conceptual que permite una comprensión de las experiencias de aula particulares que se evidenciaron en el trabajo de campo.

Acto I. De los
espacios y tiempos
escolares

B-2

7

rolik25.uz



Escena I: Mariana. Estar adelante no
te hace más visible

Mariana es una joven con Síndrome de Down de 21 años, estudiante de grado noveno en una institución privada. Son las 3 y 45 de la tarde y el grupo se prepara para comenzar la clase de español. El tema es la narrativa fantástica. Mariana se encuentra ubicada en la primera línea de su salón, al frente, en primera fila, justo delante de la mesa correspondiente al maestro, tal y como lo sugieren los especialistas como estrategia para garantizar la presencia, supervisión y acompañamiento de los maestros.

Comienza la clase. Durante los primeros cinco minutos la docente ofrece la orientación general de la actividad a desarrollar. Realiza anotaciones en el tablero y Mariana, al igual que el resto del grupo, escribe en su cuaderno. Pasado este tiempo la docente comienza a moverse a través del aula ofreciendo su explicación. Va y viene, de atrás hacia delante y nuevamente atrás. En su ir y venir configura una nueva línea, un nuevo lugar, como frente del salón. Esta vez el frente del salón es justo detrás de Mariana, línea que permanece inmutable durante el resto de la clase.

Ahora el lugar de Mariana es justo la retaguardia. La voz, la mirada, el gesto docente, ya no se dirige más hacia ella. Mariana ha quedado atrás.

Esta escena representa los límites, las fronteras que se instalan en las dinámicas escolares cuando el otro, a pesar del discurso aparentemente inclusivo, sigue siendo representado como otro migrante, incapaz de dar respuesta a los procesos demandados por la escuela.

En las últimas décadas se ha podido observar un gran movimiento a nivel internacional en favor de una “Educación para todos”, traducido en normativas y disertaciones que de forma directa han impactado las escuelas. Las instituciones educativas, en respuesta a la demanda de la inclusión han abierto sus puertas ofreciendo acceso a niños, niñas, jóvenes y adultos que durante mucho tiempo fueron excluidos de ellas, personas que hasta ahora eran educadas en “instituciones especiales” que pudieran, desde esa perspectiva, dar respuesta adecuada a sus particularidades. En este sentido, las diferencias asignadas a las personas en situación de discapacidad han sido sancionadas socialmente como determinantes de un trato diferencial, imposible de ser asumido por la escuela como institución reservada para la educación de una supuesta población homogénea: los “normales”.

Así, llegan unos “otros” a la escuela como Mariana, entran y se instalan en las aulas, en aquellos espacios pensados para el *nosotros*; entran, pero aún no logran “hacer parte” de la misma; entran, pero siguen siendo extranjeros a esta institucionalidad. Tal y como sostiene Santamaría (2002), la “extranjería no remite, por tanto, a una clara oposición entre interior/exterior, como el sentido común nos lo representa, sino a un complejo y sinuoso espacio estriado que conjuga diversos grados de inclusiones y exclusiones, de ordenaciones y subordinaciones” (p. 56). En este sentido, estos nuevos estudiantes entran bajo la figura de

extranjeros, es decir, aquellos que desconocen la lengua, las normas, las formas de la institucionalidad escolar; aquellos que apenas llegan, pero que además no eran esperados.

Monnet (2001) señala que desde el lenguaje coloquial un extranjero equivale a una persona que procede de un país rico mientras los inmigrantes son sujetos procedentes de regiones o países pobres. El extranjero tiene algo que aportar mientras el inmigrante ocupa el lugar de sujeto necesitado. Así, el ingreso de la población en situación de discapacidad a las escuelas regulares en el país, a partir de la idea de una educación inclusiva, reproduce lógicas similares a las establecidas con un tipo específico de extranjero: el migrante.

Desde los planteamientos de Sabido (2009) “la conversión de otro en extraño conjuga la experiencia subjetiva con ciertos mecanismos de construcción social, según determinado ámbito u «horizonte de familiaridad» donde el mundo aparece como algo accesible, confiable, disponible” (p.29), y es este precisamente el movimiento que ejerce la inclusión de estos “otros”, ajenos a la familiaridad de lo establecido históricamente para la institucionalidad escolar, la distinción de unos extraños que demandan un lugar en la escuela.

El extranjero es el que se encuentra en el horizonte espacial de un grupo social dado, que es parte del grupo, pero se integra a éste mediante su exclusión. Dentro de esta categoría entran también todas aquellas clases de “enemigos interiores” (como pueden ser los locos, los pobres, los desviados, etc.) que, si bien de alguna forma son parte del conjunto social en otra, especialmente determinante, están “por fuera y en frente”. (Penchaszadeh, 2014, p.19)

“Por fuera y en frente”, dentro pero fuera, sigue siendo el lugar definido para los sujetos como Mariana que llegan a las escuelas con la etiqueta de la incapacidad como carta de

presentación, etiqueta que se constituye poco a poco en barrera definitoria entre quienes pueden aprender y quienes obstaculizan el ritmo “normal” y esperado de la clase. Es allí precisamente en donde se demarca el límite y se edifica la frontera que separa los rumbos de sujetos que estando juntos habitan de forma diferente la institucionalidad escolar: desde el centro o desde el margen.

El inmigrante es un recién llegado, su historia no es la misma. Estos jóvenes apenas llegan a la escuela, después de siglos de su creación como institución normalizadora, productora de corporalidades disciplinadas y amoldadas a la demanda productiva de la sociedad a la cual sirve. Hasta hace poco la escuela explicita su apertura a un “todos” que puede ser entendida bien como expansión de control hacia la diferencia que había escapado de su alcance (Veiga-Neto & Lopes, 2011), bien como aporte para la transformación de sociedades cada vez más conscientes de la ficción que constituye la homogeneidad y la evidencia fáctica e ineludible de la diversidad, en este caso humana.

La escuela se crea al demarcar límites claros entre quienes debían estar dentro y quienes debían ser derivados a otro tipo de institucionalidad. Crea así un sujeto alumno tipo que por exclusión señala, delimita y demarca aquel que no lo es, y establece una frontera simbólica infranqueable a partir de los estereotipos asignados a ciertos cuerpos, a ciertas capacidades, a ciertos modos ubicados del lado de la anormalidad y lo anormal.

Si bien la frontera que diferenciaba geográficamente una escuela “especial” de una “regular” ha sido cuestionada, la frontera simbólica alimentada por el estereotipo, sigue demarcando una tajante diferencia entre lo normal y lo anormal en esta institucionalidad. De esta forma da paso a la visibilización de grupos diferenciados, y en muchos casos

contrapuestos, que podrían significarse como el cara a cara entre nativos e inmigrantes de la escuela.

Este “cara a cara” se hace evidente en el aula de Mariana en la cual los cuatro estudiantes con discapacidad intelectual que están presentes son ubicados juntos en la misma mesa, una que difiere de la de los demás estudiantes no sólo por su ubicación espacial (está ubicada en la primera línea) sino por su forma (mientras los demás estudiantes están en pupitres individuales ellos se ubican en una mesa rectangular algunos incluso de espaldas al tablero).

Es así como el estereotipo sigue demarcando un límite, traza una línea divisoria entre los de “este lado” (los nativos) y los del “otro lado” (los recién llegados o los inmigrantes), a quienes se atribuye la responsabilidad, sino “la culpa”, de hacer tambalear lo establecido, lo conocido, el *statu quo*, de forma que incomodan con su demanda el lugar comfortable del “así ha sido siempre”, la estabilidad de la certeza, la comodidad de lo conocido.

Estos “extraños” exponen con su sola presencia el requerimiento vigente de un cambio en la cotidianidad escolar que dificulta cada vez más sostener el mito de la homogeneidad que tenía sometidos incluso a los supuestos nativos de la escuela y expone con su diferencia radical la esencia de lo humano y la deuda histórica de la escuela con esta realidad: la diversidad. Aun así, persiste la tensión. Se abren y se cierran puertas, se trazan y se borran límites, se establecen y destruyen fronteras día a día en las escuelas a partir de las múltiples interacciones y encuentros que movilizan transformaciones, evidentemente no sin resistencias.

Esta escena, este instante narrado a través del lugar de Mariana en el aula, describe entonces los movimientos sutiles de este cambio. Deja entrever las fracturas incipientes en las estructuras que luchan por sostenerse a pesar de los discursos y las normas, en esos gestos menores propios de las múltiples interacciones en escenarios educativos formales, en las relaciones uno a uno que son evidentes en las aulas.

B-2

7

rolik25.uz



6A

7

Escena II: Lucía y John. Las aulas multigraduales como espacios y tiempos otros en la escuela

Lucía y John son dos jóvenes con Síndrome de Down de 20 y 19 años respectivamente, estudiantes de cuarto grado en un aula multigradual de una Institución Educativa Pública de la ciudad. Según la docente, ellos actualmente se encuentran cursando grado cuarto y desde que entraron a la institución han estado en este grupo al ser definidos como “Estudiantes en extraedad”.

Los días de su historia escolar en esta institución han transcurrido en el mismo espacio-salón, con la misma docente año tras año. Ellos no se visualizan en un escenario diferente o con otra docente. El tiempo, el espacio y la dinámica escolar parece haber sido puesta entre paréntesis en este contexto específico. El horario, las asignaturas, los grados y las promociones cuentan con un movimiento particular y alterno al resto de la escuela.

Hay un espacio común, un espacio de encuentro entre los diferentes integrantes de la institución: el descanso. En la cancha se encuentran todos los estudiantes de los diferentes grados de esta primaria incluyendo a los del aula multigradual. Hay juegos, competencias, corrillos de conversación. Las divisiones determinadas por grados escolares y edades se diluyen en su gran mayoría poniéndose en evidencia otras posibilidades de encuentro según intereses particulares. Aun así, lejos de la pared del aula que los separa, los estudiantes del aula multigradual parecen estar contenidos en una muralla simbólica que los mantiene alejados del resto.

Toman el refrigerio juntos, se sientan a conversar o juegan solo entre ellos. No hay una interacción directa evidente; solo en ocasiones, emergen miradas de extrañamiento y a veces de burla frente a “esos otros” diferentes, raros, que están allí.

[Diario de campo, febrero de 2016]

Esta escena representa ya no la frontera simbólica, sino la delimitación física de espacios otros, con tiempos otros, para los sujetos otros de la pedagogía. Se analizan las implicaciones de pensar en el concepto de estudiantes en extraedad como una construcción contemporánea del discurso educativo que sigue marcando al sujeto como anormal y promueve acciones educativas excluyentes en espacios alternos como las aulas multigradales.

La década de los 90 demarcó en Colombia un tiempo de cambio en las propuestas para la educación de las personas en situación de discapacidad, al plantearse la transición del modelo de educación especial segregada a procesos de lo que se denominó en el momento como educación integradora. Si bien la intencionalidad del cambio se centraba en reconocer el derecho a educarnos juntos en medio de las diferencias propias de lo humano, las formas que asumió la escuela para esta transición estuvieron cargadas de diferencialismos que sirvieron de base para sustentar la necesidad de espacios yuxtapuestos, que aún dentro de la escuela eran alternos a la lógica de la misma.

Así se crearon en muchas instituciones educativas las aulas especiales como espacios contenedores de los sujetos que por decreto fueron aceptados en la escuela regular, pero por representación fueron puestos bajo sospecha desde el comienzo. El aula especial no solo contenía la representación del límite físico entre normales y anormales, sino que la sostenía y alimentaba en el interior de las instituciones educativas. Si bien la estrategia de aulas especiales se cuestiona en tanto mantiene prácticas excluyentes y estigmatizantes frente a

ciertas diferencias, su lógica de funcionamiento se mantiene en la actualidad en la forma de aulas multigradales como en la que se encuentran actualmente Lucía y John.

El concepto de aulas multigrado en Colombia proviene del modelo de escuela nueva propuesto para la educación rural, en el cual un único docente dispone en un mismo espacio físico de aula diferentes escenarios de formación para niños o jóvenes de múltiples edades y niveles académicos. El reducido número de estudiantes en algunas zonas alejadas de las cabeceras municipales hace necesario que sea un solo docente el encargado del proceso. Esta idea se traslada al contexto urbano bajo dos connotaciones diferentes: el modelo de aceleración de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2010b) y las aulas multigradales.

El primero es usado como una estrategia de “nivelación” rápida para estudiantes que sin presentar ninguna discapacidad de base que afecte de alguna manera su aprendizaje y desempeño en el aula se encuentren rezagados del nivel educativo esperado para su edad por condiciones de carácter social que pudieran interferir en el inicio o permanencia en los procesos de escolarización formal. En este sentido, el modelo de aceleración busca desarrollar de forma ágil en los estudiantes las competencias básicas requeridas para garantizar su vinculación a los grados que se ajusten a lo establecido para su edad (Ministerio de Educación Nacional, 2010b).

Por otra parte, las aulas multigradales se piensan como espacios de transición para estudiantes que presentan alguna discapacidad y han encontrado en los escenarios escolares múltiples barreras para aprender y participar que van ampliando día a día la brecha entre la edad cronológica y el nivel educativo estipulado para esta. Este “desajuste” entre edad y nivel

educativo moviliza la emergencia de la figura del estudiante en extraedad que entra a alimentar la ya amplia categoría de los anormales de la escuela. Claramente tanto Lucía como John caben en esta nueva categorización de lo anormal en tanto ambos tienen más de 19 años y se encuentran actualmente cursando un cuarto de primaria alterno al grupo regular.

El problema de la nominación de estudiante en extraedad radica en que sigue poniendo el énfasis del problema en los sujetos estudiantes pero no genera ningún tipo de cuestionamiento a la institucionalidad establecida, es decir, se cuestiona el aparente desajuste entre la edad y el nivel educativo, pero no se pone en cuestión cómo y por qué históricamente se ha determinado que la relación sea definida de esta forma (6 años para grado primero, 7 para segundo y así sucesivamente) y de qué manera esta organización tan rígida del sistema educativo genera prácticas excluyentes y marginalizantes para quienes no logran ajustarse a lo instituido.

Así pues, los estudiantes en extraedad terminan siendo los que tienen “edad de más” por su “capacidad de menos”, razón por la cual deben ser educados por otros docentes, en otros espacios, con tiempos y estrategias diferentes a los utilizados para el estudiante estándar. Este espacio otro o *heterotopía* (Foucault, 2010) en la que se constituye el aula multigradual no solo se convierte en marca diferencial entre lo normal y lo anormal de la escuela, liberando de la carga de la diferencia aulas en extremo homogenizadas, sino que se constituye también en oasis de reconocimiento y valoración de formas otras de aprender y estar en la escuela que son rechazadas del aula regular. Así, tanto Lucía como John valoran de forma significativa su estar en el aula multigradual porque señalan que allí *sí les enseñan*

y les ponen tareas contrario al parecer a lo que sucede cuando de forma eventual deben asistir al grupo regular¹⁴ y en sus palabras los *molestan* [Entrevista, febrero de 2016].

De esta manera, las aulas multigradales se configuran como espacios de contención de la *alteridad radical* (Baudrillard & Guillaume, 2000)¹⁵, espacios en los cuales la diferencia es la norma. Su función social dentro de la escuela es precisamente responder a las demandas particulares de tiempos, estrategias, formas de organización de los contenidos, requeridas por algunos estudiantes en situación de discapacidad, garantizando de esta forma mantener inmutable el funcionamiento tradicional de la educación formal que toma como base de sus prácticas la idea de homogeneidad.

En tanto espacio para “los diferentes”, las aulas multigradales se convierten en excepción constante a las lógicas educativas establecidas para la normalidad. Así, mientras la escuela en su generalidad está orientada a la competencia, el individualismo y el efficientismo, en términos de lograr la apropiación de la mayor cantidad de contenidos en el menor tiempo posible, en las aulas multigradales se hace evidente un tiempo alterno mucho más lento y un recorte de los contenidos curriculares desarrollados, justificado lo anterior en la supuesta incapacidad del sujeto que la habita. En este sentido, mientras la escuela formal prioriza la mercantilización como dispositivo pedagógico preponderante, las aulas

¹⁴ En las entrevistas realizadas [registro filmico del 19 de febrero de 2016] ambos hacen referencia a una situación que se presentó la semana anterior al encuentro en la cual la docente del aula multigradual se enfermó y ellos tuvieron que asistir a los grupos regulares durante toda la semana. Lo anterior lo narran con desagrado expresando de alguna forma su añoranza por volver a estar en su grupo y con su docente.

¹⁵ Al respecto los autores sostienen que “en todo otro existe el prójimo -ése que no es yo, ése que es diferente de mí, pero al que, sin embargo, puedo comprender, ver, asimilar- y también una alteridad radical, inasimilable, incomprensible e incluso impensable” (Baudrillard & Guillaume, 2000, p.12).

multigradales sustentan sus prácticas en la medicalización y por tanto toman como sujeto de su acción al anormal desde donde se soporta su actuación diferenciada.

La comprensión de las aulas multigradales como *heterotopía* permite el establecimiento aparejado de una *heterocronía* en tanto se hace evidente una relación con el tiempo diferente y alterna a la establecida para el resto de la escuela. Mientras el docente del aula regular no “*puede perder el tiempo*” dedicándose a aquellos estudiantes que no comprenden un concepto, proceso o contenido específico de la forma como fue enseñado y en el tiempo programado para dicha enseñanza, la docente del aula multigradual tiene precisamente esto como propósito, es decir, detenerse y buscar alternativas para que dicho aprendizaje tenga lugar.

Por esta razón, las actividades en el aula multigradual se desarrollan de forma asincrónica, garantizando a cada estudiante acciones diferenciales en términos de extensión, complejidad, modo de presentación de la información, entre otros. Bajo esta lógica cada estudiante va recorriendo una ruta curricular particular ajustada a sus características. En el aula multigradual en la que se encuentran Lucía y John, por ejemplo, es posible evidenciar momentos de trabajo sincrónico (explicaciones generales de un tema) y momentos de trabajo asincrónico en los cuales los estudiantes desarrollan de forma individual o por subgrupos guías de trabajo diferentes que se ajustan a sus necesidades particulares [Filmaciones de clase, febrero de 2016].

Este reconocimiento de la heterogeneidad sólo es posible y justificado en tanto espacio otro, pues fuera de él la homogeneidad rige las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la sincronidad caracteriza el que hacer en las aulas y la normalidad se constituye

en parámetro que avala la presencia en el salón de clases. Las fronteras físicas descritas que delimitan y distinguen con claridad el lugar propio de los normales del asignado para los anormales en la escuela, son adicionalmente interiorizadas por los integrantes de la comunidad educativa de forma que alimentan las representaciones diferencialistas y movilizan por tanto una falsa inclusión. La diferencia es contenida en los muros de un aula específica y pertenecer a ella implica una marca que estigmatiza al sujeto que la habita aun al estar fuera de ella. De esta forma, es posible escuchar en los corredores de la institución como hacen referencia a estos jóvenes como “*Los del aula multigradual*” demarcando una relación diferencialista como aquellos que permanentemente están siendo puestos bajo sospecha.

Los límites impuestos por los grados escolares se diluyen con frecuencia en escenarios como el descanso para los niños, niñas y jóvenes que asisten a las aulas regulares, la edad o el grado no son tan relevantes cuando llega el tiempo del juego, de la conversación o del refrigerio. Pese a esto, para los estudiantes del aula multigradual la frontera persiste y lejos de los muros del salón de clase aparece esta vez una barrera simbólica constituida por el estigma de lo anormal, por esa “indeseable diferencia que no habíamos previsto” (Goffman, 2010, p.17).

Esta escena pone en evidencia prácticas de pseudo-inclusión en las cuales el estar dentro muchas veces excluye más que el estar por fuera, pues se amplifican ciertas marcas diferenciales que ubican a algunos en el lugar de “otros”, que no pueden hacer parte de la cotidianidad escolar así jurídicamente se les haya reconocido este derecho.

Como plantean Suárez y Mariño (2018) “en muchos casos la inclusión sin preparación y sin comprensión se convierte en prácticas de exclusión que denigran su presencia creando más desigualdad (p.32). De esta forma, aparentemente se garantiza el acceso al sistema educativo regular, pero se les mantiene en la barrera.

B-2

7

rolik25.uz



6A

7

Escena III: Atrapados por la escuela: moratoria de la
vida como escolares

Lucía y John por años han estado en la misma aula y con la misma maestra y no se muestran muy a gusto con la idea de pasar al colegio (bachillerato). Manifiestan querer estar por siempre en su salón con la profe María. Saben leer y escribir, así como realizar operaciones matemáticas básicas, pero no imaginan que pueden hacer con ese saber por fuera de la escuela. Cuando se indaga por su proyección futura no hay más que un reiterado presente de trabajos y tareas escolares.

Por otra parte, Mariana (21 años) se encuentra en grado once y Sergio (20 años) en grado décimo en aulas regulares de las instituciones educativas a las cuales pertenecen. Mariana ha logrado desarrollar algunas habilidades académicas básicas, pero Sergio actualmente no está alfabetizado. Ante la pregunta sobre lo que va a pasar con estos estudiantes al finalizar bachillerato las instituciones educativas manifiestan no tener respuesta alguna. La Educación Básica no ha desarrollado en ellos habilidades ocupacionales o laborales creando una gran brecha, un abismo profundo, entre la culminación de un periodo de formación básico y la vida por fuera de la escuela.

Esta escena da cuenta de la forma como impactan las representaciones infantilizadoras de la discapacidad en las trayectorias educativas de los sujetos, configurando una vida escolar extendida. La categoría de discapacidad intelectual parece en este caso difuminar la comprensión social de la cronología normativa encarnada en nuestra cultura occidental para la vivencia escolar. Así, se evidencia que en los escenarios escolares actuales se encuentran jóvenes-adultos, atrapados en prácticas asistencialistas de encuentro reiterativo con asignaturas descontextualizadas y mecanizadas de un leer, escribir y operar sin un trasfondo de realidad laboral, ocupacional o social evidente.

La vida como escolar en la cultura occidental por lo general se asocia a la etapa del ciclo vital de la infancia y la adolescencia, que se caracterizan en este caso por la ausencia de responsabilidades laborales y la consecuente dependencia económica derivada de ello. La escuela se reconoce como una institución de transición social entre el mundo familiar de cuidado básico y el mundo del trabajo reservado en estas sociedades para quien se considera adulto. Aun así, este no parece ser el caso para la población en situación de discapacidad, especialmente para las personas con discapacidad intelectual. Esta escena da cuenta precisamente de esta excepción fuertemente vinculada a la representación que históricamente se ha construido acerca de la persona con discapacidad intelectual como *niño eterno*, dependiente y asexuado.

Bajo la idea de un *niño eterno* parece establecerse adicionalmente la eternización de la vida como escolar bajo la práctica de la repitencia reiterada que termina configurando una

violenta “*banda sin fin*”. Utilizo la metáfora de la “*banda sin fin*” en tanto las prácticas escolares dirigidas a los estudiantes con discapacidad intelectual en muchos casos se caracterizan por la reiteración de contenidos y actividades descontextualizadas y poco pertinentes al momento del ciclo vital por el que atraviesan estos jóvenes, así como por la repetición recurrente de años escolares a la espera del logro de ciertos aprendizajes que difícilmente serán alcanzados a través de una enseñanza que se enseña en las mismas estrategias bajo la justificación del “*así se ha hecho siempre*”.

Como plantea Brogna (2012) “podemos reconocer a instituciones que transmiten aprendizajes banalizados, insistiendo en “las letras”, basados en la supremacía del logos y manteniendo al sujeto en una posición de infante eterno. La escuela no pone su mirada en un sujeto que “será adulto” (p.163). La escuela es incapaz de proyectar a ese sujeto marcado como anormal en el lugar del adulto y lo atrapa en sus currículos academicistas dejando de lado aspectos esenciales para su independencia. Al respecto Domínguez, Angelino, Almeida y Katz (2019) señalan que:

Se cosifican planes de vida, condicionando trayectos vitales. Diagnosticando alteridades y otredades, clasificando singularidades. Categorizando posibilidades, certificando discapacidades [...] como parte de los cúmulos de tensiones y disputas presentes en la relación la ideología de la normalidad, productora de desigualdad social y funcional al esquema cultural dominante. (p.101)

De esta forma, los jóvenes con discapacidad intelectual que asisten a instituciones de educación formal como Lucía, John, Mariana y Sergio, y permanecen en ellas eternizando su figura como escolares, habitan permanentemente al filo de un abismo constituido por una

brecha no reflexionada acerca los apoyos requeridos por estos sujetos para la transición hacia una vida adulta desde la cual puedan posicionarse socialmente como sujetos que avanzan en el logro de su independencia, que incursionan en el mundo del trabajo y que pueden experimentar su sexualidad “como cualquier otro adulto”. Si bien, tanto Lucía como Mariana hacen referencia a “*tener novio*”, cuando se indaga por este tipo de relación puede reconocerse como la afectividad, en términos de establecer relaciones de pareja, se encuentra significativamente coartada y limitada a encuentros en ocasiones *furtivos* dentro de la institución y no logra trascender hacia la posibilidad de habitar otros escenarios de lo social (cine, centros comerciales o visitas a casa, por ejemplo).

Como plantea Brogna (2012) “en el campo escolar la inteligencia es el capital valioso y escaso lo que convierte a las personas con discapacidad intelectual en sujetos en deuda” (p.34), y parecería que es una deuda que debe ser saldada a través de la repetición que lleva al agotamiento del sujeto hasta su deserción o desde la resignación a ser promovido año tras año por el simple hecho de “*estar allí*”, de asistir, independientemente de los aprendizajes que puedan ser movilizados: estudiantes que están, como sostienen en muchas escuelas, “*por socialización*” expresión desde la cual se justifica la despreocupación por otros aprendizajes.

De esta forma “los sujetos enfermos/discapacitados son socialmente «eximidos» de responsabilidades y derechos a la vez que privados de expectativas, más allá de su recuperación” (Rosato et al., 2009, p.90). En el caso de lo educativo la falta de expectativas frente a sus posibilidades de aprendizaje y a su proyección futura en el ámbito laboral, convierte la escuela en espacio contenedor de presencias, en la institución social que garantiza la ocupación de su tiempo presente extendiendo al máximo posible ese estar como escolares.

Así, “esos cuerpos “discapacitados”, a partir de su presunto alejamiento del cuerpo capaz, son inhabilitados oficialmente para el proceso de trabajo y devenidos cuerpos dependientes, pasivos, enfermos, “inactivos”, destinatarios de ayuda estatal” (Ferrante, 2015, p.157). Cuerpos destinatarios de asistencia, cuerpos que reciben pero de los cuales no se espera nada, “pobres merecedores” (Ferrante, 2018) que desde la representación de la discapacidad como tragedia médico-personal¹⁶ son habilitados para ocupar el lugar de sujetos de lástima, objetos de la caridad y el asistencialismo: cargas sociales.

En este sentido, Oliver (1990) hace referencia a la *discriminación institucionalizada* de las personas con deficiencias, al identificar que son las mismas instituciones y sus políticas y prácticas *discapacitantes* las que crean y mantienen la situación de dependencia a la que es sometida esta población. Al respecto Oliver (1990) señala que “la dependencia no es una característica intrínseca de sus deficiencias, sino que está creada socialmente por una sociedad incapacitante y deshabilitadora” (p.85).

Bajo la justificación de la condición de dependencia asociada a un cuerpo sancionado como biológica y conductualmente incapaz, se esconde la forma como estas sociedades, desde sus modelos económicos, determina la expulsión de ciertas corporalidades de los sistemas de producción establecidos. Desde esta perspectiva, las personas en situación de discapacidad intelectual son sujetos de asistencia estatal y de beneficencia social, cuyo cuidado y sostenimiento recae fundamentalmente en sus redes familiares inmediatas. Así se

¹⁶ Según Oliver (1998) la teoría dominante de comprensión de la discapacidad como fenómeno ha sido la de la *tragedia personal*. “Según esta teoría, la discapacidad es un hecho trágico que los ocurre a individuos desafortunados y aislados, de forma aleatoria” (p.48).

crea, se mantiene y se alimenta de forma cíclica la idea de la dependencia que ubica en un limbo social a las personas en situación de discapacidad.

Ahora bien, esta inferiorización constante de las personas en situación de discapacidad intelectual en el ámbito escolar, que se proyecta de forma directa al resto de la vida social y laboral, promueve relaciones sociales caracterizadas por una asimetría que podría traducirse en términos de dominación-sumisión lo que permite entender la discapacidad como un modo de opresión social¹⁷. Como plantea Brogna (2012):

Un escaso margen para las prácticas de libertad, permite relaciones de poder – en las que de manera recurrente “uno intenta dirigir la conducta de otro” y en los que la cualidad de “móviles, reversibles, inestables” de esas relaciones se bloquean – “en aras” de una mayor eficacia en las decisiones cotidianas. Se restringen las posibilidades de resistencia, el poder se ejerce de manera unilateral y asimétrica la mayoría del tiempo y para la mayor parte de los aspectos vitales, se pierde la capacidad de invertir las relaciones de poder, y éstas adquieren características tales que sería difícil delimitarlas con estados de dominación. (p.92)

La falta de expectativas sobre las posibilidades presentes y futuras de algunos sujetos en estas sociedades se convierten en argumentos justificatorios para la construcción de escenarios supuestamente educativos destinados al “aconductamiento” de algunos cuerpos que de otra forma irrumpirían en el sistema social establecido, conteniendo de forma

¹⁷ Desde los *Disability Studies* se propone el abordaje de la discapacidad como un asunto de carácter político que se constituye como una forma de opresión social responsable de las desigualdades a las que se ve sometida esta población (Oliver, 1990; Abberley, 2008).

indefinida a estos individuos *supernumerarios* para los cuales no se identifica lugar en la sociedad.



Escena IV: Matatiempos como estrategia para contener los cuerpos en la escuela

Sergio es un joven con síndrome de down de 20 años, estudiante de grado décimo en una institución educativa pública de la ciudad. Son las 10:35 de la mañana, hora de la clase de física para el grado décimo en el cual se encuentra Sergio. El tema propuesto para la clase es “ascenso y descenso”.

Desde el comienzo la clase para Sergio es otra. La docente le envía con una compañera una actividad particular. La guía de trabajo incluye un par de imágenes para identificar diferencias y una sopa de letras, ejercicios que no se relacionan de manera alguna con la clase propuesta para el resto del grupo.

Mientras la docente se dispone para ofrecer la explicación del tema al grupo en general, la compañera asignada es la que le orienta a Sergio para la realización del ejercicio propuesto para él. Sergio observa su hoja con detenimiento, una y otra vez, antes de iniciar la actividad. Pareciera que no sabe bien como realizarla. Decide sacar sus colores para pintar los dibujos más no identifica las diferencias entre ellos. Enumera los recuadros, mira a su alrededor y se recuesta sobre la hoja como signo de agotamiento e incomodidad.

La docente propone una actividad por subgrupos. Sus compañeros de clase se movilizan ante la instrucción, pero Sergio continúa con su guía, trabajando en la parte posterior del salón.

La clase transcurre de forma tranquila, ningún estudiante interfiere con su desarrollo, ni siquiera Sergio, un cuerpo que estando presente es sometido a “matar el tiempo”, esperando a que la clase finalice pues al parecer allí no hay nada más que él pudiera aprender. En tanto su presencia no obstaculice la posibilidad de la docente de orientar la clase a los estudiantes que “si pueden aprender” Sergio es aceptado en el aula, más su tiempo es violentamente subutilizado pues frente a su quehacer en el aula no se generan mayores expectativas

[Diario de campo, 02 de mayo de 2016].

En esta escena se pone en evidencia la paradoja del tiempo en lo educativo y la necesidad de contener un cuerpo que está en el aula por imposición jurídica, a través de estrategias que permitan el paso del tiempo escolar garantizando quietud y silencio. De esta forma, los matatiempos¹⁸ se convierten en práctica literal de control y en metáfora de la tensión existente entre los tiempos de algunos estudiantes y las demandas de la escuela contemporánea.

La educación inclusiva en Colombia en muchos casos se ha materializado solo en forma de acceso físico al sistema de educación formal de ciertos estudiantes pertenecientes a “grupos vulnerables”, entre ellos personas en situación de discapacidad, aspecto que se traduce en cifras y datos estadísticos que alimentan la ilusión de un supuesto cambio en el sistema. Aun así, este tipo de escenas, comunes en la cotidianidad de las aulas escolares son un reflejo de la gran dificultad evidente para que cualquier transformación en ese sentido tenga lugar.

La educación inclusiva implica más que la apertura de las puertas de las escuelas y las aulas a estudiantes que históricamente han sido excluidos de ellas. Demanda la apertura de mentes, la movilización de representaciones que permitan cuestionar los sistemas altamente homogenizantes, dando lugar a la experiencia real del encuentro, la convivencia y el

¹⁸ La expresión “matar el tiempo” en este contexto significa ocuparse en una actividad cuyo fin es evitar el aburrimiento. Así, los *matatiempo* hacen referencia a actividades como crucigramas, sopas de letras, sudoku, laberintos, actividades para encontrar diferencias entre imágenes, etc., habituales en periódicos o revistas y cuya finalidad esencial es el entretenimiento.

aprendizaje, al partir de las diferencias como valor a ser reconocido y considerado en la educación.

El sistema educativo actual exige para la supuesta inclusión de estos estudiantes en situación de discapacidad el diagnóstico de su condición como carta de presentación que demarca el cómo y el qué de la enseñanza¹⁹. Como plantea Assael (2013)

Esto es lo que sucede desde las políticas públicas, cuando en numerosas situaciones, la identidad de deficiente es certificada desde instrumentos estandarizados, lo que hace que esta identidad, mantenga de por vida a estos sujetos, en una situación de subordinación dentro de la sociedad (p.32)

Así, mientras los demás estudiantes cuentan con cierta oportunidad para presentarse a sí mismos en el encuentro educativo desde su acción particular, los estudiantes en situación de discapacidad son descritos con antelación desde el discurso médico experto, por demás impuesto como incuestionable, a partir del cual se coarta cualquier expectativa frente a su potencialidad y se alimenta el prejuicio, pues como sostiene Skliar (2006) “No hay normalidad. Hay, eso sí, miradas que todo lo anormalizan” (p.196).

Sin expectativa alguna frente a la capacidad del otro y ante el juicio anticipado basado en una categoría que anormaliza, pensar una educación posible es problemático pues el sujeto mismo de la educación es puesto bajo sospecha, es convertido en ajeno, en sujeto-estudiante

¹⁹ En el decreto 1421 de 2017 se establece que “El estudiante con discapacidad que se encuentra en proceso de ingreso al sistema educativo formal deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitido por el sector salud y con el PIAR o el informe pedagógico si viene de una modalidad de educación inicial, que permita identificar el tipo de discapacidad” (Artículo 2.3.3.5.2.3.3).

de otro saber que no es el pedagógico sino el médico y desde el cual el maestro se siente en el lugar de la incompetencia: “yo no sé cómo enseñarle” o “a mí no me han formado para eso”.

Ante la impotencia del supuesto no saber y la premura por el logro de los objetivos curriculares establecidos en las escuelas tecnocráticas de hoy, la idea de una educación inclusiva se convierte en falacia, y abre paso a prácticas de aula crueles en las que la finalidad no es enseñar sino ocupar un cuerpo para evitar que se constituya en obstáculo para el aprendizaje de los que “*si pueden*”. Así, el uso de los matatiempos se convierte cada vez más en una práctica recurrente para aquellos estudiantes de los cuales no se espera aprendizaje sino solo “*socialización*”, garantizando de esta forma el control aparente de la clase: el silencio, la postura y el lugar que debe ocuparse.

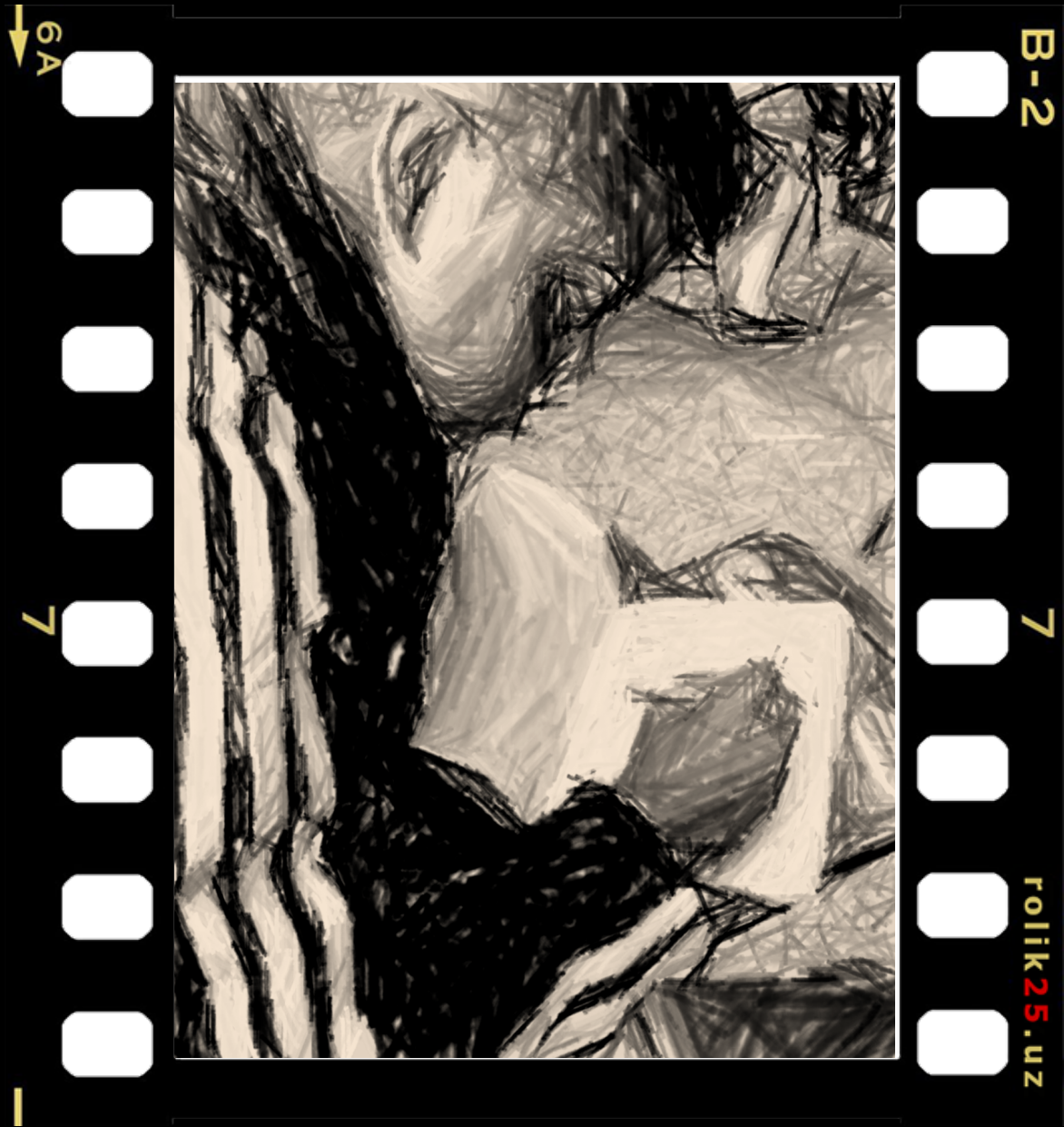
Si del otro no se espera aprendizaje alguno ¿cuál es su razón de ser en la escuela? Sin esta claridad presente en el diseño de cada encuentro educativo la receptividad pedagógica hacia el otro queda anulada y la respuesta a la pregunta planteada se sintetiza en “*simplemente pasar el tiempo*”. De esta forma se constituyen “*escuelas contenedores*”, escuelas cuya finalidad, para ciertos estudiantes, es servir de espacio de almacenamiento hasta que transcurra el tiempo que tiene que pasar para justificar su salida de la institucionalidad escolar. Como señala Lopes (2008):

Al buscar la etimología de la palabra inclusión -enclausuramiento, colocación dentro de un mismo espacio físico (...), argumenté que la inclusión escolar, como es proclamada en la Modernidad, es un proyecto audaz porque, se coloca dentro de una narrativa de trascendencia y porque alimenta la comprensión de la inclusión como lugar

de llegada para todos. Sin embargo, el simple hecho de incluir en un mismo espacio físico no garantiza la incorporación real de aquél que está físicamente incluido. (p.100)

Algunos de estos estudiantes están excluidos aún estando dentro. Engrosan las estadísticas del sistema educativo con su matrícula y su diagnóstico, pero continúan en los márgenes. Se les niega por completo el gesto pedagógico de ocuparse de su formación, de valorar su tiempo, de reconocer su lugar en la educación. Se *mata su tiempo* porque “en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (Bauman, 2007, p.22) y en las aulas de clase no es posible considerar estos tiempos particulares de aprendizaje: el tiempo escolar es impuesto.

Acto II. Del estar al
ser en la escuela.



Escena V: Sergio. La escolarización
de un cuerpo y el olvido de una
existencia

Son las 8:20 de la mañana, hora de la clase de sociales. El tema es la inflación. Sergio se sienta en su puesto como todos sus compañeros para iniciar la clase.

El docente comienza la explicación y, como una danza, todos en el aula se ensamblan en un movimiento sincrónico de elevar su mirada al tablero y bajarla nuevamente hacia sus cuadernos ante el dictado del docente. En esta coreografía, Sergio no desentona. Sube y baja, una y otra vez, tal y como lo aprendido en estos años en que la escuela se ha ido instaurando en su cuerpo. Cambia el lapicero por el lápiz, pasa las hojas y sigue escribiendo durante toda la clase.

Sergio no tiene un cuaderno específico para cada clase, todas sus notas se encuentran en el mismo lugar: un cuaderno grueso del que ha usado más de la mitad haciendo bolitas en cada línea. Más de cien hojas de bolitas contiene su cuaderno, producto de un “estar” sistemático, día a día, hora a hora, clase a clase, imitando a sus compañeros, presenciando el aula, repitiendo rutinas, sin un nuevo aprendizaje relevante [Diario de campo, 27 de abril de 2016].

Son las 10:54 de la mañana y comienza la clase de español. La docente introduce de manera general el tema de las Historias de Caballeros. Se organizan por pequeños grupos y uno de ellos convoca a Sergio para que trabajen juntos. Discuten dentro del grupo posibles definiciones de Dama y Caballero, pero Sergio no pronuncia ni una sola palabra. Permanece en silencio en el lugar que le han asignado. La docente pasa por cada grupo escuchando el producto de sus discusiones hasta llegar al colectivo en el que se encuentra Sergio. Pregunta de forma general y luego de forma directa a Sergio: ¿qué es un caballero? Sergio levanta la mirada, piensa, pero ante la demora en la respuesta la docente prosigue su camino. La respuesta llega un minuto después pero ya no hay quien la escuche

[Diario de campo, 27 de abril de 2016].

Los tiempos de la escuela no se corresponden con los tiempos singulares de algunos estudiantes ya que exigen respuestas rápidas, ágiles y en ocasiones apresuradas. La velocidad de la escuela deja muchas veces en silencio a algunos estudiantes como Sergio al no encontrar tiempo para el diálogo pausado, detenido, uno a uno. Esta escena representa lo que significa la inclusión para algunas instituciones educativas en las cuales se ha garantizado acceso a la escuela pero no a la educación, encontrando cuerpos que estando presentes en las aulas son anulados en la relación pedagógica.

Sergio, a partir de los años que ha asistido a la institución educativa ha aprendido a comportarse como estudiante, su cuerpo ha logrado mimetizarse en ese cuadro vivo que dibuja la cotidianidad escolar. En este sentido, podría plantearse que él ha incorporado el *arbitrario cultural escolar dominante* (Milstein y Mendes, 1999), es decir, ha incorporado la forma del alumno.

El concepto de *arbitrario cultural escolar dominante* es una categoría teórica-analítica desarrollada por Milstein y Mendes (1999) que retoma el concepto Bourdieu de arbitrario cultural. Hacen alusión al término *arbitrario* al considerar que:

Los significados asociados al orden tal y como se presentan en la cultura escolar, no se derivan de ningún principio lógico o ley natural, pese a vivirse como relativamente lógicos y naturales. Y al hecho que, al vivirse de ese modo, tienden a producir y reproducir el desconocimiento de las relaciones de fuerza que, en última instancia, sustentan las relaciones sociales globales de dominación y hegemonía, dentro de cuya

trama se insertan y sostienen -a través de diversas mediaciones- las relaciones y prácticas específicamente escolares. (p.35)

De esta forma, es posible entender cómo se ha naturalizado la figura del *alumno*, sus formas de estar en las aulas, de hablar en la escuela, los silencios demandados en clase, las jerarquías en la educación, entre otras, y se deja de lado la reflexión continua necesaria para entender cuáles de estas prácticas deben ser transformadas y el entramado de fuerzas que las han sostenido a lo largo de la historia de la escuela como institución social. El *arbitrario cultural escolar dominante* impone una coreografía prediseñada, una puesta en escena en la cual se le da un valor preponderante a la sincronicidad: todos haciendo lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma. En tanto los cuerpos se ajusten a esta coreografía la clase puede continuar.

Como plantea Foucault (2009) “la primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de “cuadros vivos” que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (p.172). A partir de esta escena en la cual Sergio muestra su estar en el aula, es posible evidenciar que en el caso de algunos estudiantes con discapacidad intelectual, la escuela acepta su presencia en tanto su cuerpo se amolde a la sincronicidad requerida, pero una vez esto se logra fácilmente este cuerpo cae en el olvido y se hace evidente la despreocupación por su existencia. Finalmente, su presencia deja de hacer ruido, deja de ser tan disonante y termina haciéndose en extremo silenciosa al punto que pareciera incluso olvidarse. Vigarello (2005) señala que:

...las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que lo haría el

pensamiento. Se trata de imágenes sugeridas, de gestos esbozados que silenciosamente inducen posiciones y comportamientos. (p.9)

Apoyada en este planteamiento es posible entender como en el caso de Sergio e incluso en el Mariana el *gesto pedagógico* general que circula para la transmisión de los modos apropiados de actuar en la escuela es el que ha atravesado su estar y al aquietar su presencia ha permitido que el funcionamiento escolar familiar se establezca nuevamente limitando la preocupación por la búsqueda de nuevas estrategias que garanticen realmente su aprendizaje y su participación.

La resistencia de Sergio es expresada en la realización repetitiva de “*bolitas en su cuaderno*” a través de las cuales expresa su seudopresencia, su estar sin estar, su pasar sin aprender. Pero su denuncia es bastante sutil y no logra ser percibida por sus docentes quienes continúan su camino dejándolo atrás, al margen, invisibilizado.



Escena VI: Pares co-educadores:
jóvenes corresponsables en procesos
educativos

En clase de matemáticas se han organizado para realizar una actividad en subgrupos. Un grupo de compañeros convoca a Sergio para que realicen juntos la actividad. El docente pasa por cada subgrupo ofreciendo la explicación del tema que consiste en despejar incógnitas en ecuaciones con fraccionarios.

Sergio observa atentamente la explicación, aunque es una temática compleja. Una vez concluida la explicación general, el docente se acerca a Sergio y le realiza preguntas específicas sobre símbolos, números y procedimientos teniendo en cuenta un ejercicio ajustado a sus capacidades que tiene consignado en su cuaderno (sumas y restas).

Sergio permanece en su grupo y trabaja en su cuaderno. Uno de sus compañeros le va asignando ejercicios para que él desarrolle. Su compañero le explica como sumar. Toma sus manos y le indica como realizar la operación. Le explica con detenimiento como realizar el proceso. Una y otra vez se vuelve hacia su compañero con un gesto de paciencia e interés por apoyar su aprendizaje.

Después de un rato regresa el docente. Le indica otra estrategia, ya no con los dedos sino usando rayas en su cuaderno. Los compañeros, especialmente uno de ellos, están atentos a la forma como el docente le explica. Así cuando el docente se dirige a otro subgrupo, el compañero asume el rol de tutor y lo orienta

[Diario de campo, 28 de abril de 2016].

Esta escena representa una de las oportunidades de pensar la educación como inclusiva, en tanto se moviliza en los colectivos de estudiantes la sensibilidad y responsabilidad con sus compañeros de aula convirtiéndose en tutores y mediadores del aprendizaje.

Especialmente en el caso de Sergio y en el de Juliana es posible evidenciar la importancia de la educación inclusiva en términos de lo que logra movilizar en tanto sensibilidad a las diferencias humanas y lo que logra transformar en las dinámicas particulares del aula asociado a la construcción de comunidades de aprendizaje en las cuales la lógica subyacente ya no es individualista sino de cooperación.

Sergio logra encontrar en su grupo un estudiante que lo mire de frente, que lo vea, que se posicione frente a su rostro y se ocupe de apoyar su proceso de aprendizaje, es decir, un compañero que considera que también es importante el aprendizaje de Sergio y que realmente tiene un lugar en la escuela como estudiante.

La tutoría entre iguales es una estrategia ampliamente utilizada desde una perspectiva de educación inclusiva que moviliza entre los estudiantes habilidades como la mediación, la ayuda mutua, la comunicación asertiva y el reconocimiento de cada uno, de forma que se convierte en expresión de *acogimiento y hospitalidad*. De esta forma, los propios compañeros se convierten en anfitriones que dan la bienvenida y en sujetos que ofrecen señales de apertura para su recibimiento, una apertura que trasciende la presencia para volcarse a la posibilidad de ofrecer y aportar a experiencias educativas de aprendizaje y convivencia.

Derrida (2000) sostiene que la hospitalidad consiste precisamente en decir “sí, al recién llegado, antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier identificación” (p.81). Mientras muchas veces los maestros están cargados de prejuicios derivados de los procesos de caracterización y diagnóstico impuestos para la educación de “los otros de la pedagogía”, algunos de sus pares, sus compañeros, pueden mostrarse mucho más abiertos para el recibimiento de cada otro con la necesaria sorpresa que esto implica, con la sorpresa de recibir a alguien con la actitud de apertura para conocerlo y compartir con él. En este sentido Skliar y Téllez (2008) plantean que:

Si, por su vez, la Ley de la hospitalidad supone un modo ético de convivencia (pues solo sabe seguir una responsabilidad que obedece al otro, es decir, que está dictada por la existencia del otro) la razón jurídica supone una relación de desigualdad comandada por la altura elevada de un yo que hospeda y que establece los tiempos y los espacios de su hospedaje. (p.181)

El docente formal del aula muchas veces está atrapado en las gramáticas instituidas de la escuela, aspecto que se constituye en barrera para buscar alternativas a los tiempos, espacios, prácticas y discursos que ha interiorizado a lo largo de su formación y su práctica profesional. Como señalan Meléndez y Yuni (2019) “la dificultad para modificar la gramática de la escuela media resulta un serio obstáculo para incorporar a sectores sociales que tradicionalmente estuvieron excluidos de ella” (p.8). Pareciera ser, que aquel par que actúa como tutor puede desenvolverse de una forma menos coartada ofreciendo una relación educativa mucho más cercana a la necesidad de ese otro que se presenta en el aula con la expectativa de aprender.

B-2

7

rolik25.uz



6A

7

Escena VII: Juliana. No es solo estar, también es posible aprender juntos

Juliana es una niña con Síndrome de Down de 11 años, estudiante de grado cuarto en una institución privada. La institución se ha organizado en tres aulas multigrado, posiblemente debido al volumen de estudiantes, razón por la cual Juliana comparte su vida escolar con compañeros de tercero y quinto grado. Allí no circula el concepto de “Estudiante en extraedad”; solamente son niños y niñas, de diferentes edades y grados, que comparten espacios y tiempos escolares construyendo alrededor de un tópico específico, con diferentes niveles de complejidad en la tarea, según su saber actual. Son estudiantes que comparten un aula y un propósito general de aprendizaje, pero que se acercan a él por diferentes caminos.

Juliana sabe leer y escribir, sumar y restar, construir cuentos a partir de su imaginación. A Juliana se le pregunta en clase acerca de lo que piensa, siente y comprende de lo visto en un momento dado, así como a los diferentes estudiantes del grupo. Juliana expone sus ideas y escucha las de sus compañeros. Juliana está en la escuela, aprende con otros y participa en ella.

En esta escena se evidencia una experiencia de educación inclusiva que garantiza además del acceso a la institucionalidad, oportunidades de aprendizaje y participación activa en los procesos educativos desde las cuales se diluye un poco la tensión normalidad-anormalidad propia de la medicalización como dispositivo pedagógico y se reconocen las capacidades particulares de los sujetos como insumo de base para el encuentro pedagógico.

Esta última escena de alguna forma se convierte en insumo para alimentar la ilusión de que es posible una educación otra, en la cual la singularidad tenga lugar como valor a ser reconocido y no como característica a ser eliminada por la maquinaria escolar homogenizante que aniquila las existencias en su particularidad. En el trabajo de campo, el encuentro con esta institución educativa (Institución educativa #4) que de hecho fue la última en visitar, significó recuperar la confianza en que es posible la transformación del sistema educativo dirigiendo el caminar hacia el aprendizaje de vivir juntos.

Esta experiencia se convierte un poco en laboratorio pedagógico que, manteniendo la estructura que el sistema mismo exige, cuestiona desde adentro algunas de lógicas impuestas, y pone en circulación propuestas alternativas que fracturan las columnas que sostienen la escolarización tradicional al modificar en algún sentido las formas de asumir el tiempo, el espacio y el estar juntos en lo educativo.

Al ser una institución educativa privada y pequeña en términos de cobertura, se ha dado licencia para crear otras opciones. Hay tiempo para el silencio, se le otorga “magia” al leer,

se prioriza el escuchar²⁰. Las asignaturas comunes se dinamizan de forma alternativa haciendo uso de estrategias y mediaciones lúdicas y prácticas como, por ejemplo, el uso del tangram en matemáticas o las exploraciones en campo para el aprendizaje de las ciencias naturales. Pareciera que no hay premura por alcanzar los estándares y aun así, al someterse a la evaluación exigida por el sistema dan cuenta con excelentes resultados del aprendizaje alcanzado por cada uno de los estudiantes, incluida Juliana.

Esta experiencia educativa permite descentrarse del sujeto como portador de anomalías a ser intervenidas ya que con sus prácticas da cabida a la convivencia en medio de las diferencias propias y comunes a la humanidad. Su centro no es la patología o el plan individual para el diferente, su estrategia es el diseño abierto de un currículo que muchos puedan transitar, por caminos posiblemente diversos, en un marco común que los acoge.

Este caso se convierte en pretexto para movilizar la reflexión acerca de la tensión existente en la actualidad en las políticas y discursos en torno a la educación inclusiva entre pensar la necesidad de realizar *adaptaciones curriculares* (actualmente enunciadas como Planes Individuales de Ajustes Razonables - PIAR²¹) o de movilizar la *flexibilización de los currículos*, que si bien son dos caminos sumamente diferenciados en sus presupuestos y modos de operar, en muchos casos son usados como sinónimos en los procesos escolares.

²⁰ Es importante recordar, como se planteó con anterioridad, que en esta institución dentro del currículo se han incluido tiempos para prácticas de meditación, yoga, hora de silencio, desarrollo del mundo interior y magia al leer y escuchar, adicionalmente a las asignaturas establecidas normativamente para cada grado escolar.

²¹ Descrito en el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Las *adaptaciones curriculares* o los *planes individuales*, por una parte, son entendidos como esos ajustes realizados al currículo establecido y diseñado para la norma, destinados a aquellos estudiantes que se alejan de ese parámetro de normalización, cimentando en una idea diferenciadora a partir de la cual se alimenta el imaginario de que a los “*estudiantes especiales*” hay que promoverlos (“*dejarlos pasar*”) porque finalmente no van a aprender y desde esta perspectiva ellos solo asisten a la escuela “*por socialización*”.

Asumir entonces un currículo estándar diseñado para la media de la población estudiantil, acompañado de adaptaciones curriculares y planes individuales para aquellos educandos que no logran acceder a él por sus características particulares de aprendizaje, implica necesariamente una visión de sujeto que, amparada en la idea de normalidad o tipicidad en lo humano, etiqueta y ubica en los márgenes a quienes significa como “los diferentes”. Por eso estas rutas educativas únicas, rígidas y parametrizadas, con base a un modelo abstracto de estudiante y de egresado, no son solo poco pertinentes, sino que se traducen en prácticas hostiles para el habitar escolar, especialmente para algunos sujetos-estudiantes, que al no ajustarse al marco definido en cuanto tiempos, habilidades y trayectorias educativas, se convierten, en esos *otros y otras de la pedagogía*.

Las adaptaciones o ajustes al currículo, realizados a esos *otros y otras de la pedagogía*, no hacen sino reafirmar una *diferencia diferencialista*, y por lo tanto no son prácticas de acogimiento incondicionado, sino respuestas dependientes de una construcción prejuiciada de *quien* es el otro (o más bien, *qué* es el otro), desde su acomodación a una categoría impuesta.

Los planteamientos de la Flexibilidad Curricular apuntan entonces en otro sentido. *La flexibilidad curricular es la expresión de acogimiento y hospitalidad en lo escolar.* De esta forma, la flexibilidad en el currículo simboliza abrir las puertas de la escuela para el recibimiento de cualquier otro. Pero no solo de sus puertas físicas, como sucede actualmente y ha sido ampliamente descrito en las escenas anteriores, sino de las puertas que dan acceso a las experiencias educativas de aprendizaje y convivencia como en el caso de Juliana. Así, flexibilizar el currículo trasciende el simple ajuste de logros u objetivos. Flexibilizar el currículo implica ocuparse de revisar las comprensiones de lo humano y la humanidad, las prioridades como sociedad y los deseos en cuanto posibilidad de aprender a vivir juntos.

El currículo es el sueño de una travesía a iniciar como colectivo humano, que tiene su significancia no solo por el lugar de llegada propuesto sino, y especialmente, por lo que emprenderla y caminarla implica. El llamado no es a negarnos a soñar los caminos y los encuentros sino a recordar que, aunque imaginados, nunca podrán presentarse o acontecer de la forma figurada, pues al ser encuentro, relación, conversación, camino recorrido con unos *quienes*, esas escenas soñadas implicarán la necesidad de transformarse como respuesta a cada otro con el que se decida caminar.

Es importante señalar que las formas de mediación educativa y el encuentro con otros en los escenarios escolares, deben transformarse de forma radical señalando ya no la necesidad de un guion prediseñado, de una escena escrita de antemano en la cual se han decidido y definido los quienes, los lugares e incluso los parlamentos de los actores, sino de una postura ética de *Receptividad Pedagógica*, como propone Van Manen (1998), en la cual se permita conocer a cada otro que hace parte de la relación educativa y congobernarnos con su

presencia y su existencia para construir a dúo (o a múltiples voces) esos caminos, esas trayectorias, esos lugares a habitar.

La *receptividad pedagógica* implica estar atento al otro, dispuesto a una relación que no está prefigurada, abierto a la sorpresa que implica el encontrarse con cada otro en lo educativo. Pero también implica cierta pasividad, dejar que el otro se presente y darle un lugar en esa construcción, en esa relación. Contreras (2011) plantea que “percibir la singularidad no es tanto hacer algo sino dejar que algo pase. Es simultáneamente tanto actividad como pasividad” (p.2). Así, para dejar percibir la singularidad se deben cuestionar esas barreras que se construyen para poder ver a los otros desde ellos mismos y evitar leerlos desde los modelos que se quieren imponer, para dar la oportunidad real de conocerlos y enriquecer la propia experiencia de mundo.

En este sentido el docente es co-protagonista en un proceso que le demanda la posibilidad de acompañar pedagógicamente a los recién llegados, acogerlos, permitirles presentarse y sentirse bienvenidos. Pero, también significa recuperar y valorar su lugar como permanente aprendiz, como sujeto que se sigue haciendo a sí mismo con otros, en este caso en el contexto escolar. Si este es el lugar del maestro, le implica un posicionamiento en el mundo como creador, como soñador y diseñador de aulas, entendidas estas no como los muros que contienen las presencias en la escuela, sino como los *lugares* en donde acontecen las experiencias.

Esta escena moviliza entonces el foco de atención de las características particulares de algunos estudiantes que he nombrado en el estudio, apoyada en el concepto de Pérez de Lara (2011), como *otros y otras de la pedagogía* hacia las características y condiciones de

posibilidad de *Pedagogías otras*, es decir, de formas de encuentro educativo alternativas movilizadas por las instituciones que garanticen de alguna forma la construcción de escenarios en los cuales se reconozca la equifonía, la equipotencia y la equivalía (Santa Cruz, 1992) de cada sujeto participante.

5. Figuras y prácticas escolares emergentes en la intersección de dispositivos: las huellas de la escuela en los cuerpos

Tal y como pudo evidenciarse en las diferentes escenas narradas, la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos están presentes de forma simultánea y permanente en la cotidianidad de la escuela actual, lo cual genera en el entrecruzamiento de sus discursos contradictorios convertidos en acciones, la emergencia de ciertas figuras y prácticas escolares que merecen detenimiento.

Desde la clave de lectura de la **diferencia** en cada uno de los dispositivos enunciados, es evidente que en la escuela actual prima la jerarquización de los sujetos en lógica meritocrática, desde la cual se justifica y se incita al reconocimiento sólo de algunos a partir de ciertos valores esperados y socialmente reconocidos²². En este sentido, las diferencias no son identificadas como parte de la riqueza y variedad de lo humano, sino que son valoradas como criterio para determinar el lugar social a ocupar en la institucionalidad. Al respecto Skliar y Téllez (2008) sostienen que:

Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial,

²² Los criterios establecidos para determinar la calidad institucional en educación fijan como indicador por ejemplo los reconocimientos a los estudiantes (conocidos coloquialmente como “puestos”) en términos de desempeño académico, estimulando prácticas y rituales altamente competitivos y diferenciadores.

álvido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir a algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc. (p.9)

En esta jerarquización de las diferencias, la discapacidad es significada como lo anormal, lo incorrecto, lo negativo o lo malo. Se ubica en la base de la pirámide del estatus escolar, desde donde se cuestiona permanentemente la razón de su presencia en la escuela y se demanda en consecuencia el retorno nostálgico al acontecer educativo diferenciado propio de la educación especial.

La normatividad vigente a nivel nacional de alguna forma ratifica esta mirada diferencialista cuando enuncia un discurso inclusivo y enmascara una visión categorizada de sujetos nombrados como: personas con limitaciones (Decreto 2082, 1996), población con necesidades educativas especiales (Resolución 2565, 2003), población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad (Decreto 366, 2009) o grupos priorizados (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Al tomar como foco de reflexión la **mirada hacia el sujeto** en la escuela actual, constituida a partir de unas ciertas **prácticas** instauradas en la cotidianidad escolar, es posible evidenciar que la lógica meritocrática en la cual se forja el sujeto de mercado o sujeto-cliente, arroja a los márgenes a ese otro significado como enfermo al no considerarlo capaz o incluso digno de la competencia. De esta forma, Meléndez y Yuni (2019) sostienen que:

Pese a la intención performativa de las políticas inclusivas en relación a la consideración de la educación como un derecho humano básico y universal, los

modelos identificatorios propuestos por el orden escolar permiten visualizar cómo la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. (p.16)

Ahora, la exclusión de los “otros” del sistema no se acompaña de sentimientos de extrañeza o temor a las diferencias, sino de la sensación de carga que se identifica en aquellos que no se adaptan o responden a las demandas establecidas. En este sentido Han (2017) señala que:

El neoliberalismo engendra una injusticia masiva de orden global. La explotación y la exclusión son constitutivas de él. Construye un «apóptico», una construcción basada en una «óptica excluyente» que identifica como indeseadas y excluye por tales razones a las personas enemigas del sistema o no aptas para él. (p.25)

De la situación descrita se derivan dos posibles prácticas, ambas violentas por la negación de los otros: *marginación* o *invisibilización*.

Si bien el discurso de la educación inclusiva demanda el ejercicio de prácticas colaborativas en las cuales se puede aprender a vivir juntos en medio de las diferencias, la idea de la necesidad de unas competencias generales o universales requeridas socialmente y medibles a través de instrumentos avalados internacionalmente como sinónimo de calidad educativa, actúan como detonante de acciones escolares centradas en la medición de información acumulada individualmente, de la cual deben dar cuenta los sujetos estudiantes a través de pruebas estandarizadas contra-reloj.

De esta forma, se pone en evidencia la necesidad de considerar el acercamiento al **tiempo**, en cada uno de los dispositivos pedagógicos enunciados, como un aspecto central del análisis. En una escuela cuyo tiempo es recurso, *“el tiempo no se puede perder”* y cualquier situación que haga *“retrasar”* los programas curriculares o el cumplimiento de los objetivos establecidos para un periodo dado, se convierte en barrera u obstáculo a eliminar.

Ante la demanda desde el discurso de la educación inclusiva de reconocer y respetar los diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, la escuela acude a prácticas diversas que van desde el ajuste en la extensión o complejidad de las actividades propuestas para algunos estudiantes (adaptaciones curriculares o planes individuales de ajustes razonables - PIAR), hasta la estructuración de formas de agrupamiento escolar alternas (aulas multigradales) para aquellos que no se acoplan a la planeación establecida. Tanto en una como en otra estrategia, el tiempo diferente es reconocido sólo para aquellos determinados como “los diferentes”, ya que se considera que el estudiante promedio de la clase podrá ajustarse al orden determinado sin ningún tipo de adaptación o consideración.

La diferenciación se acentúa en el caso de las aulas multigradales que constituyen heterocronías o “tiempos otros” en la escuela, tiempos paralelos en los cuales el cambio entre clases, la promoción entre cursos y la culminación de ciclos, se ve difuminada y se manifiesta en cierto estancamiento que termina atrapando a los jóvenes en un eterno retorno que simula una “banda sin fin”, cuyo desenlace en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual pocas veces equivale al paso a la secundaria o su graduación.

Finalmente, es importante considerar la dimensión **espacio** en la intersección de dispositivos expuesta. El discurso de la educación inclusiva se ha visto traducido, de forma

directa, en términos de aumento en el porcentaje de estudiantes con discapacidades matriculados en las instituciones de educación formal públicas y privadas, pero poco impacto ha tenido en la transformación de la institucionalidad misma. Por consiguiente, se consolidan en muchos casos prácticas de marginación y exclusión de diversa índole, que se hacen evidentes en los límites simbólicos y físicos que se establecen al demarcar diferencialismos.

Moraña (2010) plantea que “el límite es entonces percibido, desde algunas perspectivas, como una imposición autoritaria que sirve, sobre todo en los horizontes de la modernidad, para delimitar territorios, defender intereses, definir identidades, organizar centros y periferias, dentro y fuera del Estado-Nación” (p.13).

Estos límites, tal y como se ha planteado, se configuran alrededor de aquellos sujetos marcados como anormales a través de la marginación o aislamiento dentro del mismo espacio de aula. Dicha separación llega incluso a demarcarse a través de los propios muros que diferencian las aulas en eso que se enuncia como heterotopías.

Tabla 8. Dispositivos pedagógicos en la escuela actual.

Dispositivo Características	MEDICALIZACIÓN	MERCANTILIZACIÓN	INCLUSIÓN
DIFERENCIA	Dicotomía normal-anormal	Jerarquización de sujetos en el sistema	Reconocimiento de las diferencias humanas
SUJETO	Sujeto enfermo	Sujeto cliente	Sujetos estudiantes singulares
PRÁCTICA	Prácticas rehabilitadoras - individualizadoras	Competencia, meritocracia	Aprender a vivir juntos - Convivir
TIEMPO	Heterocronías	Tiempo recurso	Reconocimiento de ritmos variados.

ESPACIO	Institucionalidad segregada - Heterotopías	Todos bajo el mismo techo: la escuela.	Transformación de la institucionalidad escolar para garantizar que acoja las diferencias.
----------------	--	--	---

Fuente: producción propia.

En la intersección de los dispositivos pedagógicos enunciados se produce, entonces, la emergencia de *figuras* y de *prácticas escolares* que se instauran en algunos sujetos como huellas de su experiencia educativa y que son descritas a continuación.

5.1 Figuras escolares emergentes

Foucault (1985) ha identificado que en los dispositivos se posibilitan ciertos procesos de subjetivación y, por consiguiente, se producen sujetos. Así se reconoce que, en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos emergen ciertas *figuras* o representaciones de sujeto, que toman un lugar preponderante en la cotidianidad escolar y que de alguna forma determinan ciertas formas de relación a ser consideradas.

Es así como, sobre un fondo de pretendida homogeneidad, de cuerpos, movimientos, voces, coreografías esperadas en el contexto escolar, emergen inicialmente como ruido, como contraste, como desviación, ciertos cuerpos que, significados como disonantes, se objetualizan en figuras escolares particulares, sobre las cuales se ejercen prácticas de invisibilización, normalización, exclusión o marginalización, justificadas en discursos

médico-clínicos y mercantilizados, ante la tensión generada por una demanda supuestamente inclusiva.

La yuxtaposición, en el escenario escolar, de planteamientos tan disímiles, tan opuestos y contradictorios, juega como nicho propicio para la emergencia de estas figuras que se posicionan como disruptivas del “deber ser” escolar y, por tanto, se enmarcan como objetivo de intervención directa y particular por parte de la maquinaria escolar normalizadora. La figura se constituye como tal por contraste con un fondo, ante el cual logra sobresalir por la evidencia de ciertos límites o bordes que le hacen fácilmente diferenciable. Por lo tanto, hablar de figura en este caso, implica una forma de diferenciación-diferencialista, desde la cual algunas particularidades de existencia en el ámbito escolar se convierten en relevantes ya que se resisten a su ajuste a un sistema establecido, y toman un temporal protagonismo al consolidarse como disonancia, como ruptura o como anomalía a ser corregida.

En esta escena escolar tipificada, las múltiples otras diferencias de los sujetos estudiantes no son visibilizadas y se marginan también a constituirse en telón de fondo, sin opción de figurar a riesgo de ser expuesto a los márgenes impuestos para la anormalidad. En este planteamiento se evidencia nuevamente el dilema de las diferencias propuesto por Minow (1991), Norwich (2008) y Terzi (2010) desde el cual se hace necesario el reconocimiento de las diferencias, evitando que precisamente a partir de su señalamiento se justifiquen prácticas discriminatorias y estigmatizantes.

Desde esta perspectiva, se describen tres figuras específicas que se evidencian en las escenas de aula desde las que se representaron los hallazgos del estudio: sujeto retrasado, estudiante en extraedad y estudiante por socialización.

5.1.1 Sujeto retrasado

La escuela formal, regular y tradicional ha especificado un tiempo inmutable para su devenir cotidiano: 40 minutos para cada clase, 20 minutos para el descanso, 6 horas para la jornada, 5 días a la semana, 10 meses del año. Un timbre señala el momento de inicio y finalización de cada actividad, un timbre señala que el tiempo terminó.

Al respecto, Francesch (2009) sostiene que “la historia reciente de la humanidad ha sido la del progresivo predominio del cronos sobre el kairos, el tiempo medido, omnipresente, cuantitativo, sobre el tiempo de los hechos y los acontecimientos” (p.30). Este fenómeno no es ajeno a la cotidianidad escolar en la cual cada vez tiene más preponderancia este tiempo medido sobre la posibilidad de reconocer el tiempo de la experiencia, el tiempo particular del aprendizaje y el encuentro.

Este tiempo lineal es reconocido en los sistemas escolares actuales como connatural a la práctica educativa, al asumir como necesaria e inmodificable la relación establecida entre edades cronológicas, grados escolares a cursar y objetivos educativos para cada grado. Cualquier disincronía entre los tiempos escolares establecidos y los tiempos personales requeridos, son leídos culturalmente como problema o responsabilidad del sujeto estudiante al cual se ubica en la categoría de “retrasado”. En algunos casos estos estudiantes son sancionados bajo el concepto de “perder el año” y esta pérdida reiterada de “tiempo” medida en años escolares que se acumula, da paso nuevamente a la emergencia de la figura escolar enunciada. De esta forma, Gimeno (2003) plantea que:

El sistema de graduación (años o cursos) como patrón de organización del tiempo lineal de la escolaridad, en el que el mecanismo de la promoción (pasar de un curso a otro) cobra un papel decisivo, ha representado una de las estrategias que han hecho que los sistemas educativos modernos tengan la apariencia y funcionamiento que hoy tienen. Escalonar de ese modo el tiempo de la escolarización tiene dos consecuencias fundamentales: por un lado, hace que el fracaso y el retraso escolares aparezcan como hechos naturales; por otro, desempeñan el papel de cribado de alumnos en la pirámide escolar. (p.177)

Desde esta perspectiva, quien debe adecuarse al modelo escolar, con sus tiempos y especificaciones particulares, es precisamente el sujeto estudiante en tanto la sincronía con los tiempos institucionales establecidos es reconocido socialmente como signo de normalidad y su opuesto, es decir la disincronía, es leído como evidencia de anormalidad. Como sostiene Gimeno (2008):

El tiempo medible por los relojes, cronómetros y calendarios se enmaraña con la educación, ... dicta sus reglas, impone límites, dota de razón a las prácticas educativas, clasifica a los sujetos y regula el orden de los acontecimientos, en general, la frontera entre la normalidad y la anormalidad. (p.21)

Ahora bien, es importante resaltar también el impacto de los discursos desarrollistas de la psicología sobre las estructuras y dinámicas escolares contemporáneas. Estas visiones sobre el sujeto niño y su evolución desde diferentes dimensiones, se naturaliza y se convierte en pauta normativa al señalar criterios de ajuste o desviación a la norma. Así, el tiempo psicológico instaurado en las dinámicas del tiempo escolar también aporta a la emergencia

de la figura del “estudiante retrasado” y le adjudica como sujeto la responsabilidad de no ajustarse al tiempo preestablecido y homogéneo del devenir escolar, lo cual se materializa en prácticas de exclusión y segregación del sistema educativo.

5.1.2 Estudiante en extraedad

Tal y como se ha planteado, la organización escolar a partir de tiempos lineales desde los cuales se establecen los criterios de promoción entre un grado escolar y otro, bajo parámetros establecidos por la estandarización de la relación edad-grado-capacidad-objetivo curricular, actúa como factor diferenciador de los sujetos estudiantes, y permite la emergencia de ciertas figuras escolares, una de las cuales es el “estudiante en extraedad”.

Como sostiene Ruiz (2007) “la “extraedad escolar” hace referencia a una situación que coloca al niño(a) o adolescente “fuera de” la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del sistema educativo” (p.16). Cuando esta situación es atribuida a factores sociales como la pobreza, el trabajo infantil, la ausencia de escuelas cercanas, entre otras, que “retrasan” el acceso o afectan la permanencia en el sistema escolar formal, los estudiantes pueden ser derivados a “modelos educativos flexibles” como el de aceleración del aprendizaje. Este es un modelo empleado en Colombia, orientado a “nivelar la básica primaria en un año lectivo, superando el desfase edad-grado” (Ministerio de Educación Nacional, 2010a, p.7), una estrategia dirigida a ajustar a un grupo de estudiantes al sistema para que puedan continuar en él, tal y como está previsto. El sistema, de esta forma, se mantiene inmutable mientras desarrolla estrategias paralelas para ajustar a quienes “se desvían” y reintroducirlos en su dinámica.

La situación es diferente cuando la situación de extraedad es atribuida a una condición considerada socialmente como intrínseca al sujeto, tal y como suele comprenderse por ejemplo la discapacidad intelectual. Por tanto, los lineamientos del modelo establecen que este “...no atiende poblaciones con barreras para el aprendizaje, asociadas a discapacidad cognitiva (...) o a limitaciones físicas para el aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p.12).

En el caso de estudiantes en “extraedad” con discapacidades intelectuales o sensoriales en el nivel de básica primaria, la estrategia implementada por las instituciones educativas ha sido la de “aulas multigradales”, escenarios con espacios y tiempos “otros”, ofrecidos para aquellos “otros radicales” que no logran ajustarse al estar escolar establecido: “los retrasados”. Esta es una violenta evidencia de la forma como el tiempo, concepto abstracto, se instaura como categoría sobre algunos sujetos y se materializa en forma de barrera para estar, aprender y participar en y de la escuela. Como plantea Gimeno (2008) “ir a destiempo no es solo una irregularidad horaria respecto del tiempo físico de relojes y calendarios, sino motivo de exclusión” (p.21).

5.1.3 Asistente escolar por socialización

Como se ha descrito anteriormente, en la década del 90, la implementación de lo que se denominó integración educativa en legislación colombiana, implicó una serie de movimientos significativos en las dinámicas educativas asociadas con el acceso de población en situación de discapacidad a la escolaridad formal (hasta el momento escolarizada en instituciones de educación especial-no formal). En pocos años, muchas instituciones de

educación especial perdieron el apoyo que hasta el momento recibían a nivel gubernamental, y se vieron obligadas a privatizar sus servicios razón por la cual se redujo de forma significativa su posibilidad de atender a la población de escasos recursos económicos.

Aquellas familias que no contaban con los recursos necesarios para una atención educativa en el ámbito privado buscaron opciones en el sector público lo que se hace evidente en el incremento significativo del porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad matriculados en la educación formal pública.

Aun así, y como sucedió en gran parte del mundo, la integración educativa mantuvo de forma significativa las lógicas médico-clínicas (rehabilitadoras) de la educación especial, generando algunas dinámicas particulares en las instituciones. Una de esas variaciones fue la vinculación de profesionales de la salud como docentes de apoyo responsables del acompañamiento educativo de los estudiantes con discapacidad. Esta situación en particular generó en muchos casos la desresponsabilización del docente titular de grupo frente al proceso de estos niños y jóvenes, asumiendo que no contaban con la capacitación requerida para dar respuesta a sus necesidades, adjetivadas como “especiales”.

Adicionalmente, esta vinculación de estudiantes tradicionalmente educados en sistemas paralelos pone en el centro de la discusión la cuestión de la rigidez de los procesos de evaluación y promoción en los sistemas educativos. Como respuesta a dicha situación, se comienzan a implementar proyectos personalizados y adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes que no se ajustaban a lo establecido por el sistema, manteniendo en cierta forma la educación paralela que se realizaba a pesar de compartir en muchos casos el espacio

institucional (en otros casos, los procesos educativos de la población en situación de discapacidad se realizaban en aulas especiales).

Las adecuaciones curriculares, entendidas como ajustes al currículo establecido para la norma y destinados a aquellos estudiantes que se alejan de ese parámetro de normalización, cimentaron una idea diferenciadora a partir de la cual se alimenta el imaginario de que a los “estudiantes especiales” hay que promoverlos (“dejarlos pasar”) porque finalmente no van a aprender; desde esta perspectiva “ellos” solo asisten a la escuela “*por socialización*”.

Bajo esta premisa, se ha justificado durante todos estos años una práctica escolar en la cual se garantiza la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en las aulas de clase de las instituciones de educación formal públicas y privadas, más no siempre se considera la necesidad de garantizar también el aprendizaje y la participación esperada en un proceso educativo.

5.2 Prácticas escolares emergentes

Castro-Gómez (2010) sintetiza la noción de práctica en el pensamiento foucaultiano de la siguiente manera:

Por *práctica* Foucault se refiere a lo que los hombres *realmente hacen cuando hablan o cuando actúan*. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es *inmanente*. (p.28)

Las *prácticas* desde esta perspectiva se diferencian de las *acciones*, en tanto estas últimas hacen referencia a sujetos particulares mientras las prácticas hacen parte de un dispositivo, de una red que las articula en una cierta racionalidad desde la cual es posible identificar sus fines, efectos, estrategias y usos.

Partiendo de esta perspectiva, es posible evidenciar en la intersección de los dispositivos pedagógicos enunciados, la emergencia de ciertas prácticas que adquieren un carácter *espacializado* en términos de configuración de límites que no solo demarcan sino que construyen diferencias.

De esta forma, las comprensiones de sujeto descritas se convierten en argumento justificatorio para el establecimiento de fronteras físicas y simbólicas, con las cuales se han sostenido prácticas de exclusión veladas en discursos inclusivos, y evidenciadas en la invisibilización y el aislamiento de algunos estudiantes significados como “los diferentes”.

5.2.1 Prácticas de aislamiento

Las formas que la escuela ha tomado en la actualidad a partir del entrecruzamiento de discursos médico-clínicos, mercantilistas e inclusivos, ha derivado de alguna manera en la emergencia de espacialidades alternas a las tradicionalmente establecidas para la escolaridad, tales como las aulas especiales y las aulas multigradales. Massey (2005), al referirse al espacio, plantea lo siguiente:

Resulta crucial para la conceptualización del espacio/espacialidad el reconocimiento de su relación esencial con las diferencias coexistentes, es decir con la multiplicidad,

de su capacidad para posibilitar e incorporar la coexistencia de trayectorias relativamente independientes. La propuesta es que debería reconocerse el espacio como esfera del encuentro – o desencuentro – de esas trayectorias, un lugar donde coexistan, se influyan mutuamente y entren en conflicto. El espacio, así, es el producto de las intrincaciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones, de las relaciones, desde lo cósmico, inimaginable, hasta lo más íntimo y diminuto. El espacio, para decirlo una vez más, es el producto de interrelaciones. (p.119)

Pero ¿qué tipo de relaciones han producido entonces estas espacialidades particulares en la escuela? Las relaciones de contraste, de comparación permanente, de demanda de ajuste a un modelo de estudiante establecido por un estándar, que producen necesariamente unos “otros de la pedagogía” que requieren de “espacios otros” para su educación.

Cuando la gradualidad de la estructura escolar (primero, segundo, tercero, etc.) se hace insuficiente y la repetición reiterada de años escolares se cuestiona y regula normativamente desde el sistema mismo²³, la escuela comienza a movilizar otras espacialidades en las cuales esta gradualidad se diluye y moviliza la contención en aulas físicas que demarcan límites, de aquellos estudiantes que tensionan con su existencia las dinámicas escolares instauradas.

Las aulas multigradales, tal y como evidencian en su funcionamiento en algunas escuelas urbanas del país y se describen en las escenas narradas anteriormente, se han venido

²³ El Ministerio de Educación Nacional (2009a) en el documento de *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*, establece que “La repitencia de un grado es una medida extrema que la institución adopta como alternativa máxima para prolongar o incrementar el tiempo necesario que un educando debe tener para aprender lo que debe aprender. Medida que por supuesto, no puede ser la regla general sino la excepción. (...) En este sentido, es claro que cuando la repitencia es alta en un grado o institución, es señal de que la metodología empleada, la motivación o las didácticas no fueron las más adecuadas. (p.53)

implementando como una estrategia de atención a población en “situación de extraedad” asociada a una discapacidad, dentro de escenarios escolares formales. Aun así, en este contexto, las aulas mutigraduales se convierten en una estrategia más de emplazamiento físico que de educación inclusiva, semejante a las aulas especiales que proliferaron en el país en la década del 90 como estrategia propia de los procesos de integración educativa. Tal y como se plantea en un documento publicado por la Alcaldía de Santiago de Cali y la Universidad Icesi (2011):

...las personas en situación de discapacidad que querían acceder al sistema educativo se integraban a un sistema de aulas multigraduales, recibiendo una cualificación distinta y segregada del resto de la población, de manera que se convertían en una estrategia que, en vez de disminuir su exclusión, la reforzaba. (p.64)

Las relaciones establecidas a partir de esta espacialidad específica remiten a pensar en la diferenciación, ya que a partir de la creación de un lugar de contención-protección se establece una marcada separación entre la norma y la desviación. Como sostienen García y Aramburo (2009): “Las espacialidades expresan formas de poder, formas del ejercicio de la dominación, de la producción de desigualdades y diferencias” (p.11).

Es importante señalar que estas espacialidades alternas a la dinámica escolar tradicional no son necesariamente vividas como imposición por los estudiantes que la constituyen, sino que en muchos casos es incluso reclamada por ellos mismos al identificar en ellas espacialidades de acogida, cuidado y protección. En este sentido, estas prácticas de aislamiento actúan como una tecnología de gobierno en tanto lo que hacen es “coadyuvar a

crear y mantener unos estados de inequidad que son tenidos como “racionales” (y, por tanto, aceptables) tanto por los gobernantes como por los gobernados” (Castro-Gómez, 2010, p.40).

5.2.2 Prácticas de invisibilización

No todas las prácticas de diferenciación se asocian al aislamiento a través de espacialidades físicamente diferenciadas mediante los muros de la escuela. Algunos de los emplazamientos físicos en las aulas regulares configuran una especie de *burbuja heterotópica* en su interior, en tanto sostienen una inclusión ilusoria que consiste en estar presente ante un otro-docente que invisibiliza esa existencia.

A partir de la expresión “*burbuja heterotópica*” hago referencia a un espacio otro, un espacio diferenciado a partir de la barrera interaccional y comunicativa establecida entre docente y estudiante en situación de discapacidad intelectual quien, sin mediación alguna de una muralla estructural, es ubicado en un margen simbólico del escenario de aula. Santa Cruz (1992) sostiene que la igualdad, contrariamente a su vinculación tradicional con la idea de identidad, uniformidad o estándar, implica reconocer al menos los siguientes elementos en los sujetos involucrados en una relación: *equipotencia* (capacidad de “poder poder”), *equifonía* (una voz reconocida como portadora de significado) y *equivalencia* (un valor que no puede ser considerado en términos de más o menos que otro).

Teniendo en cuenta las relaciones que se establecen en la cotidianidad escolar, especialmente con aquellos representados como migrantes en la escuela, aquellos que tradicionalmente habían habitado otras institucionalidades, es posible identificar que dichas

equipotencia, equifonía y equivalencia señaladas por Santa Cruz (1992), no son reconocidas en estos sujetos con quienes la relación educativa finalmente no es establecida, pasando a ocupar los espacios de las aulas pero sin movilización alguna de procesos o vínculos educativos propiamente dichos.

La ocupación de las aulas sin el reconocimiento de la capacidad, el valor de su presencia y la potencia de su voz, conlleva de alguna forma la invisibilización del otro, la negación del otro, el abandono del otro y, por tanto, en estas prácticas no hay educación posible; al menos no una educación en términos de ese “acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de sujetos” (Bárcena & Mèlich, 2014, p.22).

El individualismo y la competencia propios de la época actual ubican en el centro de los procesos educativos, como propósito y horizonte, el desarrollo de la autonomía identificando en la heteronomía no su complemento sino su antagónico. Una educación entendida como relación, como vínculo, como oportunidad de aprendizaje del vivir juntos, necesita reconocer en la heteronomía no un mal a enfrentar, o un estado de inferioridad a superar sino, por el contrario, la oportunidad de asumir la responsabilidad para con el otro como imperativo de mi propia existencia. Desde esta perspectiva, y siguiendo los planteamientos de Levinas, “la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar” (Bárcena & Mèlich, 2014, p.146).

Cuestionar la autonomía como centro de la educación contemporánea se hace fundamental al imaginar una educación inclusiva posible, en tanto sólo cuando el otro se convierta realmente en mi responsabilidad, la premura del tiempo y el logro específico de los

objetivos curriculares preestablecidos pasarán a un segundo plano, dando paso a un entendimiento de la educación como acontecimiento ético, como nacimiento, comienzo y esperanza. Al respecto Bárcena y Mèlich (2014) señalan:

Se habla de *nacimiento*, porque la educación tiene que ver con el acompañamiento a los que acaban de llegar a nuestro mundo, aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Y también del *comienzo*, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona en formación cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa. Y de la *esperanza*, porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien se inserta en las derivas del tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el porvenir (p.23).

6 Un cierre que se convierte en apertura: ¿para qué pensar lo que se viene pensando?

Como es posible evidenciar a lo largo de la argumentación presentada, en Colombia el discurso de la educación inclusiva se ha materializado en la práctica catapultado desde la tradición médico-rehabilitadora que subyace a la educación especial, la cual invade el escenario de la escuela formal de exigencias de diagnóstico e intervención que profundizan las brechas ya existentes entre normalidad y anormalidad en la educación y dan paso a la constitución de formas de relación bastante asimétricas que ubican en los márgenes a aquellos que desde el discurso se propone incluir.

Desde el discurso de la educación inclusiva se moviliza entonces la llegada de unos “otros” a la escuela que son ubicados en el lugar de extranjeros, de migrantes, de extraños, es decir, de aquellos que llegan sin ser esperados y cuya presencia en muchas ocasiones es sentida como indeseable ya que son arrojados al lugar de necesitados y por tanto de carga en un sistema que mide su calidad en términos de productividad y rendimiento estandarizado. Así, estos sujetos llegan para tensionar la familiaridad sedimentada en la estructura y dinámica escolar demandando un lugar que en este caso es asignado por lo general en los márgenes.

Estos márgenes están delimitados por barreras tanto físicas como simbólicas. En el caso de las barreras físicas, las escuelas formales en la actualidad han mutado de las antiguas “aulas especiales”, propias del modelo integrador que proliferó en la década del 90, a lo que se ha denominado como “aulas multigradales” configurando una clara heterotopía de

desviación (Foucault, 2010). En esta diferenciación física entre aulas multigradales y aulas regulares se hace evidente la circulación de discursos múltiples y en ocasiones contradictorios que dan forma a los espacios escolares y permiten la emergencia de ciertas figuras en la escuela que movilizan dinámicas particulares en su interior.

Las aulas multigradales en esta perspectiva contienen los “cuerpos otros” nombrados por la escuela como *estudiantes en extraedad* y de forma menos explícita como *sujetos retrasados*, etiquetados a partir de un discurso médico que se sitúa como experto e incuestionable desde el cual se determina el qué y el cómo de la enseñanza, así como el quién del posible maestro cuyo saber demandado no es tanto el pedagógico como el clínico.

Así mientras en las aulas regulares se impone la mercantilización como dispositivo pedagógico y se moviliza una comprensión de sujeto-estudiante cliente, formado a través de estrategias individualistas para la competencia requerida por el mercado, en las aulas multigradales es preponderante la medicalización desde la cual se justifica el ajuste de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas en tanto educación para el considerado anormal.

Ahora bien, las barreras simbólicas también actúan de forma violenta haciendo más claras y evidentes estas prácticas de pseudo-inclusión desde las cuales muchas veces estar dentro margina más que estar por fuera, pues estos sujetos incluidos por decreto son recibidos en muchas ocasiones como *asistentes escolares por socialización*, figura desde la cual se justifica de forma infame la pasividad pedagógica y la falta de compromiso con el aprendizaje escolar al que tienen derecho. De esta forma la educación inclusiva se traduce en un acceso que nutre las estadísticas de matrícula pero mantiene a los sujetos “otros” en la barrera de los encuentros pedagógicos.

Estas relaciones caracterizadas por la invisibilización y marginación de aquellos demarcados en el lugar de “otros”, diferentes radicales, paralizan la posibilidad de cualquier acto que se denomine educativo y restringen el proceso de enseñanza a prácticas limitadas a la ocupación de estos cuerpos en actividades que permitan su presencia y aquieten cualquier condición disruptiva que altere lo establecido desde el orden escolar.

En las escenas presentadas logra vislumbrarse como la apropiación del *arbitrario cultural escolar dominante* (Milstein y Mendes, 1999) en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual se convierte en un arma de doble filo, en tanto al sincronizarse con la coreografía de aula establecida parecieran mimetizarse silenciando su estar marginal, su estar *menor* que actuaría como resistencia, dando paso nuevamente a la estabilización del sistema en aquello que para él ha sido familiar históricamente.

Si bien la intención al parecer es mantener lo establecido a como de lugar, estos estudiantes cargados con el prejuicio de la incapacidad hacen tambalear la escuela con su presencia y ponen en cuestión con su estar los métodos, las formas, los tiempos, los espacios y las relaciones que en ellas se presentan.

De alguna forma estamos viviendo en este momento una especie de *apatheid* educativo, como señalan Calderón y Verde (2018), “que condena a muchos niños y niñas a mantenerse alejados del resto, a causa del funcionamiento de sus cuerpos, en aulas específicas, e incluso en aulas ordinarias cuando no se les facilita acceso al currículo” (p.100).

Las figuras emergentes en la tensión de los dispositivos pedagógicos enunciados en el estudio (sujeto retrasado, estudiante en extraedad y asistente escolar por socialización) traen aparejadas representaciones infantilizadoras de la discapacidad que se traducen en la práctica

en una vida escolar extendida, caracterizada por el encuentro reiterativo con asignaturas descontextualizadas de las necesidades de formación de estos estudiantes que, al ser eximidos de responsabilidades y en muchos casos de derechos, son privados también de cualquier expectativa frente a su lugar como estudiantes y como ciudadanos.

En este sentido es posible entender que comienza a configurarse una discriminación institucionalizada alimentada por políticas y prácticas que desde sus planteamientos básicos son en sí mismas *discapacitantes*. Las prácticas evidenciadas a través de algunas de las escenas presentadas derivan en la configuración de una especie de “limbo social” que trasciende el escenario escolar para invadir otros ámbitos de la vida de las personas en situación de discapacidad y los ubica en el lugar de individuos supernumerarios.

Si bien, gran parte de las escenas presentadas dan cuenta de prácticas de exclusión, marginación e invisibilización, es posible también dejar entrever ciertas fisuras que alientan la ilusión de un cambio posible. Escenas en las cuales se hace evidente el acogimiento y la hospitalidad que solo es posible si las instituciones y los sujetos que las constituimos nos detenemos por un momento a mirar en medio del torbellino que implica existir en una sociedad con la nuestra. Como plantea Han (2012) “aprender a mirar significa «acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo», es decir, educar al ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada” (p.53).

Así algunos de sus compañeros y docentes se han detenido en esta mirada extendida que les ha permitido encontrarse con otros despojándose de cierta forma del prejuicio que les ha sido impuesto a los cuerpos de los sujetos en este caso con discapacidad intelectual, de

forma que pueden encontrar en el otro ya no la incapacidad subyacente a las lógicas capacitistas²⁴ imperantes, sino al sujeto que puede ser conocido como aquel *huésped* a quien se recibe sin exigirle condición alguna, sin papeles, sin diagnósticos. Como plantea Penchaszadeh (2017) “la hospitalidad, la llegada inminente del otro, representa un desafío político y ético para la filosofía: pues no se trata de un saber, sino de una experiencia transformando el sustrato del nosotros, del ser común” (p.47).

Para sintetizar, es posible plantear que este estudio ha permitido un acercamiento a la cotidianidad escolar que sirve de insumo para ilustrar algunas realidades educativas actuales que emergen en el antagonismo de discursos medicalizados, mercantilizados e inclusivos y que circulan en las institucionalidades escolares hoy día, produciendo figuras y formas, sujetos y prácticas, que dan cuenta no tanto de un discurso como de las existencias que hacen de la educación experiencias: de las huellas que deja la escuela en los sujetos. Lo anterior, tiene como intención fundamental, poner en evidencia dichas tensiones para tratar de, a partir de su visibilización y enunciación, posibilitar condiciones propicias para su transformación.

Fijar y naturalizar estas figuras (el retrasado, el extraedad, el de socialización), tal y como ha venido pasando en el país, refuerza la idea de unos “otros de la pedagogía” que por sus características deben permanecer en los márgenes, y ante los cuales el sistema no tiene

²⁴ El “capacitismo” (*ableism*) hace referencia a “la creencia de que ciertas capacidades son intrínsecamente más valiosas y, por extensión, que las personas que cuentan con estas capacidades superiores son de alguna manera mejores. Por otro lado, los individuos que no puedan, o no deseen, acceder a transformar su cuerpo serán considerados como “discapacitados” (Toboso & Guzmán, 2010, p.70).

más respuesta que aceptar su presencia, aunque no se haga responsable realmente de su educación.

Este juego infame de una inclusión que excluye, de unas puertas que se abren para seguir construyendo márgenes, de una diversidad que se reconoce estableciendo diferencialismos, de un estar juntos condicionado, de una hospitalidad hostil, debe ser pensado, interrogado, visibilizado y especialmente denunciado.

En consecuencia, este estudio cuestiona las formas que ha tomado el discurso de la educación inclusiva en las realidades cotidianas de una escuela medicalizada y mercantilizada, a través del uso de gestos menores de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, en escenas escolares particulares, como *dispositivo político* de denuncia que posibilite el cambio, como *dispositivo pedagógico* que movilice reflexión sobre la praxis educativa y como *dispositivo ético* que evidencie la preocupación y ocupación por la existencia de cada otro.

Como plantea Veiga-Neto (2010) “No hay duda de que hacer una historia de nuestro presente podrá contribuir en la comprensión de ello y, quizá, descubrir algunos puntos de fractura en las prácticas que nos aprisionan, para que se pueda —eventual y (por lo menos) mínimamente— alterarlas” (p.222).

7 Referencias

- AAIDD (2013). *Definition of intellectual disability*. Recuperado de <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VOXHZ1Pz3fE>
- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Aguado Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid, España: Fundación Once.
- Alcaldía de Santiago de Cali & Universidad Icesi (2011). *Relatos y perspectivas del programa Cali, Ciudad Sin Límites. Cara B: retos y caminos a seguir*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- American Psychiatric Association - APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Version (DSM-5). U.S: APA.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En Baquero, R., Doker, G. & Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 59-76). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Arnau Ripollés, S. (2016). Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re- apropiación y re-significación. *Revista pasajes*, 2, 47-64.
- Assael, C. (2013) La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica

- dominante. En López de Maturana, S (Comp) *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 27-41). Chile: Editorial Universidad de la Sierra.
- Aznar, A. & González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Barton, I & Filella, R. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Editorial Morata.
- Baudrillard, J. & Guillaume, M. (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Unesco.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna, P. (Comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp.157-187). México: Fondo de cultura económico.
- Brogna, P. (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de "otro"*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- Calderón, I. & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.
- Castro, J. & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184.
- CIE – Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Contreras, J. (2011). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five approaches*. Second Edition. California, US: SAGE.
- Cruz, F. & Stake, R.E. (2012). Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 112-134. doi: 10.4471/qre.2012.07
- Csordas, T.J. (2010). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (Coord). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E., Canguilhem, G. & otros. *Michel Foucault, Filósofo* (pp. 155-163). Madrid, España: Gedisa.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Ediciones Era.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Domínguez, P., Angelino, M.A., Almeida, M.E. & Katz, S.L. (2019). Encuentros de investigadoras, investigadores e investigaciones en torno a la discapacidad en América latina. En Cruz-Velandia, I., Duarte-Cuervo, C., Fernández-Moreno, A. & García-Ruiz, S. (Eds). *Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas* (pp. 89-110). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Duschatzky, S (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado? *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 68, 151-176.

- Ferrante, C. (2018). Discapacidad, políticas y ¿cambio de paradigma? Reflexión a partir del caso de personas con deficiencias físicas que piden limosna en el norte de Chile. *Revista Trabajo y Sociedad*, 30, 411-433.
- Ferrante, C. & Ferreira, M.A. (2011). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5, (2), 85-101.
- Ferreira, M. (2009). *Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Iberoamérica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de la cultura de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Francesch, J. D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- García, C.I. & Aramburo, C.I. (2009). *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Medellín, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (Coord). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 59-82). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Jameson, F. (2000). *Semillas del tiempo*. Madrid: Trotta.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp). *Experiencias y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lopes, M.C. (2008). In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista colombiana de educación*, 54, 96-119.
- López, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista brasileira de Educação Especial*, 14 (1), 3-20.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Bogart, Georgia: Duke University Press.
- Massey, D. (2005) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Buenos Aires: Paidós.
- Massey, D. (2012). Introducción: La geografía importa. En Albet, A. y Benach, N. (Comp.). *Doreen Massey. Un sentido de lugar* (pp. 95-111). Barcelona, España: Icaria.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen ediciones.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: cultural signs of queernes and disability*. New York: New York University Press.

- Meléndez, C. & Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25).
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. [Kindle Version]. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Ministerio de Educación Nacional (18 de noviembre de 1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales [Decreto 2082]. Diario oficial: 42.922
- Ministerio de Educación Nacional (09 de febrero de 2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva [Decreto 366]. Diario oficial: 47.258.
- Ministerio de Educación Nacional (2009a). *Documento No. 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 2090 de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2009b). *Índice de Inclusión. Guía de Educación Inclusiva. Programa de Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2010a). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje. Guía docente*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje. Manual operativo*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (24 de octubre de 2013). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales [Resolución 2565]. Diario oficial: 45.357.

Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad [Decreto 1421]. Diario oficial: 50.340.

Minow, M. (1991). *Making all the difference: inclusion, exclusion, and American law*. USA: Cornell University.

Monnet, N. (2001). Moros, sudacas y guiris, una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 94 (58).

- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. New York: Routledge.
- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de estudios sociales*, 35, 41-52.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 36-58). Madrid: Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones CINCA.
- Penchaszadeh, A.P. (2014). *Política y hospitalidad: disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Buenos Aires: Eudeba.
- Penchaszadeh, A.P. (2017). Hospitalidad, con y sin papeles. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(50), 47-64.
- Pérez de Lara, N. (2011). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-78). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Puyol González, A. (2007). Filosofía del mérito. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 12, 169-187.
- Ramos Torres, R. (2014). Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea. *Política y Sociedad*, 51 (1), 147-176.
- Rojas Pernia, S. (2008). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M.E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 39, 87-105.
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar. ¿Una anormalidad social?* Venezuela: Codepre.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En León, E. (Eds.) *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-57). México: Anthropos Editorial.

- Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Revista Isegoría*, 6, 145-152.
- Santamaría Lozano, E. (2002). *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silberkasten, M. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Skliar, C. (2006). Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.189-197). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa*, 8, 11-22.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stake. R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. [Adobe Digital Edition] New York, US: Guilford Press.
- Suárez, M.T. & Mariño, L.A. (2018). Filosofía, infancia y diversidad como forma de vida. En Suárez, M.T. & Pulido, O. (Coord). *Infancia, diversidad y filosofía. Voces, gritos y reclamos* (pp. 15-34). Tunja: Editorial UPTC.

- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- Toboso, M. & Guzmán, F. (2010). Cuerpos, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 67-83
- Torres Santomé, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 445, 58-61.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.
- Unesco. (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar, Senegal.
- Unesco. (2014). *Declaración de Lima. Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*. Lima, Perú.
- Unesco. (2014). *Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014. El acuerdo de Mascate*. Mascate, Omán.
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, República de Corea.

- Unesco. (2015). *Marco de acción Educación 2030: hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, República de Corea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. Significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), 213-235.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés Salcedo, R.A., Marín Díaz, D.L. & Castro-Gómez, S. (Comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp.105-126). Bogotá, Colombia: IDEP.
- Verdugo, M.A. & Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 41 (4), 7-21.
- Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London, UK: Routledge.

Yarza de los Ríos, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista brasileira de educação especial*. 13 (2), 173-188.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* [Kindle Version]. California, US: SAGE.

8. Anexos

8.1 Formatos de consentimiento informado



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS
EN NIÑEZ Y JUVENTUD**



Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CONSENTIMIENTO INFORMADO²⁵ (Institucional)

El siguiente documento tiene por objeto informar y solicitar la correspondiente aprobación para la realización del proyecto de investigación titulado *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia)* desarrollado por la docente–investigadora *Paula Andrea Restrepo G*, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-CINDE. Este proyecto se adscribe al grupo de investigación Grupo de investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la Línea de Infancias y Familias en la Cultura y es asesorado por la doctora Zandra Pedraza Gómez.

Esta investigación busca comprender las experiencias de vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, por considerar que precisamente estas historias particulares permiten develar tanto las barreras como las oportunidades que encuentran ciertas poblaciones en los

²⁵ De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), “el Consentimiento Informado es un proceso mediante el cual un sujeto confirma voluntariamente su deseo de participar en un estudio en particular después de haber sido informado sobre todos los aspectos de éste que sean relevantes para que tome la decisión de participar. El consentimiento informado se documenta por medio de un formulario de consentimiento informado escrito, firmado y fechado (p.14)”.

sistemas educativos, al hacer énfasis en las vivencias que de una u otra forma han marcado y transformado las vidas de esos sujetos.

La investigación se configura como un *estudio de caso múltiple, instrumental y de carácter interpretativo*, dado que, pretende comprender un fenómeno particular, las diversas experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, para lo que se emplean diversos casos como ilustración del fenómeno en múltiples contextos y situaciones. Se trabajará con cinco jóvenes (dos hombres y tres mujeres) con síndrome de Down, entre los 14 y los 22 años de edad, vinculados a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Manizales, que se eligieron considerando la divergencia en sus prácticas con respecto a la atención educativa a esta población.

Para el desarrollo de la investigación se retomarán múltiples fuentes de información en diferentes niveles y a través de estrategias diversas:

- a. A nivel macro se buscan identificar las políticas que orientan y han orientado la práctica educativa en un momento determinado. La fuente de información básica para este nivel correspondería a la documental (Políticas internacionales, nacionales y locales).
- b. A nivel meso se pretenden comprender las características institucionales que posibilitan o limitan experiencias específicas en los sujetos en situación de discapacidad intelectual. Para ello se acudirá a la revisión de documentos institucionales como el índice de inclusión, proyecto educativo institucional (PEI), proyectos relacionados, políticas institucionales, etc., así como a la observación y descripción de la dinámica institucional en la práctica cotidiana.
- c. A nivel micro se construirán narraciones de las experiencias de vida escolar de los y las jóvenes, lo que establecería un eje temporal de sucesos y eventos alrededor del que se construirá cada caso. Para ello se realizarán entrevistas y observaciones con el o la joven y su grupo familiar.

La información que se obtenga del estudio de cada caso servirá de insumo para el desarrollo de categorías conceptuales emergentes que permitan la comprensión profunda del fenómeno de la educación inclusiva en el caso los sujetos en situación de discapacidad, lo que aporta a la construcción de teoría en el campo.

Si usted requiere mayor información sobre esta investigación puede comunicarse con la docente-investigadora *Paula Andrea Restrepo G* al correo electrónico prestrepo@umanizales.edu.co

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Rector de la Institución Educativa)

Yo _____ identificado con Cédula de Ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con la investigación *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia)* y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto autorizar su realización en la institución _____ identificada con Nit. _____ de la que soy el representante legal.

En constancia, firmo este documento de Consentimiento informado en la ciudad de _____ el día _____ del mes de _____ del año _____.

Nombre _____

Firma _____

Cédula de Ciudadanía #: _____ de: _____



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS
EN NIÑEZ Y JUVENTUD**

***Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud***



CONSENTIMIENTO INFORMADO²⁶
(Padres de Familia)

Los estamos invitando a participar en un estudio del Grupo de investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, en la Línea de Infancias y Familias en la Cultura, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-CINDE denominado *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia)* y desarrollado por la docente–investigadora *Paula Andrea Restrepo G.*

Queremos que usted tenga presente que la participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Es posible que usted no reciba ningún beneficio directo del estudio actual. Los estudios de investigación como éste sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados para ayudar al mejoramiento de nuestros sistemas educativos en el futuro.

El objetivo general de esta investigación es comprender las experiencias de vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se producen en la intersección de la medicalización, la mercantilización y la inclusión como dispositivos pedagógicos propios de las formas de escolarización actuales, por considerar que precisamente estas historias particulares permiten develar tanto las barreras como las oportunidades que encuentran ciertas poblaciones en los sistemas educativos, al hacer énfasis en las vivencias que de una u otra forma han marcado y transformado las vidas de esos sujetos.

Para lograr nuestros objetivos los estamos invitando a ustedes y a su hijo(a) participar en nuestra investigación. Ninguno de ustedes tienen la obligación de responder algo que no deseen, pero queremos transmitirles la seguridad de que todas sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial.

²⁶ De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), “el Consentimiento Informado es un proceso mediante el cual un sujeto confirma voluntariamente su deseo de participar en un estudio en particular después de haber sido informado sobre todos los aspectos de éste que sean relevantes para que tome la decisión de participar. El consentimiento informado se documenta por medio de un formulario de consentimiento informado escrito, firmado y fechado (p.14)”.

Para desarrollar la investigación se utilizarán estrategias como entrevistas y observaciones que serán concertadas con ustedes previamente. Las entrevistas y la observación de grupos se consideran procedimientos sin riesgo. Garantizamos el derecho a la intimidad de su hijo (a), manejando esta información a un nivel confidencial absoluto.

Debe quedar claro que usted no recibirá ningún beneficio económico por participar en este estudio. Su participación es una contribución para el desarrollo de la ciencia y la educación. Sólo con la contribución solidaria de muchas personas como Usted será posible entender mejor las condiciones que afectan o favorecen el logro de una educación para todos y todas que responda a la diversidad.

La información personal que su hijo (a) dará en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente bajo ninguna circunstancia. Nunca se publicarán ni se divulgarán a través de ningún medio los nombres de los jóvenes participantes. Los registros audiovisuales serán conocidos por el grupo de investigadores y no se divulgarán sin previa autorización de quienes se encuentren implicados.

Si usted requiere mayor información sobre esta investigación puede comunicarse con la docente-investigadora *Paula Andrea Restrepo G* al correo electrónico prestrepo@umanizales.edu.co

CONSENTIMIENTO INFORMADO ACUDIENTE

Yo _____ identificado con Cédula de Ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con los ***Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia)*** y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto autorizar la participación de _____ de quien soy el representante legal o tutor. Igualmente, estoy de acuerdo en autorizar que la información de las entrevistas y observaciones sea utilizada en otras investigaciones en el futuro.

En constancia, firmo este documento de Consentimiento Informado en la ciudad de _____ el día _____ del mes de _____ del año _____.

Nombre _____

Firma _____ CC: _____ de: _____

CONSENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE.

Se me ha explicado, en conversación con la investigadora del proyecto *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de la ciudad de Manizales (Colombia)* que si yo me vinculo a este estudio participaré en algunas conversaciones con mi familia y compañeros y en entrevistas individuales. La investigadora asistirá a mi colegio y a mi casa y conversará con nosotros acerca de mi vida escolar. Entiendo que mi participación es una colaboración para el estudio que puede mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos a futuro. He recibido explicaciones sobre este proyecto de investigación en términos sencillos que yo he podido comprender y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y estoy de acuerdo en participar en este estudio con el consentimiento de mis padres o representante legal y con la condición de que en cualquier momento tengo la libertad de retirarme de la investigación y que mi nombre o mi identificación no aparecerán en las publicaciones que se hagan de estos estudios.

Igualmente, estoy de acuerdo en autorizar que la información de las entrevistas y observaciones sea utilizada en otras investigaciones en el futuro.

Firma del Estudiante.

8.2 Políticas relacionadas con la atención educativa a población en situación de discapacidad.

Norma o acuerdo	Premisas fundamentales	¿Cómo nomina a los sujetos?	Prácticas Educativa que promueve
<p>Informe Warnock Reino Unido (1978)</p>	<p>En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños.</p> <p>La educación especial consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación.</p> <p>En un sentido, las necesidades educativas son comunes a todos los niños, al igual que lo son los fines de la educación. En otro, sin embargo, las necesidades de cada niño le son específicas: se definen como lo que él necesita para, individualmente, realizar progresos.</p> <p>El Comité rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Al considerarse que las necesidades forman un continuo también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.</p> <p>El Comité recomendó la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes. La base para la toma de decisiones acerca de qué prestación educativa se requiere no debe ser la simple de nominación de alguna deficiencia, sino una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión. Explicación de la prestación especial requerida</p>	<p>Los deficientes</p> <p>Niños Deficientes</p> <p>Necesidades educativas especiales</p> <p>Niños con problemas educativo</p> <p>Inadaptados</p> <p>Subnormalidades</p> <p>Jóvenes subnormales educativamente profundos</p>	<p>Ampliación del concepto de EE: La educación especial no va a ser definida ya por referencia al lugar en que debe impartirse, sino a las necesidades que ha de satisfacer.</p> <p>Escuelas especiales y Escuelas ordinarias</p> <p>“Normalización” / Integración Educativa</p> <p>Escuelas ordinarias con centros de recursos especiales.</p>

<p>Declaración mundial sobre educación para todos</p> <p>“Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”</p> <p>(Jomtien, Tailandia, 1990)</p>	<p>Educación como derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.</p> <p>Eliminación de estereotipos</p> <p>Modificación de desigualdades</p> <p>Supresión de discriminaciones</p> <p>Propender por un verdadero aprendizaje (conocimientos útiles, aptitudes y valores)</p> <p>Alfabetización en la lengua materna como refuerzo de la identidad y herencia cultural.</p> <p>Mejorar condiciones de servicio y situación del personal docente.</p>	<p>Cada persona: niños, joven o adulto.</p> <p>Personas impedidas y grupos desasistidos</p>	<p>Educación para todos. Reducir desigualdades. Ofrecer a todos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de Aprendizaje. Eliminar obstáculos para la participación activa.</p>
<p>Constitución Política de Colombia 1991</p>	<p>Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptara medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.</p> <p>Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la practica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.</p>	<p>Persona</p> <p>Grupos discriminados o marginados</p> <p>Personas que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta.</p>	<p>Educación como derecho</p>

<p style="text-align: center;">Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad. (Salamanca, España, 1994)</p>	<p>Escuelas para todos: instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.</p> <p>Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.</p> <p>Acceso de las personas con NEE a las escuelas ordinarias</p> <p>Pedagogía centrada en el niño. Cambiar actitudes de discriminación y crear comunidades que acojan.</p> <p>Todas las diferencias humanas son normales y el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo.</p> <p>Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.</p>	<p>Niños con necesidades educativas especiales</p> <p>Niños de ambos sexos</p> <p>Niños discapacitados y niños bien dotados.</p> <p>Niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.</p> <p>El término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.</p>	<p>Educación integradora</p> <p>Reforma escuela ordinaria</p> <p>Educación para todos, en particular los mas vulnerables y necesitados</p> <p>Garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.</p> <p>Educación de niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación.</p> <p>Escuelas con orientación integradora como medio para combatir actitudes discriminatorias y crear comunidades de acogida.</p> <p>Adoptar como política el principio de educación integrada.</p> <p>Escuelas que acojan a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.</p>
--	--	---	---

<p>Ley general de educación Ley 115 de febrero 8 de 1994</p>	<p>Artículo 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.</p>	<p>Personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales. Educandos</p>	<p>Educación integradora Enfoque diferencial</p>
<p>Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.</p>	<p>En el proyecto educativo institucional del establecimiento de educación formal que atiendan personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se especificarán las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general de accesibilidad que sean necesarias para su formación integral. Proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido. La evaluación del rendimiento escolar tendrá en cuenta las características de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.</p> <p>Aulas de apoyo especializadas: Se conciben como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes indicados.</p> <p>Unidades de atención integral: Se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que, de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.</p>	<p>Personas o educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales</p>	<p>Educación integradora</p>

<p>Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. (Dakar, Senegal, 2000)</p>	<p>Ámbitos de trabajo definidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> La lucha contra el HIV- SIDA, La primera infancia. La salud en la escuela. La educación de las niñas y las mujeres. La alfabetización de adultos. La educación en situaciones de crisis. <p>Resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades.</p>	<p>Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser.</p>	<p>Esto exige establecer una enseñanza de base obligatoria, ayudar a las familias necesitadas a inscribir a sus hijos en la escuela, prohibir categóricamente el trabajo infantil y permitir la integración de todos los niños en el sistema escolar, incluidos aquéllos que tienen necesidades especiales.</p> <p>Inclusión Educativa</p>
<p>Resolución 2565 de 2003. Por el cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con NEE.</p>	<p>Asignar educadores, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, etc., vinculados a la planta de personal como docentes o administrativos, para que desempeñen funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Integración académica y social de estudiantes con NEE Registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población. Asesoría a docentes. Proyectos personalizados y adecuaciones curriculares. 	<p>Estudiantes con necesidades educativas</p>	<p>Educación integradora</p>

<p>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.</p> <p>Naciones Unidas 2006</p>	<p>Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.</p>	<p><i>Personas con discapacidad.</i> Incluye a aquellas <i>personas que tengan deficiencias</i> físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.</p>	<p>Artículo 24. Educación. Derecho a una educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Asegurar un <i>sistema de educación inclusivo</i> a todos los niveles.</p> <p>Acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. Garantizar la realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales.</p>
<p>Ley 1346 de 2009 Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad"</p>			
<p>Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</p>	<p>Organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</p> <p>Evaluación psicopedagógica y caracterización interdisciplinaria.</p> <p>Promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.</p>	<p>Estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad</p> <p>Población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad</p>	<p>Educación inclusiva</p>
<p>Ley estatutaria 1618 de 2013 Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.</p>	<p>Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.</p> <p>Reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados.</p>	<p><i>Personas con y/o en situación de discapacidad:</i> Aquellas personas que tengan <i>deficiencias</i> físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan</p>	<p>Artículo 11. Derecho a la educación. Esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un <i>enfoque basado en la inclusión</i> del servicio educativo.</p>

	<p>Acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad. Lineamientos en el marco de la inclusión.</p> <p>Fomentar en los establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad.</p> <p>Identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo.</p> <p>Seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>Acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Adaptar los currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.</p>	<p>impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.</p> <p>Se hace referencia adicionalmente a niños, niñas y jóvenes con <i>necesidades educativas especiales</i>.</p>	
<p>Declaración de Incheon “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.</p>	<p>Se analizan las deudas a nivel mundial con respecto a las metas esperadas en relación con la iniciativa de Educación para Todos (EPT) para el año 2015 y se establecen nuevos compromisos y estrategias incluidas en la nueva agenda “Educación 2030”.</p> <p>Acceso a la educación: Acceso, equidad, inclusión, calidad y resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Escolaridad primaria y secundaria (al menos 9 años) obligatoria y gratuita Al menos un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria y a que todos los niños tengan acceso a una educación, atención y desarrollo de la primera infancia de calidad. Velar por que todos los niños asistan a la escuela y aprendan.</p> <p>Inclusión y equidad: Hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las</p>	<p>Niños y jóvenes Personas desplazadas Refugiados Desfavorecidos</p>	<p>Educación inclusiva</p>

desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Igualdad de género: Apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Educación de calidad y mejora de los resultados de aprendizaje: Educación de calidad que: Fomente la creatividad y el conocimiento; Garantice la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo; Facilite el desarrollo aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

Oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida: Vías de aprendizaje flexibles. Validación y acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal.

Conflicto y crisis: Desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados. Se subraya la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje sanos, que brinden apoyo y seguros.

<p>Decreto 1421 de 2017.</p> <p>Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad</p>	<p>La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, : participación, equidad e interculturalidad.</p> <p>Principios orientadores de la acción educativa en las diferentes comunidades educativas:1) respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; 2) la no discriminación; 3) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; 4) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; 5) la igualdad de oportunidades; 6) la accesibilidad; 7) la igualdad entre el hombre y la mujer; 8) el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.</p> <p>Estos principios están enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo.</p>	<p><i>Estudiante con discapacidad:</i> persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.</p>	<p><i>Educación inclusiva:</i> es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.</p> <p>Conceptos a considerar: accesibilidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje, planes individuales de ajustes razonables (PIAR).</p>
--	--	---	---