

EDUCADORES ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO REFORMA Y PRÁCTICA DE GUBERNAMENTALIDAD EN COLOMBIA: ¿PERFIL, PERSONAL O PRODUCTOR DE SABER?¹

Alexander Yarza de los Rios
Universidad de Antioquia - Colombia

Resúmen

La educación inclusiva se aborda desde una perspectiva que implica entenderla como una reforma en tanto práctica de gobierno, es decir, como una acción sobre las acciones de los sujetos y de las formas de vida de la población. El Estado colombiano visibiliza/nominaliza las *poblaciones vulnerables* para activar su inclusión al sistema escolar, marcando divisiones y restableciendo las fronteras entre lo normal y lo anormal en nuestra sociedad, desde la educación. De igual manera, se muestra cómo el *gerencialismo educativo* ordena, jerarquiza y orienta los discursos/prácticas de la educación inclusiva, desde instrumentos y acciones de planeación, seguimiento y evaluación de la calidad, es decir, desde la gestión escolar, lo cual establece cierta racionalidad instrumental normalizadora sobre la inclusión en la escuela. Para el caso colombiano, la normatividad, la estadística y la guía/cartilla de inclusión, se convierten en instrumentos del Estado que evidencian la gubernamentalidad de la educación inclusiva, específicamente, sobre los educadores y educadores especiales. Para terminar, se señala la importancia de entender a los educadores especiales como productores de saber pedagógico y sujetos políticos y de la inminencia de pensar sin Estado a la educación especial para introducir un posicionamiento ético-político sobre las inclusiones/exclusiones.

Palabras clave: Educación inclusiva - prácticas de gubernamentalidad - Estado - Educación especial - gerencialismo educativo

SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION AS REFORM AND PRACTICE OF GOVERNMENTALITY IN COLOMBIA: PROFILE, PERSONAL OR PRODUCER OF KNOWLEDGE?

Abstract

Inclusive education is approached from a perspective that involves understanding as a reform government practice, ie as an action on the actions of individuals and lifestyles of the population. The Colombian government makes visible / nominalized vulnerable populations to enable their inclusion in the school system, marking divisions and restoring the boundaries between normal and abnormal in our society. Similarly, we show how the educational management orders hierarchizes and directs the discourse/practices of inclusive education, from instruments and actions for planning, monitoring and quality assessment, ie, from school management, which establishes certain instrumental rationality normalizing the inclusion in school. In colombian case, regulations, statistics, and the guide for inclusion become instruments of State that evidence the governmentality of inclusive education, specifically, on educators and special educators. Finally, it stresses the importance of understanding special educators as producers of pedagogical knowledge and as political subjects. The article also wonders about the possibility of thinking special education without State to introduce an ethical and political position on inclusion /exclusion.

Key-words: inclusive Education - practices of governmentality - State - special Education - educational management

Educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad

En el conjunto de los procesos actuales de reformas y políticas (macro) escolares, culturales y sociales en Colombia, merece una especial atención aquellas referidas concretamente a la “educación inclusiva”, mejor dicho, hacia una escuela inclusiva. Desde un punto de vista histórico, pedagógico y crítico, se hace posible y necesario analizar esse proceso de educación inclusiva como una reforma (heterogénea, discontinua, paradójica) y como una práctica de gubernamentalidad, es decir, como una acción sobre acciones de los sujetos y los efectos sobre los educadores y, en concreto, los educadores y educadoras especiales (POPKEWITZ, 1994; POPKEWITZ y BRENNAN, 2000).

Las reformas educativas pretenden introducir otras formas de conducción de la escuela, el maestro, el alumno y la pedagogía, además de plantear nuevas relaciones con la sociedad y los conocimientos. Las reformas son prácticas de gobierno que en sí misma son contradictorias, cambiantes, plurales; por tanto, no son homogéneas, lineales, verticales y planas. Las reformas plantean, como un mecanismo específico de cambio, la conducción de la formación de los sujetos y su individualización a través de distintas prácticas de saber y poder (POPKEWITZ, 2003, 157-158).

La escolarización inclusiva como reforma política plantea la transformación de las condiciones y prácticas actuales de la escuela colombiana, encontrándose estratégicamente articulada al ciclo de mejoramiento continuo, los procesos de direccionamiento y evaluación (de niños, de aula, de maestros, de escuelas, del servicio), es decir, con los discursos, prácticas y técnicas de la calidad y la gestión escolar. Una educación que se puede gestionar mediante unos instrumentos de planificación institucional que pretenden asegurar la cobertura, la eficiencia, la eficacia, la calidad y la equidad, en los cuales se han incorporado las prescripciones y mecanismos suministrados por la UNESCO para analizar el desarrollo de prácticas, la elaboración de políticas y la generación de culturas para la inclusión de todos y todas en la escuela (AINSCOW y BOOTH, 2002).

En este sentido, afirmamos que el gerencialismo educativo (WHITTY, POWER y HALPIN, 1999; BALL, 2003; BOLÍVAR y CADAVID, 2008) estaría ordenando, jerarquizando y orientando los discursos de la educación inclusiva. El “gerencialismo” indica un modelo de pensamiento y acción sobre la cotidianidad escolar: “[...] representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva, una fuerza transformacional [...] Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos.” (BALL, 2003, p.90) El gerencialismo educativo produce efectos sobre los sujetos de la educación y la pedagogía.

El gerencialismo en la educación inclusiva como reforma pretende, entonces, transformar las formas institucionales de direccionamiento y abordaje de las poblaciones vulnerables, pero también transformar las condiciones, conocimientos y acciones de los educadores que hacen parte del servicio educativo y, para nuestro caso,

de los educadores y educadoras especiales. En esta medida, la reforma incide obligatoriamente sobre las prácticas pedagógicas, sobre la enseñanza de los saberes escolares, sobre la forma de trabajo de los equipos docentes, en suma, sobre la cotidianidad del aula y la escuela.

Desprofesionalización/reprofesionalización del educador especial como perfil y personal de apoyo

La actual textualidad de la educación inclusiva como reforma, produce nuevos etiquetamientos y funcionalidades en los sujetos (propios) de la “educación especial”: los sujetos con discapacidad y con excepcionalidades y los educadores y educadoras especiales. La educación inclusiva (en proceso de institucionalización en Colombia) hace énfasis en la importancia de entender que la inclusión significa ofertar el servicio escolar con calidad y equidad a cualquier sujeto educable, es decir, a todos y todas los estudiantes en tanto diversos; además, plantea el análisis en términos de barreras para la participación y el aprendizaje y de facilitadores para la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad y/o a la diversidad de la población. No hablará más de necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, etc. (el lenguaje de la integración académica).

De igual manera, considera a los educadores especiales como un “perfil” y como “personal de apoyo” en tanto integrante de las entidades u organizaciones prestadoras del servicio de apoyo con el Estado, con lo cual identificamos una evidente desestatalización del sujeto maestro de la educación especial y una desprofesionalización y reprofesionalización de las funciones pedagógicas, educativas y didácticas, en el marco de una tercerización del servicio de apoyos y una evidente y paradójica desprotección del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El Decreto 366 de febrero de 2009, sobre apoyos pedagógicos para personas en situación de discapacidad y con talentos excepcionales, con ámbito de aplicación exclusivo para establecimientos educativos estatales y para entidades territoriales certificadas con capacidad de ofertar apoyos desde la perspectiva de la educación inclusiva; lo plantea de la siguiente manera:

Artículo 14. Al contratar el servicio de apoyo pedagógico, las entidades territoriales certificadas asignarán como responsabilidad del contratista, entre otras, las funciones y obligaciones establecidas en el artículo 10 del presente decreto. 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. Este personal debe certificar formación y experiencia en modelos educativos, pedagogías y didácticas flexibles.

En esta medida, produce un doble efecto de poder: al tiempo que desestataliza un sujeto de saber, desestataliza la oferta educativa de apoyos pedagógicos como una obligación del Estado. No solamente dispone que desaparezca el cargo estatal directo de un profesional, sino que al resituarlo en el espacio de los “contratistas” o “entidades que prestan servicios” (lugar de lo privado por excelencia), está instaurando otra forma de ser individuos en relación con la educación (como sistema y servicio estatal) y terceriza la oferta particular que estaría garantizando la educación inclusiva de sujetos con discapacidad y superdotados (dejando su educación, además, al vaivén de las entidades privadas de atención especializada para una gran cantidad de estos sujetos que no se benefician con la escuela).

Además, el educador especial es codificado como un perfil entre otros, despojándole de su especificidad pedagógica y didáctica; suponiendo que los demás perfiles con los que los equipara sabrían lo mismo para cumplir con las mismas funciones y obligaciones educativas de la prestación del servicio de apoyo. El apoyo se erige como el eje de contratación/profesionalización, en un supuesto lugar de saber técnico para oficiar con el Estado. Y, al ser todos estos profesionales entendidos como un perfil ocupacional en tanto personal de apoyo, nos parece que destituye (resituando) a los educadores especiales de su naturaleza histórica de sujeto de saber pedagógico-didáctico.

Este efecto de subjetivación sobre los educadores especiales en la reforma de la educación inclusiva, se agudiza con dos situaciones complementarias asociadas con los Concursos Docentes y con el Estatuto Docente, las cuales permiten mostrar su desprofesionalización/reprofesionalización desde el entramado de las disposiciones del Estado, en el marco de la descentralización educativa, la flexibilidad laboral y la reestructuración del servicio educativo estatal.

En primer lugar, los educadores especiales en Colombia no han sido convocados para oficiar cargos directamente vinculados a sus saberes y funciones con el Estado en ninguno de los Concursos Docentes realizados desde 2005. En las diferentes normativas que reglamentan los Concursos², se hace explícito que estos se dirigen a los aspirantes a cargos de docentes o directivos docentes, entre los cuales los educadores especiales (en su mayoría) han podido aspirar para el nivel de educación básica primaria, coordinadores u otros cargos docentes (dependiendo de su experiencia y trayectoria profesional). Además, es de anotar que se han reglamentado y realizado Concursos Docentes para comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales, las cuales estarían favoreciendo los procesos de educación inclusiva en el servicio educativo desde los procesos de etnoeducación.

Los Concursos Docentes abren el espacio escolar a cualquier profesional no licenciado, pero han omitido la singularidad de un educador especial que se plantea paradójicamente como uno de los soportes profesionales de los procesos de inclusión escolar (que afecta a la totalidad del servicio). De esta manera, los educadores especiales no son convocados a vincularse con el Estado mediante ningún Concurso, en su lugar se plantea la supresión o reconversión de los cargos docentes o administrativos existentes en las entidades territoriales que cumplen funciones de apoyo (Artículo 11 del Decreto 366) o su contratación tercerizada como prestadores de servicios.

En segundo lugar, los educadores especiales no se encuentran cobijados por el Estatuto de profesionalización docente. El Decreto 1278 dispone y prescribe su incidencia sobre los docentes y los directivos docentes (Art. 5 y 6), especificando la función docente (Art. 4) para los profesionales de la educación escolar estatalizada (Art. 3). Si bien, igual que cualquier profesional, los educadores especiales pueden ser entendidos como profesionales de la educación (en tanto se gradúan como licenciados en educación), el entramado de sentido del Decreto los proscribió evidente y contundentemente por su distancia con las obligaciones y funciones que establece el mismo Estado mediante el Decreto 366 de 2009, pero antes con la resolución 2565 de 2003 y con el Decreto 2082 de 1996. En tanto el educador especial sea enunciado como personal de apoyo, no será un docente ni un directivo docente.

Como vemos las cosas, los educadores especiales sin Concurso Docente y sin incorporación en el Estatuto Docente, quedan desprofesionalizados del servicio educativo estatal y reprofesionalizados en la prestación de un servicio de apoyo que se subcontratará débil e irrisoriamente con entidades externas a las instituciones educativas estatales. Si bien el Estado no es el único lugar de profesionalización en donde se puede desempeñar un educador especial, si nos parece problemáticas las condiciones y restricciones objetivas que se erigen para su articulación con los procesos de educación inclusiva.

Para terminar, queremos anotar que el efecto de gubernamentalidad sobre los sujetos también produce acciones directas sobre los docentes de grado, nivel y área en tanto, en mucha medida, la reforma estatal escolar por la inclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad deriva en su necesaria transformación y reforma de competencias, conocimientos y funciones.

Para nuestro interés, a partir de la organización de la prestación del servicio educativo de apoyos a los estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales (Art. 4 al 9 del Decreto 366), se pueden señalar algunas implicaciones directas sobre los docentes:

1. Determina que todo docente de grado, nivel y área deberá aprender y dominar un conjunto de conocimientos profundamente complejos y vastos sobre los diversos sujetos en situación de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, reduciendo a temáticas y técnicas las problemáticas y saberes educativos y pedagógicos que se han construido históricamente para y con ellos.
2. Sitúa el desempeño docente al nivel de la capacidad de producir modelos educativos, pedagogías y didácticas flexibles, indicando permanentemente que en las metodologías, los procedimientos o en los métodos se estarían produciendo las condiciones suficientes y necesarias para garantizar la materialización de los apoyos pedagógicos que favorezcan la plena inclusión en la escuela. De esta manera, no solo reduce la didáctica a “métodos” (despojándola de historicidad y naturaleza conceptual), sino que también deja de lado la problematización de los contenidos escolares y formativos, los fines educativos, las formas de construcción del conocimiento e, inclusive, las diferencias de interacción según los espacios de educación y aprendizaje.

De esta manera, la educación inclusiva como gobierno de los sujetos y reforma escolar, produce efectos y desplazamientos en los educadores especiales, en los docentes y directivos docentes y en los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad y talentos excepcionales. La relación entre el Estado, la inclusión y la escuela, se modifica para radicalizar la injerencia del gerencialismo educativo y su dominio sobre la educación escolarizada y su relación con la sociedad.

Los educadores especiales como sujetos de saber: multiplicidad de subjetividades

En el centro de esta compleja problematización, nos instalamos en una oposición radical y explícita contra toda forma de reduccionismo del educador especial en nuestro país y en la textualidad de la escolarización inclusiva. En su lugar, defendemos la naturaleza y estatuto del educador especial como un trabajador de la cultura, como intelectual de la pedagogía, como sujeto de saber pedagógico (compartido y específico), como profesional de la educación y como sujeto público político, lo cual plantea un distanciamiento contundente con las (re)formas oficiales de entendernos.

Estas problemáticas de los educadores especiales en Colombia, también plantean la inminencia de comprender los procesos de reforma y transformación política desde las experiencias y vivencias de los actores en concreto, desde los sujetos de las reformas. En esta dirección, se avanzaría de un análisis textual de la macroreforma hacia una analítica experiencial de las microreformas, mostrando los matices, reinventiones, resistencias, pluralidad de sentidos y trayectorias que han podido producir los educadores especiales más allá de la reducción estatal de sus funciones y obligaciones y de su despojamiento textual de ser maestro. Este análisis de las reformas pretende dar voz y autoría a la invisibilidad de las voces de los sujetos afectados por las reformas, resaltar la heterogeneidad de procesos y experiencias educativas que no se modifican sin resistencia ante los designios de la política educativa.

El encuentro con el saber pedagógico y la historia de la práctica pedagógica en Colombia (desde el Movimiento Pedagógico hasta las redes pedagógicas), otorga la posibilidad de desplazarse hacia un maestro como sujeto portador y productor de saber, un intelectual transformador de las condiciones locales de existencia, un ciudadano activo y participativo, con unos discursos y unas experiencias que le otorguen legitimidad social y académica, para que no siga siendo un susurro en el sistema de educación nacional. De igual forma, estaría permitiendo desplazarse hacia las luchas sociales y de poder-saber, desde su subjetividad política y como sujeto público (LECHNER, 1988; MARTÍNEZ PINEDA, 2005, 2006; MARTÍNEZ BOOM, UNDA BERNAL y MEJÍA, 2003).

Más importante aún será continuar invitando hacia un viaje conjunto y un caminar colegiado que posibilite el fortalecimiento de una comunidad de saber, de diálogo y de producción de conocimiento muy incipiente en nuestro contexto, porque “[...] el sujeto docente de la educación (especial) integradora, para llegar a ser tal sujeto, necesita

enfrentarse con la realidad, reflexionar sobre su experiencia y crear criterio. Pero, esta creación de criterio sólo la podrá hacer conjuntamente con quienes viven la experiencia educativa. Por otra parte, sólo la podrá hacer encontrando, en un colectivo más amplio, criterios de otras experiencias de conocimiento en las que se reconozca y avalen los suyos” (PÉREZ de LARA, 1998, 217). En esta dirección, las redes y las asociaciones que nucleen y en donde participen los educadores especiales serán un espacio de resistencia y de producción de otras alternativas de sentido, de acción, de reflexión. Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos la necesidad, pertinencia y urgencia de avanzar hacia la construcción/consolidación de Estatutos magisteriales de frontera (PEÑUELA, RODRÍGUEZ, PULIDO, CASTRO y RIVEROS, 2008), que incorporen otras formas de ser educadores y sujetos de saber pedagógico a partir de una cartografía de las múltiples imágenes, experiencias y rostros de maestros y maestras en nuestra sociedad y cultura, en donde los educadores y educadoras especiales tenemos palabras, posiciones y miradas. En este sentido, el Estatuto sería un espacio plural de acogimiento y de hospitalidad para la multiplicidad de formas actuales de ser maestros.

Notas

¹ Estas reflexiones hacen parte del proyecto de investigación: “Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008.” Financiado por CODI, Universidad de Antioquia y ASDEM. Aprobado en 2009.

² Esta situación se puede corroborar mediante la lectura de los Decretos 3391 de 2003, Decreto 3238 de 2004, Decreto 4235 de 2004, Decreto 3323 de 2005, Decreto 3333 de 2005, Decreto 3982 de 2006, Los Concursos Docentes son para los niveles del servicio educativo e incorpora la especificidad de los etnoeducadores para pueblos originarios.

Referências

- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; et. al. *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. CISIE: Santiago, 2002.
- BALL, S. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y pedagogía*, vol. XV, no. 37, pp. 85-105, 2003.
- BOLÍVAR, R.M. y CADAVID Rojas, A.M. *Del Estado Docente al Estado Evaluador, las teorías curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006*. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2008.
- LECHNER, N. *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. México: Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), 1988.
- MARTÍNEZ BOOM, A., UNDA BERNAL, M. del P. y MEJÍA, M. R. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p 59–90, 2003.
- MARTÍNEZ PINEDA, M. C. La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, vol. 02, no. 19, p. 4-12, 2005.
- MARTÍNEZ PINEDA, M. C. Disquisiciones sobre el sujeto político: pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, n. 50, p. 121-146, 2006.

- PEÑUELA, D. M., RODRÍGUEZ, V., PULIDO, O., Castro, J. O. y RIVEROS, O. *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires: FLAPE, 2008.
- PÉREZ DE LARA, N. *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*. España: Laertes, 1998.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1994.
- POPKEWITZ, T. La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En: POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B. y PEREYRA, M. (Comp.) *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, p. 146-184, 2003.
- POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. España: Pomares Corredor, 2000.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. *La escuela, el estado y el mercado*. España: Morata, 1999.

Correspondência

Alexander Yarza de los Rios – Professor da Universidade de Antioquia, Colômbia.
E-mail: yacosume@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
