

La formación del estudiante del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior, para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad

Informe de investigación presentado como requisito para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

**Querly Pamela Henao Jaramillo
Lida Johana Rivas Rendón**

**Asesor
Marlon Cortés Palomino**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2014**

Agradecimientos

A nuestro asesor, por la calma y dedicación. Por asumir con pasión su lugar de maestro, por estar abierto a la discusión, por enseñarme a dudar, a problematizar... por mostrar interés y preocupación por mi aprendizaje. Sinceros agradecimientos, porque, pese a los contratiempos, fue un ser flexible, paciente y comprensivo, y sobre todo, porque, sin importar las diferencias actuó desde el ser, con la medida justa del profesionalismo y objetividad.

A mi compañera de trabajo, por acogerme en su vida. Porque en este corto tiempo, logró hacer de esta experiencia, un espacio no sólo para la construcción intelectual, sino para cultivar la amistad, el compañerismo, la ayuda mutua, además de la oportunidad de vivir momentos, en donde afloraron sentimientos de ambas partes de: alegría, tristeza, llanto y enojo, que son de gran valor para mi ser.

Finalmente, quisiera agradecer a nuestro centro de práctica la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, por poner a nuestra disposición sus recursos, por compartir con nosotros, sus inquietudes y problemáticas, por sus estudiantes y agentes educativos, que nos dieron la oportunidad de desarrollar nuestra investigación. Por lo anterior, un gran agradecimiento.

Pamela

Con todo mi corazón agradezco:

A Dios por ser mi guía y fortaleza para afrontar los retos que trae la vida.

A mis padres y hermanos por creer en mis capacidades, por todo su apoyo moral y económico en este largo camino.

A las personas que me recibieron en su casa y que ahora hacen parte de mi familia.

A la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos por abrirnos las puertas de su institución.

A mi compañera de trabajo de grado por tantas noches de trasnocho y trabajo en equipo que permitieron la consecución de los objetivos propuestos.

Al asesor por sus aportes oportunos a la hora de acompañar este trabajo de grado.

Y a la Universidad de Antioquia porque no es un adiós sino un hasta pronto.

Johana

Dedicatoria

A mis padres, por su amor, entrega y abnegación. Porque sin importar los esfuerzos o carencias, pusieron como prioritaria mi formación y estuvieron al tanto de la misma. Por ellos, es que puedo, recoger los frutos de años de dedicación y estudio, que se materializan, ahora, en esta etapa final de formación, en el presente escrito. A ellos, infinitas gracias.

A mi esposo, por la comprensión. Porque los afanes y angustias de este proceso, los vivió conmigo, porque, sacrificó horas de sueño, de trabajo y demás responsabilidades y actividades, para poner a mi disposición todo lo que fuese posible, para continuar con mis labores académicas. Por ser mi compañero, ayudante, padre y amigo, en esta etapa.

Finalmente, a mi hijo, ser tierno, cálido e inocente. Porque, con sus ocurrencias me llena el alma y me alegra el corazón.

Pamela

Le dedico mis esfuerzos, sacrificios, momentos lejos de casa, logros, satisfacciones y alegrías durante toda mi carrera y el desarrollo de este trabajo de grado a mis padres, hermanos, David y Luz Elena, quienes han sido un apoyo inmensurable con su paciencia y palabras de aliento cuando más las necesitaba.

Johana

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	8
1 Formulación del problema y justificación	10
1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES	12
1.2.1 Historia	12
1.2.2 Formación de maestros en Escuelas Normales Superiores	14
1.2.3 Normatividad de las Escuelas Normales Superiores para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad.....	16
1.2.4 Proyectos de intervención.....	18
2 Antecedentes investigativos	20
3 Objetivos	22
3.1 GENERAL	22
3.2 ESPECÍFICOS	22
4 Marco conceptual	22
4.1 FORMACIÓN	23
4.2 INFANCIA.....	25
4.3 INFANCIA Y PSICOANÁLISIS	27
4.4 DISCAPACIDAD	29
4.5 PSICOANÁLISIS Y DISCAPACIDAD	32
5 Metodología	34
5.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	34
5.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO: EL PSICOANÁLISIS COMO MÉTODO	37
5.3 ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	37
5.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS	39
5.4.1 Lectura intratextual.....	39
5.4.2 Categorización	40
5.4.3 Población	41
6 Resultados	41
Capítulo I	42
6.1 LA FORMACIÓN DE MAESTROS	42
6.1.1 Formación General de Maestros.....	42

6.1.1.1	Un maestro se forma en una institución	42
6.1.1.2	Relación teoría-práctica.....	47
6.1.2	Formación de Maestros desde la infancia.....	53
6.1.2.1	Formación religiosa.....	55
6.1.2.2	Lugar de la vocación	58
Capítulo II.....		65
6.2	EL DIAGNÓSTICO: “¡AY! JHONIER ES ASÍ” “¡AH! YA SÉ CÓMO TRABAJAR TAL COSA CON ÉL” 65	
6.2.1	Otros modos de nombrar la noción de diagnóstico: “[...] yo creo que aprendí primero que todo a conocer la gente”.....	66
6.2.1.1	Breve recorrido histórico de la relación educación-medicina en Colombia: el enfoque clínico en la educación.	68
6.2.1.2	Diagnóstico y subjetividad: transitar por el mundo subjetivo más allá del diagnóstico	73
6.2.2	Posición subjetiva frente al diagnóstico: “el profesor se vuelve nada tratando de entender cómo es que va a ayudar a ese niño”	77
6.2.2.1	Educación tecnocrática: el saber-hacer	79
6.2.2.2	Normalidad/anormalidad: el principio normalizador de la educación	81
6.2.2.3	Pedagogía crítica: pensar en términos de anormalidad	83
6.2.3	El diagnóstico como conductor de la práctica: “[...] sí, porque le permite al profe saber qué tiene y cómo tratarlo”	84
6.2.3.1	Medicalización de la educación	85
6.2.4	El diagnóstico como etiqueta: “por qué los tienen que marcar con eso, -él es Andrés, llámelo Andrés”	87
6.2.4.1	Pensar en términos de complejidad.....	90
Capítulo III.....		92
6.3	LO AMBIGUO DE LA INCLUSIÓN: “TUVE UNA INCLUSIÓN”	92
6.3.1	La inclusión como “algo esencial” (herramienta)	93
6.3.2	La inclusión como “todos iguales”.....	98
6.3.2.1	La inclusión como igualdad de sujetos	99
6.3.2.1.1	La inclusión como punto de partida	102
6.3.2.1.2	La inclusión como punto de llegada	104
6.3.2.2	la inclusión como igualdad de oportunidades	106
6.3.3	La inclusión como “tener presente al distinto” (reconocimiento).....	110
7	Conclusiones.....	115
8	Referentes bibliográficos.....	118
8.1	BIBLIOGRAFÍA	118
8.2	CIBERGRAFÍA.....	121

Resumen

El actual proyecto investigativo, denominado La formación del estudiante del Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior, para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, fue un proceso encaminado a la luz de la pregunta movilizadora, ¿Qué problemáticas pedagógicas emergen cuando pensamos la formación de maestros del Programa de Formación Complementaria para la educación niños y niñas en situación de discapacidad, en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos?

Para su ejecución se contó con el diseño y desarrollo de entrevistas, además de la revisión documental de los textos oficiales de la institución, entre los que se encontraban: la fundamentación pedagógica, el modelo pedagógico, el sistema de evaluación, la propuesta de formación para el Programa de Formación Complementaria, y el Espacio Conceptual Educación para la Inclusión. Por su parte, las entrevistas, fueron dirigidas, a distintos agentes educativos de la institución, entre los que se encontraron: estudiantes del Programa de Formación Complementaria, egresados, maestros y directivos docentes.

La finalidad de este rastreo fue visibilizar las problemáticas pedagógicas que emergen cuando nos pensamos la formación de maestros del PFC, en cuanto a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, analizando los dispositivos que ésta les ofrece a sus maestros y maestras en formación, y, cómo es la recepción de los mismos por estos y estas estudiantes. Para cumplir con ello, se trabajó desde un paradigma cualitativo, en el que el enfoque investigativo fue el psicoanálisis como método implicando básicamente dos elementos: La narración como unidad de análisis y la lectura intratextual como rigurosidad investigativa.

Se contó, además, con una caracterización de los elementos, conceptos, definiciones y líneas de trabajo, que intervinieron en el proceso investigativo, mediante la revisión de autores y teorías. Los elementos que le dieron estructura a este marco conceptual fueron: Formación, Pedagogía y Psicoanálisis, Infancia y Discapacidad.

Por último para el análisis de resultados se construyeron tres capítulos, a partir de las categorías de análisis que surgieron durante el análisis textual: Formación de maestros, Diagnóstico en la práctica educativa, e Inclusión.

La categoría Formación de Maestros problematizó el proceso de educativo de los maestros en formación, las características particular es de las instituciones que llevan a cabo este asunto, el encuentro que se da entre los saberes prácticos y teóricos, la edad en la que transcurre este período educativo, y el conocimiento que se propone debe poseer, un maestro, en cuanto a la

educación de niños y niñas en situación de discapacidad. En ella se desarrollaron las siguientes subcategorías:

- Formación General de Maestros
- Formación de maestros desde la Infancia

La categoría de Diagnóstico por su parte, se detuvo a razonar sobre la presencia del discurso médico en las voces de los y las maestras en formación, centrando su atención en el uso de la palabra diagnóstico al momento de hablar de la práctica educativa con niños y niñas en situación de discapacidad. En ella se desarrollan las siguientes subcategorías:

- Otros modos de nombrar la noción de diagnóstico
- Posición subjetiva frente al diagnóstico
- El diagnóstico como etiqueta
- El diagnóstico como conductor de la práctica

La tercer y última categoría de Inclusión, analiza este término, como elemento recurrente en la voz de los estudiantes del PFC y en el nombre del Espacio de Conceptualización, haciéndose la pregunta, por su uso constante y permanente, y su lugar en las prácticas pedagógicas. En ella se desarrollaron las siguientes subcategorías:

- La inclusión como “algo esencial” (herramienta)
- La inclusión como “todos iguales”
- La inclusión como “tener presente al distinto” (reconocimiento)

Palabras clave: Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior, Situación de Discapacidad, Formación de Maestros, Diagnóstico, Inclusión.

Introducción

Dentro del marco del Macro-proyecto “Las Concepciones de Infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia”, se pretende empezar a comprender de manera crítica, las concepciones de infancia que se construyen y conjugan dentro de estas instituciones como establecimientos cualificados para la formación de maestros. Razón por la cual, ofreció la posibilidad de centrar la mirada hacia la población infantil, específicamente la que se encuentra en situación de discapacidad. Esto porque si se está en la capacidad de identificar y abordar la infancia en situación de discapacidad desde su particularidad, el paso por las prácticas pedagógicas produjo cierta inquietud en torno a varios puntos, como: su atención dentro de las Instituciones Educativas, la pertinencia de sus intervenciones, la objetividad de sus procesos, la integridad de las prácticas educativas, la calidad del proceso de enseñanza, sus principios de inclusión, entre otros.

En cierto sentido, las vivencias ofrecidas dentro de los centros de prácticas en la formación como Licenciadas en Pedagogía Infantil, promovieron interrogantes como: ¿está capacitado el maestro para atender a la población con discapacidad?, ¿en los espacios escolares se está promoviendo una educación inclusiva?, ¿la escuela ha hecho posible que el niño o niña en situación de discapacidad se sienta parte de ella?

En este contexto, se encontraron experiencias de maestros que invisibilizaban al niño o niña en situación de discapacidad al no incluirlo en las actividades regulares del aula, a causa de un desconocimiento de la intervención educativa, como aquellos docentes entregados al trabajo con esta población. Unido a ello, el uso de etiquetas y el diagnóstico errado en la gran mayoría de los casos dada la manera “deportiva”, con la que se hace, pone en duda, una vez más el tipo de formación que están recibiendo los docentes para enfrentar este reto de la educación.

Con base en este panorama se hizo necesario interrogarse por la formación docente de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de una de las Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad de Antioquia en cuanto a los saberes que brinda para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad. Fue así como se inició con la búsqueda de investigaciones que se hayan pensado en estos tres asuntos: la formación de maestros, las Escuelas Normales Superiores y la educación de niños y niñas en situación de discapacidad.

Sin embargo, el panorama de la búsqueda condujo a que ningún tipo de estudio o análisis planteado a través de algún proyecto de investigación diera cuenta de una reflexión en torno a los tres ejes, lo que hizo que la pregunta fuera pertinente e importante, fundamentalmente, para la Escuela Normal Superior donde se iba a realizar. Con ella se pretendió visibilizar las problemáticas pedagógicas que emergen cuando nos pensamos la formación de maestros del

PFC, en cuanto a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos; analizando los dispositivos que ésta les ofrece a sus maestros y maestras en formación, y cómo es la recepción de los mismos por estos y estas estudiantes.

Antes de llegar a esta pregunta movilizadora definitiva se hizo un recorrido, en el que la pregunta se fue transformando a lo largo del proceso investigativo, a medida que nuevos hallazgos aparecían, lo que conducía a un redireccionamiento de la investigación. Tres fueron los momentos los que atravesó la pregunta de investigación.

En un primer momento, se preguntó por el cómo de la formación, interrogándose por el papel de la discapacidad, en este tipo de formación docente. En el segundo momento, una vez hecho el Estado del arte, se decidió, pensar mejor, en los saberes que estaba construyendo la Normal, con respecto a la formación de maestros en educación a niños y niñas en situación de discapacidad. Pero, a medida que analizaba la información adquirida a través de las entrevistas, se pudieron evidenciar en los discursos de los y las entrevistadas ciertas problemáticas, que llamaron la atención al volverse repetitivas o por hacer parte de nuestros ejes investigativos, de modo que se optó por visibilizar estas problemáticas y analizarlas desde la postura del maestro en formación, atención siempre al carácter ético de este planteamiento haciendo a un lado los juicios de valor o señalamientos que se pudiesen hacer, y apostándole a una crítica constructiva, donde se cuestionara la formación propia como investigadoras.

La investigación estuvo soportada académicamente por el grupo de investigación: Conversaciones entre la pedagogía y el psicoanálisis, por ende lo que se proyectó relacionado con lo metodológico fue una apuesta por poner a conversar la investigación cualitativa con los principios que el psicoanálisis plantea para la investigación.

Como formas de recolección de la información, se utilizaron dos técnicas específicas; la primera de ellas, fue la Revisión documental, la cual constituyó el punto de partida, en la búsqueda de insumos, puesto que permitió explorar en los planes de formación del Programa de Formación Complementaria y demás documentos oficiales. La segunda estrategia de recolección, fue la Entrevista, como un espacio donde el sujeto muestra su experiencia, en este caso, con su formación para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad.

A partir de ello, se encontraron diferentes formas de nombrar conceptos específicos, como lo fueron la importancia de la formación de maestros, el diagnóstico en los niños y niñas en situación de discapacidad y el asunto de la inclusión educativa dentro de las aulas escolares. Todo ello, de gran importancia por haber sido elementos de análisis para la reflexión del papel del maestro dentro de su formación.

1 Formulación del problema y justificación

1.1 Delimitación del problema

La presente investigación tiene como punto de partida el Macro-proyecto denominado, Las Concepciones de Infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, el cual tiene como finalidad, “rastrear las concepciones de infancia en las Escuelas Normales de Antioquia en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, y a partir de ello, “comprender críticamente las concepciones que sobre la infancia tienen las Escuelas Normales del departamento, con el propósito de cualificar sus propuestas formativas”. (Cadavid, 2012, p. 6-7).

Este macro- proyecto proporcionó la posibilidad de enfocar la mirada hacia la población infantil en situación de discapacidad, pues, si bien se está en capacidad de identificarla y abordarla desde su particularidad, el paso por las prácticas pedagógicas produce cierta inquietud en torno a varios puntos, como: su atención dentro de las Instituciones Educativas, la pertinencia de sus intervenciones, la objetividad de sus procesos, la integridad de las prácticas educativas, la calidad del proceso de enseñanza, sus principios de inclusión, entre otros.

Por lo anterior, y unido a las vivencias que ofrece el contacto con estos centros de práctica, en la formación como Licenciadas en Pedagogía Infantil, se suscitan interrogantes como: ¿Se está promoviendo una educación inclusiva?, ¿cómo se están construyendo las adaptaciones curriculares?, ¿está capacitado el maestro para atender a la población con discapacidad?, ¿ha hecho posible la escuela que el niño-a con discapacidad se sienta parte de ella? Esas primeras preguntas dieron lugar a otras que surgieron, en el ejercicio reflexivo de las prácticas.

Ciertamente, nos encontramos con casos en los que era recurrente observar maestros que, por un lado invisibilizaban completamente al niño-a en situación de discapacidad, al no incluirlo, en las actividades regulares del aula de clase dadas sus características físicas, biológicas, cognitivas y el desconocimiento de la intervención educativa que se requiere. De igual manera, si bien, existieron educadores, entregados al trabajo con esta población, la carga laboral, al tener gran cantidad de niños-as en una misma aula de clase, hace imposible que las intervenciones sea constantes, rutinarias y productivas, puesto que, esto significaría retrasar el cronograma académico general por aquellos casos particulares. Unido a ello, el uso de etiquetas y el diagnóstico errado en la gran mayoría de los casos dada la manera “deportiva”, con la que se hacen, pone en duda, una vez más el tipo de formación que están recibiendo los docentes para enfrentar este reto de la educación.

Paralelamente a esto, se conoce el interés por la Universidad de Antioquia en formar profesionales en el campo de la Educación Especial, sin embargo, si bien, en este pregrado se

piensa la educación de esta población y el impacto en la sociedad; también es sabido, que la mayoría de profesionales que están en las aulas de clase no tuvieron o no tienen la preparación suficiente para saber qué hacer y cómo intervenir cuando hay niños-as que demanden un tipo de atención diferente en su educación.

Dado este panorama, se hace necesario pensar dentro de la Pedagogía Infantil el lugar que está ocupando la Infancia en situación de discapacidad y la pertinencia de una formación de los y las pedagogos infantiles para la educación de este tipo de población. De manera que se inicie una reflexión que tenga como objetivo nutrir los espacios de formación con experiencias nuevas, problematizaciones pertinentes y sobre todo, acordes al panorama actual. Pues la idea de interrogarse por la formación docente, no implica desmeritar o desestimar los saberes que se han construido hasta ahora, sino que, por el contrario, requiere hacer conciencia, de que el campo educativo debe estar en constante construcción de saberes y en una búsqueda por hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje un momento de resignificación tanto para la vida profesional, como personal de los sujetos.

Y sin lugar a dudas, quiénes más aptos que los maestros para hablar y preguntarse por la cotidianidad del aula y todo lo que acontece en ella; quiénes con más capacidad para hablar de lo que implica y requiere educar las infancias hoy, quiénes más preocupados sino los maestros de niños y niñas, aquellos que en muchas ocasiones, hacen de la labor docente su vida, y toca todas las fibras de su ser. Son ellos, los que sienten los vacíos, los que hacen conjeturas, los que piensan las ausencias, y los que pueden dar pie a preguntas trascendentales, agentes de cambio.

Pues, como lo dice Sierra (2012, p. 29) “una pregunta de investigación no nace de una curiosidad cualquiera, cuando se decide apostarle el tiempo, el deseo y toda la capacidad de trabajo, a un problema capturado en el acontecer cotidiano, es porque en ese problema está implicada el alma”. Por ende, cabe anotar que los interrogantes y experiencias vividas, se podrían resumir con la pregunta con la que se entra al estado del arte: **¿Cómo es la formación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior para la educación de niños-as con discapacidad?**

Para contextualizar un poco la investigación es pertinente abordar y conocer acerca de las Escuelas Normales Superiores y el marco legal que las rige como instituciones formadoras de maestros. Por lo tanto, en el próximo apartado se hará un breve rastreo de lo que es una Escuela Normal Superior, cuáles son sus características y cuál es su legislación desde el Ministerio de Educación Nacional. Este último apartado, se hará teniendo presente el foco de investigación sobre Formación docente y discapacidad.

1.2 Contextualización de las Escuelas Normales Superiores

1.2.1 Historia

Pensar el lugar de la formación y rol de los maestros en el campo educativo, es empezar a abordar la historia de la educación y de la idea de aquellas instituciones formadoras de maestros desde una mirada pedagógica y en nuestro caso, en las Escuelas Normales Superiores (ENS) como instituciones centradas en la educación del educador. Sin dejar de lado, que en la actualidad, también contamos con Facultades de Educación que también se piensan este asunto, pero que en esta investigación no son de nuestro interés de análisis.

La historia de las Escuelas Normales en Colombia a partir del siglo XIX y su importancia en el campo educativo tiene su génesis desde la primera constitución como república independiente en 1821, esto porque los dirigentes de la nueva república se preocuparon por la educación de las personas y por la creación de instituciones que preparan maestros para responsabilizarse de ello. Fue en este tiempo en el que las Escuelas Normales comenzaron a aparecer en la constitución y en otras leyes, aunque no se hayan desarrollado por completo en la primera mitad del siglo XIX, si tomaron un papel fundamental en la formación de maestros. Es así como Zuluaga (1996, p. 266-267) hace un recorrido por la historia de las Escuelas Normales y nos dice que:

Se autorizó entonces al Poder Ejecutivo, por la ley 6 de agosto de 1821, para mandar a establecer en las primeras ciudades de Colombia Escuelas Normales del método lancasteriano, o de enseñanza mutua, para que de allí se fuese difundiendo a todas las provincias. Así nace la Escuela Normal como una institución para difundir, a nivel de la escuela primaria, la enseñanza mutua que se consideraba el mejor método para uniformar el sistema de enseñanza en la Nación y expandir la educación a bajo costo dada la precariedad económica.

Al respecto (Báez, 2005, p. 429) también menciona que “una vez terminada la empresa emancipadora, Simón Bolívar y los demás líderes políticos se preocuparon por el fomento de la educación, ya que el índice del analfabetismo era demasiado alto. Por esta razón en el año 1822, se abrió la primera Escuela Normal por el método lancasteriano en Santafé de Bogotá [...]” a pesar de ello, esta institución no duró sino un año, pero dejó una huella en la formación de los maestros por el método lancasteriano.

Fue entonces, como a partir del año 1821 las Escuelas Normales comenzaron a consolidarse como instituciones formadoras pasando, por un proceso de estructuración y consolidación en Colombia. Aunque, es de resaltar que, durante este tiempo sufrió de varias transformaciones a nivel político, económico, social y cultural que determinaron en gran medida su carácter formativo.

Entre las críticas y reformas por las que se vieron afectadas las Escuelas Normales están; el lugar de la iglesia y la educación clerical, los contenidos académicos dictados, la cantidad de materias asignadas, el método de enseñanza lancasteriano o el de enseñanza mutua, la falta de personas interesadas en ser maestros, la escasez de fondos, la inadecuación de los locales y la falta de materiales de apoyo a la enseñanza; por sólo mencionar algunos de los aspectos que llevaron a que la educación en Colombia, y en especial, la emprendida en las Escuelas Normales, necesitara un cambio o una reforma.

En concordancia con lo anterior, las Escuelas Normales sufrieron una problematización, en relación a los saberes impartidos, y a la llegada del tema de la investigación con la ley general de educación o ley 115 de 1994 y con la reestructuración a raíz del decreto 3012 de 1997. En vista de ello, las Escuelas Normales debían pensarse y problematizarse 4 aspectos; la práctica pedagógica, la investigación, la conformación de núcleos de saber y el equipo docente.

Acompañado al proceso de reestructuración, en el año 1996, se conformaron varios grupos para consolidar, respaldar y organizar todo lo relacionado con el reto de formar maestros, como lo son; Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN) y el proyecto ACIFORMA en Antioquia. Los aportes de estos grupos, dan a comprender que lo que se conoce como la reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia, es un proceso que puede leerse desde dos ópticas según Llanos (2012, p. 23):

Una es la mirada fría que proviene del concepto legal y que se reglamenta en el ya mencionado decreto; trazó las directrices y los requerimientos de calidad para que estas instituciones pudiesen continuar prestando sus servicios como formadoras de maestros. La otra, es la contemplación y reflexión que hacen las Escuelas Normales Superiores de sus vivencias y aventuras pedagógicas registradas en la travesía del proceso de reestructuración.

Con todo y lo anterior, las Escuelas Normales a través de convenios con facultades de educación reestructurarían sus proyectos para cumplir con los criterios para ser Escuelas Normales Superiores, estos incluían, la creación de cuatros semestres más, después del grado 11 para formar a sus estudiantes y a bachilleres pedagógicos en el área pedagógica, a lo que se le llamó, Ciclo Complementario, y seis semestres para capacitar a bachilleres académicos, técnicos o agrícolas que llevaban como mínimo tres años trabajando como profesores.

Según Llanos “con esa formación recibirían el título de maestros normalistas. La acreditación previa, la primera prueba, solo la pasaron 169 escuelas normales. Ellas obtuvieron un certificado de idoneidad por cinco años [...]” (p. 27). Sin embargo en el 2007, tendrían que presentar otra vez, la evaluación para obtener la última acreditación de alta calidad.

A partir de este proceso, en la actualidad tanto las Escuelas Normales Superiores como las Facultades de Educación se piensan la formación de maestros y su incidencia en la educación como agentes activos en la enseñanza y aprendizaje de sujetos analíticos, propositivos, críticos y reflexivos que se piensan la realidad y el contexto en el que están inmersos día a día.

1.2.2 Formación de maestros en Escuelas Normales Superiores

Las Escuelas Normales Superiores, se han convertido en uno de los espacios más sobresalientes y significativos en el contexto educativo a nivel nacional, pues han logrado ocupar un lugar importante en la formación de maestros y de este modo, confirmar ante el país, su carácter específico de Instituciones Formadoras de maestros. El Equipo técnico de apoyo en el proceso de reestructuración de Escuelas Normales Superiores afirma al respecto que; “las Escuelas Normales Superiores han concretado su oferta educativa en los niveles de Educación Preescolar (transición), Básica Primaria y Secundaria, Media Académica y Ciclo Complementario de formación docente, en un plan de desarrollo en el que cobran vida sus Proyectos Educativos Institucionales [...]” (2003, p. 4).

Lo anterior, da cuenta de que, estas instituciones se piensan la formación docente como un campo que debe estar en constante revisión, y de este modo, ratificar su interés por mejorar la calidad educativa desde la preparación de los maestros.

Es así, como el proceso de reestructuración de 1995, llevó a que las Escuelas Normales Superiores, atendieran los requisitos hechos a las instituciones formadoras de maestros desde la Ley General de Educación, en donde se afirma que la formación de educadores tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Art. 109.Ley 115 de 1994).

Lo anterior, da cuenta de que las Escuelas Normales Superiores, están respaldadas desde el Ministerio de Educación y que por ello, deben garantizar en su proceso educativo la enseñanza y la formación de maestros para el país. Para hacer posible lo anterior, uno de los principales requisitos y por no decirlo, el más significativo y característico además de la Formación Docente, está relacionado con la Práctica Docente. Como lo dice Sánchez (1996, p. 32).

La práctica docente, en un primer lugar es el elemento constitutivo de estas instituciones que forman maestros, es aquello que las distingue de cualquier otra

institución de enseñanza media. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que es el elemento privilegiado para la formación de maestros en este nivel, lo que la diferencia de las Facultades de Educación.

El autor pretende, dar a conocer que en las Escuelas Normales Superiores, hay elementos que las caracterizan y las diferencian de otras instituciones formadoras de maestros, y como está mencionado en el párrafo anterior, la importancia formativa de las prácticas docentes es el punto más reconocido. Sin embargo, otra de las características, corresponde con el tema de la vocación o la “vocacionalidad”, que se imparte desde básica secundaria hasta el Ciclo Complementario como fundamento para la reflexión de las prácticas pedagógicas.

El tema de la “vocacionalidad” tenido en cuenta por las Escuelas Normales Superiores, sigue confirmando su carácter formador, es decir que desde su plan de estructuración se evidencia una reflexión por lo que enseñan y por lo que representa ser maestros. Posada (1996, p. 60) dice que “la vocacionalidad es el primer tema distintivo de la educación normalista. En general, la Facultad de Educación no está en condiciones de comprometerse con este tema porque su influjo no llegaría sino muy tarde cuando la edad de la formación de los primeros ideales en los aspirantes ya ha pasado.”

Con ello, se le da importancia a que la vocacionalidad le compete no sólo a las Escuelas Normales Superiores, sino más bien, a todas las instituciones formadoras, como lo es, en este caso, a las facultades de educación; partiendo de la premisa de que este concepto está estrechamente ligado con el deseo y el querer de los sujetos por hacer lo que les gusta y para lo que son buenos. Posada (1996, p. 60) nos da el concepto de vocación como un proceso vivencial que le permite a los hombres identificarse con un proyecto de vida determinado, desarrollando las actitudes y aptitudes correspondientes a la profesión que se escogió.

Sin embargo, el autor plantea el tema de la vocacionalidad como un aspecto a re-evaluar, en cuanto a la manera como las Escuelas Normales Superiores, lo están manejando. Si bien es cierto que, no es posible imponer a ningún sujeto un proyecto de vida determinado, Posada (1996, p. 61) afirma que “la Escuela Normal está en la obligación de plantear un enérgico llamado vocacional que se convierta en ocasión propicia para que sus mejores estudiantes se orienten hacia la profesión pedagógica y funden las respectivas actitudes y aptitudes básicas”. De ello, se puede decir que, los intereses van más allá de la acumulación de discursos moralizantes, como lo dice el autor, sino más bien, en una reflexión viva en donde se presente a los estudiantes el entorno, la historia y demás aspectos, para que éstos, puedan encontrar las razones eficientes para una verdadera identificación personal con el proyecto de vida centrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte, el proyecto vocacional de la Escuela Normal debe garantizar una comprensión y reconocimiento objetivo de las respuestas personales que los alumnos

van construyendo ante el proyecto de vida pedagógico. Con base en este seguimiento estructurado de la respuesta vocacional la Escuela Normal podrá contribuir a la formación de una depurada conciencia profesional por la cual no llegará a maestros profesionales sino aquellos aspirantes que hayan consolidado las mejores actitudes para la enseñanza. (p. 61).

De ahí que, el tema por la Formación de Maestros queda como un interrogante necesario en las Escuelas Normales Superiores, pues la pregunta por cómo formar al maestro, posibilita una reflexión constante en estas instituciones y un pensar permanente por lo que hacen. Palacio y Salinas (1996, p. 110) plantean que “la normal se ha de constituir en una institución cuya especialidad es poseer como objeto de investigación la formación de maestros”. Entonces, cabe resaltar que el papel o la función de las estas Instituciones no se queda con solo la transmisión de saberes, sino del aprendizaje acerca de cómo están formando a los futuros maestros.

A partir de esa pregunta, cabría interrogarse por el papel de la discapacidad dentro de este tipo formación docente, al considerarse un conocimiento vital en el diario vivir del aula, puesto que la enseñanza requiere además de vocacionalidad y práctica, entendimiento de las particularidades de los implicados en el aprendizaje, al tiempo que exige una construcción de rutas y métodos para garantizar que los estilos y ritmos de aprendizaje que allí se encuentran se respeten y no sean violentados, elementos también valiosos que deben permear la formación de maestros.

En consecuencia a esta situación, se dificulta el Estado del Arte, pues la presente investigación se encamina a hacer una construcción conceptual a partir del encuentro de tres ejes temáticos: Formación Docente, Escuelas Normales Superiores y Discapacidad. Y es que, a nivel individual, cada uno de estos tópicos ha sido estudiado por distintos campos de saber entre los que podríamos nombrar la Medicina, Pedagogía o Sociología; sin embargo, su relación existente, aparentemente es un camino recorrido por pocos; o si bien ha sido explorado, su escasez documental hace que sea desconocida por quienes se han interesado por este contenido.

1.2.3 Normatividad de las Escuelas Normales Superiores para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad

En cuanto a lo Legal, los primeros puntos de referencia los dan el Decreto 2082 de 1996, el cual reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y/o talentos excepcionales; la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones; la Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003, la cual establece parámetros y criterios para la presentación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales; el Decreto 366 de Febrero 9 de 2009, que 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; la Ordenanza 023 de 2003, que fija la política pública en materia de discapacidad en el departamento de Antioquia.

Además, desde el Plan Decenal de Educación se contempla que “en el 2010, el Estado garantiza el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la educación a la población con Necesidades Educativas Especiales, población con prácticas culturales y sociales diversas, en la medida de sus condiciones y características particulares, incorporando la interculturalidad”. (p. 3).

De la misma manera, dentro del marco legal las Escuelas Normales Superiores, están obligadas a proporcionar una atención oportuna e integral a la población infantil vinculada a su institución, que presente estas necesidades, contando con planes de estudio, infraestructura y profesionales que garanticen el cumplimiento de las leyes que se estipulan desde el Ministerio de Educación Nacional Colombiano. Así, la Ley 115 de 1994 considerada la unidad máxima de regulación de la educación, pues es ella la encargada de definir, organizar y acordar como deber ser la prestación del servicio educativo en todas sus formas: Formal, No formal e Informal, decreta que:

En el capítulo I del Título III que trata sobre “Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades Excepcionales”, se solicita garantizar la atención adecuada a la población con limitaciones o capacidades excepcionales, desarrollando las acciones pedagógicas y terapéuticas necesarias que garanticen su integración académica y social, pues la educación de cualquier persona en situación de discapacidad o con talentos excepcionales forma parte del servicio público educativo. Al tiempo que, se deben instalar aulas de apoyo especializadas, que vayan de la mano con estos ideales de integridad.

El cumplimiento de todas estas estipulaciones es igualmente exigido dentro del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores, el cual, como indica el Macroproyecto Las Concepciones de Infancia en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, está regido por el decreto 4790 de 2008, donde se busca garantizar y establecer las condiciones básicas de calidad y funcionamiento del mismo. Es así, como en el numeral 12 del artículo 3° se pacta que, dentro de las condiciones básicas de calidad estas entidades, en el programa de formación complementaria, deberán cumplir con los requerimientos acordados en dicho capítulo.

En ese mismo sentido, las Escuelas Normales Superiores, por ser formadoras de maestros, considerando a cada estudiante del Programa de Formación Complementaria, como un maestro en formación, se ha propuesto para ellas, desde el Ministerio de Educación Nacional, en el párrafo del artículo 9° de la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003 que, al igual que, “las instituciones de educación superior que poseen facultad de educación y los comités territoriales de capacitación docente, deberán garantizar el cumplimiento de los artículos 18 al 20 del Decreto 2082 de 1996 sobre la inclusión de la temática de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la formación de los docentes”.

Cabe agregar que, en el capítulo V. Formación de Educadores, en donde se hallan estos artículos, también se encuentra la reglamentación de la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Específicamente el artículo 18 dice que, “las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio”.

Como es posible observar, existen, a nivel legal, decretos, normas y leyes propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional que protegen y garantizan la educación de la población nombrada desde esta normatividad como Discapacitada, con Necesidades Educativas Especiales y/o Talentos Excepcionales, tanto en Instituciones Educativas regulares, como en las Escuelas Normales Superiores.

1.2.4 Proyectos de Intervención

En ellos se incluyen los requerimientos legales, hallándose numerosa información al interior de las Escuelas Normales Superiores, ubicada en textos como el PEI, planes de estudio, y proyectos de intervención. Algunos de ellos, son:

- La ENS Claudia Múnera, ubicada en el municipio de Aguadas departamento de Caldas cuenta con: aula de apoyo especializada, asesoría de profesionales de las áreas de medicina, fisioterapéutica, psicología, fonoaudiología y educación especial y algunos proyectos realizados con estudiantes del Ciclo Complementario (Trujillo, Ramos & Rojas, 2003, p. 37) “Estrategias metodológicas para superar la dislexia y la dislalia en los estudiantes de la Básica primaria” (p. 31) y el “Plan de Cubrimiento Gradual para niños con Necesidades Educativas Especiales, a través del micro proyecto: Desarrollo del pensamiento y las habilidades comunicativas en niños con Necesidades Educativas Especiales” (p. 32).
- La Institución Educativa, ENS de Ocaña del Norte de Santander, desarrolló un Proyecto Institucional llamado Pedagogía para el Desarrollo: Discapacidad-Excepcionalidad-Necesidades Educativas Especiales (2008, p. 5), contó la ejecución de propuestas que buscaron (p. 7) adaptaciones curriculares y aplicaciones de DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares) o PEP (Proyecto Educativo Individualizado), atención a escolares que presentan TDAH, implementación de estrategias educativas que respondan a las necesidades de los escolares con excepcionalidad o talento, investigación como acompañamiento a experiencias con escolares con TDAH, excepcionalidad, talento y

discapacidad cognitiva con participación de docentes y estudiantes del Ciclo Complementario y prevención de trastornos escolares en el nivel inicial y grado primero.

- Los docentes de la ENS del Quindío ubicada en el municipio de Armenia, lideraron un proyecto al cual llamaron: “Construyendo futuro, respetando pensamientos desde una escuela en y para la diversidad” en donde el mayor interés fue la capacitación de sus maestros-estudiantes del Ciclo Complementario en atención a la población con Necesidades Educativas Especiales. (Beltrán, Duque, Herrera, Aguirre, Barrera & Martínez, s.f. p. 2).
- La Institución Educativa ENS de Florencia, Caquetá, hizo una resignificación del PEI en el año 2012 argumentando en él, que: “atendiendo a las directrices de participar en procesos de inclusión a niños y niñas con necesidades educativas especiales, se adelantan experiencias de atención a población con síndrome de autismo, que además de dar solución a problemas educativos de su comunidad, permite generar aprendizajes para los Maestros de Maestros y los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, como respuesta a la política educativa del MEN para atender la educación a poblaciones, fundamentalmente del sector rural y vulnerables en general, desarrollando principios pedagógicos y metodológicos de la escuela activa, con un enfoque sociocultural” (2012, p. 16).
- La ENS La Hacienda ubicada en Barranquilla departamento de Atlántico, al igual que la ENS de Florencia, hace una resignificación de su PEI, argumentando que “dentro de sus líneas de investigación se tiene en cuenta una que estudia la Relación del niño con necesidades educativas especiales y su entorno, que busca investigar acerca de las formas de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicamente aquellos con autismo, limitación auditiva, síndrome de Down y retardo mental, que culminen con adaptaciones curriculares que conlleven al mejoramiento de la educación para estos estudiantes” (2010, p. 56).
- Por otro lado, también se encontró en cuanto a lo pedagógico que “La Escuela Normal Superior, debe pretender avanzar en la construcción de un modelo educativo que responda a las demandas y necesidades de la sociedad, pues ésta es cada vez más compleja e imprevisible, como la competitividad, los avances tecnológicos e informáticos, como también los problemas educativos que se desprenden de ello”, (Zapata, s.f. p. 86) en este caso las dificultades de aprendizaje o las Necesidades Educativas Especiales.

De acuerdo a lo anterior, se comprende que estas propuestas educativas, no conducen a ningún tipo de estudio o análisis planteado a través de algún proyecto de investigación, por lo cual se

puede decir, y a partir del rastreo que se hizo, que los ejes temáticos han sido trabajados desde las prácticas educativas, pero se descuida un poco la dimensión investigativa.

2 Antecedentes investigativos

Cuando se inicia el Estado del Arte, la única investigación que se ubica en la intersección de estos tres tópicos, es la realizada por Yarza (2011) titulada: Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. En ella, se relata cómo fue el proceso de transformación de la educación colombiana durante la época, describiendo todo el funcionamiento institucional de las primeras Escuelas Normales Superiores y el paso de la omisión del llamado anormal, hasta su estudio y atención especializada desde la Medicina y posteriormente desde la Educación. Puede llamar la atención que sólo se halla encontrado una investigación. Lo cierto es que el mismo Yarza (2011, p. 47) hace alusión a este vacío conceptual al hablar del utillaje metodológico:

Hablamos de escasez documental en tanto los efectos del poder y del azar de la memoria histórica de la educación y la pedagogía de anormales han implicado dificultades en la consecución de los registros. A pesar de la existencia de los Archivos Pedagógicos del siglo XIX y XX y del Proyecto Museo Pedagógico Nacional (ubicados en la Universidad Pedagógica Nacional), son restringidas las huellas de las prácticas y saberes pedagógicos sobre las anormalidades infantiles y juveniles en Colombia y mucho menos las que dan cuenta de lo efectivamente dicho sobre la relación con la preparación de los maestros.

Para hablar de su aporte conceptual, se hace necesario antes que nada, hacer la anotación de que esta investigación es de corte histórico. Lo que significa que no ofrece un panorama actual del asunto que se pretende rastrear; por lo que, a pesar de ser una importante fuente de información, sigue señalando el vacío que existe en relación a nuestra pregunta; no ofrece los insumos necesarios para problematizar los temas de Discapacidad, Escuelas Normales Superiores y formación docentes en la actualidad.

Esta tesis hace una indagación exhaustiva y detallada de la transformación de la Educación en Colombia desde 1870 hasta 1940, mostrando cómo era el funcionamiento de las primeras instituciones educativas del país, las Escuelas Normales Superiores, tomando como punto de referencia de dicha transformación el niño anormal el cual en sus principios fue completamente omitido, y pasó de ser vetado en las primeras épocas, a convertirse en motivo de estudio de la Medicina y la Educación en décadas posteriores, convirtiendo a las Normales Superiores, en lugares privilegiados no sólo para la formación docente a partir de la experiencia, sino para el trabajo con niños-as con Discapacidad, conocidos en un primer momento como anormales o retrasados.

La Escuela Normal Superior se convirtió en un espacio predilecto para la formación de la mirada experimental sobre el escolar normalizado, retrasado y anormal, como se venía haciendo desde la pedagogía experimental, pero sobre todo y prontamente sólo desde la psicología experimental. (Yarza, 2011, p. 122).

Como se dijo en líneas anteriores, este texto es de corte histórico, y básicamente,

[...] intenta mostrar cómo entre la década 1920 y 1940, en distintas escuelas especiales y de anormales, en casas correccionales, en escuelas normales, en Facultades de ciencias de la educación, en cursos de información y en la Escuela Normal Superior, se argumentó, se experimentó y se institucionalizó la enseñanza especial, la educación y la pedagogía de anormales como objeto de conocimiento en la preparación científico-técnica de los maestros normalistas, profesores de secundaria, maestros oficinistas y maestros prácticos y teóricos; en simultáneo y en correlación con ese proceso de emergencia, apropiación e institucionalización de la pedagogía y educación de anormales en Colombia. Existe pues mutua complementariedad y condicionamiento entre la preparación de maestros de anormales (en las diferentes instituciones y transiciones) y la pedagogía de anormales, las cuales producen otra forma de la infancia y del maestro. Esta emergencia histórica genera una discontinuidad con los procesos de preparación y formación de maestros que se construyeron desde finales del siglo XIX en los gobiernos liberales radicales y de la Regeneración (1870-1886). (p. 11).

Se puede decir que la ausencia de reflexión en torno a los tres ejes que conforman este proyecto, hace que nuestra pregunta sea pertinente e importante, fundamentalmente, para la Escuela Normal donde se va a realizar. Esto permitirá recoger un saber sobre la formación docente y problematizarlo, para posiblemente construir nuevas miradas en torno a la formación de maestros y a su práctica educativa, favoreciendo una postura crítica, no sólo de los estudiantes del programa de formación complementaria, sino de nosotras mismas, en lo que compete a nuestra propia formación.

Para entender un poco este argumento, se hace necesario, aclarar, que nuestra pregunta de investigación, es una pregunta ética, lo que quiere decir, que su intención no es emitir juicios de valor, ni mucho menos realizar señalamientos calificativos o peyorativos. Al contrario, lo que se busca con ella, es que, a partir de la experiencia vivida en la ENS Pedro Justo Berrío, desnaturalizar nuestra propia formación, cuestionándonos por aquellos discursos que la componen, por los postulados que la rigen, los modelos que representa, en fin, por todo aquello que damos por sentado, pero que, en últimas tiene una racionalidad que merece ser cuestionada.

Por lo anterior, nuestra pregunta de investigación es: **¿Qué problemáticas pedagógicas emergen cuando pensamos la formación de maestros del Programa de Formación Complementaria**

para la educación niños y niñas en situación de discapacidad en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos?

3 Objetivos

3.1 General

Visibilizar las problemáticas que emergen en los procesos de formación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad.

3.2 Específicos

- Identificar algunos elementos que hablen de los procesos de formación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en el ámbito de la educación a niños y niñas en situación de discapacidad.
- Problematizar dichos elementos para desnaturalizar algunas apuestas formativas.

4 Marco conceptual

Un marco conceptual es el lugar desde donde se hace la investigación, las disciplinas en las cuales los investigadores están formados para el análisis de los instrumentos de recolección de información. En esta dirección, este marco teórico se enmarca en las reflexiones que el grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis ha hecho para pensar ciertos problemas que les atañen a los procesos formativos de los sujetos. Para ello, se darán las definiciones de los conceptos claves que permitieron tener un contexto teórico del cual partir. Para esta investigación, dichos conceptos son: Formación, Pedagogía y Psicoanálisis, Infancia y Discapacidad; elementos que son ejes centrales del proceso, puesto que no sólo delimitan el problema, sino que son la materia prima, con la que se da respuesta a la pregunta de investigación.

4.1 Formación

Al hablar de formación es común hallar, que desde distintas áreas del conocimiento este concepto ha sido abordado para explicar y entender cómo es la construcción del ser humano y lo que se espera sea su proceso de desarrollo al interior de las mismas, teniendo diversos usos o connotaciones a partir del contexto en el que sea utilizado. De esta manera es posible encontrarse con un sinnúmero de clasificaciones que pueden ir desde la formación ciudadana, personal, profesional, hasta la integral, humana o religiosa.

Ésta, es tan sólo una muestra de los matices que puede tomar el concepto, sin embargo, para la intencionalidad de este escrito, ninguno de ellos es motivo de interés. Lo que incumbe en este breve apartado es, mostrar lo que se entiende por formación en el campo de la educación, y cómo desde la perspectiva de algunos autores, ha tenido distintas interpretaciones y definiciones, produciendo una transformación del término en su historia, dándole origen a conceptos como el de formabilidad.

La palabra formación es una traducción del término alemán Bildung, el cual significa “la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto [...] que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal”. (Gadamer, 1991, p. 38).

Dicho en otras palabras, la formación (Bildung) está estrechamente ligada a la cultura (Kultur), sin embargo, estos conceptos no pueden tomarse como sinónimos, puesto que dentro del último también se encuentran aquellas construcciones objetivas de la civilización que son ajenas al aprendizaje, enseñanza y competencia personal, aspectos de los que se habla en el término original.

Para Herder, la formación conduce al desarrollo de la naturaleza, el espíritu y el alma del hombre, haciendo uso de su instrumento único, el lenguaje, buscando que la naturaleza humana mediante una formación progresiva alcance la autonomía divina. Vierhaus (2002, p. 15), explica que, Formación “se convirtió para Herder en un concepto autónomo, puesto que era evidente que este proceso llegó a ser el asunto más importante del hombre en la historia y en el presente [...] El proceso espiritual-moral del curso individual como histórico de la humanidad era formación”

Hegel citado por Sopó (2007), dice que la formación humana es “una forma de pensamiento y un proceso que consiste en la superación de la singularidad natural; en la apertura, elevación, donación a lo universal y apropiación mediante un padecer y experimentar la inversión”. Lo cual quiere decir, a grandes rasgos, que la formación en el ser humano es la conversión del ser natural al ser autoconsciente, racional; entendiendo por natural el ser ingenuo, regido por sus deseos e

impulsos naturales, que sólo tiene un punto de vista de las cosas, y por ser racional aquel capaz de autodeterminarse, que piensa lo universal y se apropia del mismo.

Por su parte Humboldt amplía su visión de la formación, al referirse a una relación entre la razón y el corazón, dado que este proceso según él, no puede hacerse sólo de forma objetiva, sino que también debe ir ligado al sentimiento, dado que la formación es desarrollada por el mismo alumno y es de carácter subjetivo.

Menze (1996) citando a este autor explica que “la formación (Bildung) es así siempre autoformación y no puede ser aportada por ninguna otra persona. Es, al mismo tiempo, un proceso permanente, el intento nunca acabado de poner de relieve la idea en su forma no alterada, pura, idealista, de dejar surgir la característica propia sólo del hombre concreto, en la cual se muestra al mismo tiempo, como Humboldt (p. 338) dice, “una bella forma más de la humanidad” y así “una propiedad universal de la humanidad”. Esta formación (Bildung), por consiguiente, no se repliega sobre sí misma sin consecuencias, ni es expresión de una particularidad satisfecha consigo misma que disfruta contemplando la plenitud de su fuerza y de sus posibilidades, sino apunta a la humanidad”.

Siguiendo esta misma línea de estudio, en el campo de la pedagogía, existe otro término que también se preocupa por la educación del ser humano y que amplía el campo de discusión y reflexión filosófica dada la multiplicidad de interpretaciones que este vocablo ha tenido: La formabilidad (Bildsamkeit). Es por ello, que Klaus señala que “el concepto de Bildsamkeit no se puede definir en términos de un contenido. Tampoco hace referencia a algo innato. De ahí que deba entenderse, más bien, como un principio, como un concepto operativo, cuyas posibles comprensiones siempre estarán supeditadas a situaciones concretas y a contextos específicos.” (Garcés y Runge, 2011, p. 17).

A partir de esta nueva ideología pedagógica que vincula el proceso de formación del hombre, no sólo entran en juego el conocimiento teórico y práctico, la subjetividad e intersubjetividad como vimos en párrafos anteriores, sino que se habla de la capacidad del ser humano para ser formable, aprender, y disponerse, como condición para que se dé la educación.

Por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma. La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquélla a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido. (Garcés y Runge, 2011, p. 17).

Esta mirada un tanto antropológica, del proceso formativo hace del sujeto alguien activo en su aprendizaje, participando constantemente no sólo como el receptor de conocimiento, sino como aquel que está en capacidad de transformarlo, criticarlo, evaluar su pertinencia, ajustarlo a sus prioridades y problematizarlo, en aras de una educación integral. Es pues, una visión en dónde el proceso de enseñanza, ya no es visto verticalmente, en donde es el maestro quien posee el saber absoluto y se ubica en un lugar superior al alumno, quien a su vez sólo espera que los saberes sean vaciados y acogerlos como verdad absoluta. Contrario a esto, desde esta perspectiva la responsabilidad también se le otorga al alumno, pues se requiere de una disposición por parte de él para motivarse, transformarse y formarse a lo largo de su vida.

4.2 Infancia

La infancia, es un término que en la vida del hombre y a lo largo de su recorrido histórico, ha despertado más contradicciones que respuestas; tanto así que ha producido sobre los estudiosos que se han atrevido a analizarla innumerables dudas, interrogantes, aciertos, propuestas, proyectos de intervención como formas de verla, comprenderla y comunicarse con ella.

Esta actitud que podría definirse como desafiante hacia los saberes, la ha analizado Jorge Larrosa, quien al describir este fenómeno usa la expresión lo otro de la infancia refiriéndose al vacío que se expresa al hablar de la infancia, pues siempre hay algo que se escapa, algo que es inabarcable por el mismo desconocimiento que se tiene de los niños. Es así como en su texto “El enigma de la infancia” dice:

Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos. No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua. (Larrosa, 2000, p. 4)

Por tal motivo, reflexionar en torno a la infancia, entonces, presenta una dificultad inicial y que ha sido común en todas las etapas de la historia: responder a los interrogantes asociados a qué es la infancia, qué entendemos por infancia, y si existe una única concepción infancia. Obviamente, toda definición nunca habrá de agotar las posibilidades de explicar aquello definido, sin embargo es necesario discutir en torno a aquello que nos ocupa y nos interesa, para poder así tener un punto desde el que sea posible analizar lo hecho y lo pensado, lo que se está haciendo y pensando actualmente y lo que se hará y pensará con respecto a la infancia.

Las complejidades del mundo contemporáneo requieren cada vez más una comprensión social de la infancia, pues ya no debe ser analizada desde lo singular, sino desde lo plural, en otras palabras, cabe resaltar que el término de infancias (en plural) da cuenta de una mirada general de ésta a nivel, político, económico, social, y la más importante de todas, contextual. Lo anterior, porque no es lo mismo, por ejemplo, la infancia de los niños-as pobres a los ricos, o los que viven en zonas de conflicto y los que no, o los de clima cálido y frío, por mencionar algunos ejemplos.

Al respecto, Sandra Carli plantea la necesidad de realizar una mirada a las infancias desde el contexto, pues éste, es el que determina la mayoría de las veces el actuar, sentir, y pensar de los individuos. Este acercamiento crítico, lleva a darnos cuenta que no todas las teorías sobre la infancia son producto de un pensamiento original o pionero, y que el debate existente en torno al tema es conocido y discutido desde hace tiempo y se ha dicho mucho desde todas las perspectivas involucradas.

Para ello, una de las consideraciones o interpretaciones que dan Zimmerman y Gerstenhaber (2000) citados por Guzmán es que “[...] es posible transformar las concepciones de infancia a través de la formación teórica y práctica de los educadores de la primera infancia” (p. 191) puesto que las concepciones de la mayoría de los educadores de primera infancia está estrechamente relacionadas con su quehacer docente, pero pueden ser transformadas o modificadas por la institución a la que estén vinculados.

Esto es, que las representaciones y concepciones de los adultos para con los niños-as, están mediadas por las diferentes experiencias y vivencias con estos últimos. A esto, se le suma la idea de Postman (2004) citado por Rosa Julia Guzmán, en donde afirma que “[...] se sabe que la institución escolar ha influido también en la manera clara en la construcción social de diversas concepciones de infancia” (p. 183). En este sentido, se puede ver la influencia que ejercen los diferentes entes educativos en las diversas creencias, conceptos, ideas, imágenes y demás acerca de las características que deben tener los niños-as y de cómo deben ser entendidas las infancias. En palabras de Bustelo podemos entender la infancia como una invención social que también hace parte de lo político y económico de un país o de una sociedad.

Para Sandra Carli (2003, p. 4) “hablar de la infancia alude a una construcción histórica, social, política y cultural, a la construcción de una representación que será necesario deconstruir en cada caso”. Lo anterior, permite analizar la infancia desde esa otra mirada, que autores anteriores nos han invitado a hacer y sobre todo con otros lentes en donde se debe capturar lo diferente, ya que los contextos en los que se desenvuelve nuestro objeto de estudio son diversos. El modo en que se ve al niño-a y la importancia que a éste se le dé o se le niegue, depende del perfil de hombre que se venga construyendo a partir de los hechos que se estén viviendo en un momento histórico determinado.

El hecho de que antes no existiera el concepto de infancia y los niños fueran vistos como hombres en miniatura, fue producto de ciertos sucesos culturales, religiosos y sociopolíticos que tuvieron como resultado esa manera de ver la infancia. Si hoy en día la infancia es el centro de políticas educativas, la materia prima para los medios de comunicación o la fachada generosa de los capitalizados, es porque la sociedad así lo ha querido.

Como se ve, la infancia no es algo universal, ni atemporal, pues se pasa de distintas formas por esta etapa debido a ciertos factores que pueden influenciar su estructuración y forma de expresión, adquiriendo características particulares a partir de lo que la sociedad le exige, transformándose en todo momento para adaptarse, al final, a lo que esta sociedad le demanda vivir, percibir, sentir o comunicar.

Para concluir se puede decir que la infancia como construcción social e histórica permite continuar con esa re significación y conceptualización de una “propia interpretación de infancia”. Es decir, que a la hora de hablar de infancia o de definir un concepto de infancia, no hay algo totalmente estructurado, pues la infancia es una representación tan cambiante como el mismo hombre. No es posible definirla de forma definitiva y absoluta porque a la hora de construir este concepto existen muchos factores que pueden ayudar a su construcción o deconstrucción, a partir de la experiencias propias que se tengan, de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, los medios de información y comunicación o de las prácticas que se hayan incorporado en una cultura propia determinada.

Si bien en la modernidad surgió el sentimiento que hoy conocemos hacia la infancia, la actualidad va definiendo nuevos estilos de ser niño, nuevos espacios de socialización y nuevos modos de vincularse con el otro. Entre los chicos de la calle y los chicos de los countries, entre los niños hiperrealizados y los desrealizados, entre los niños consumidores y los excluidos, entre los niños escolarizados o no pasa gran parte de las infancias, que construyen día a día aquellos sentidos de existencia. (Cohen, 2009, p.4)

4.3 Infancia y psicoanálisis

Hablar de niño dentro de la literatura es algo que en cierta medida resulta confuso, no sólo porque en algunas ocasiones el concepto de infancia entra en controversia con la noción de niñez, sino porque ha generado una discusión en cuanto a la ubicación de esta etapa, la definición como proceso o estado, o la temporalidad en la que se sitúa.

Por ejemplo, dentro de la legalidad se es niño hasta los 18 años, edad en la que se da la emancipación. En términos biológicos es una etapa que va, dicen alguno hasta los 7, otros hasta los doce, o para buscar un punto en común, finaliza con la llegada de la pubertad. La infancia puede ser vista como una construcción cultural dependiendo del contexto, como ya se ha dicho en líneas anteriores. Sin embargo, todas estas connotaciones centradas en el desarrollo de

capacidades físicas, motrices, lingüísticas y socio-afectivas, dejan de lado la construcción de niño a partir del inconsciente.

Este campo ha sido estudiado por el psicoanálisis, en donde se sale de la mirada orgánica de la infancia (o del niño para fines prácticos de esta teoría), al no tomarla como una etapa sino como una noción que no evoluciona a la par del tiempo cronológico sino que se vivencia en un tiempo lógico frente al cual el sujeto se construye en y por el deseo.

Para el psicoanálisis niño es, pues, una noción que no coincide necesariamente con la cronología, sino que alude a una posición particular del sujeto respecto del vínculo con el semejante, con la cultura y con su cuerpo, lo que correspondería hipotéticamente en Sigmund Freud a los momentos de infancia, latencia y adolescencia.” (Mesa y Muñoz, 2012, p. 10)

Del mismo modo, se deja de lado la visión del niño como ser asexuado, y en oposición a esto, se piensa en él como un sujeto gobernado por las pulsiones propias de la sexualidad infantil, convirtiéndose en un estado de experimentación sexual en todas sus formas, puesto que todavía no se ha concretado ningún juicio moral. “El niño no es inocente. Al contrario, la condición de la sexualidad infantil es polimorfa perversa, esto es, el niño no tiene un juicio moral preestablecido, no está habitado por la culpa o la vergüenza, tampoco el pudor o el sentimiento moral” (p. 11).

La infancia es escrita en el inconsciente, siendo un tiempo de estructuración completamente ligado a lo pulsional. Ésta se va constituyendo en vivencias y experiencias que sólo pueden ser recuperadas si mantienen reprimidas y sepultadas aquellas experiencias sexuales pulsionales que tratan de encubrir. Es aquí donde la infancia deja de lado la cronología, y además entra en juego con el lenguaje, puesto que, se va constituir a partir de ausencias, memorias y recuerdos que se inscriben en el orden de lo simbólico, en donde pareciera ser que se juega con el tiempo y su ritmo.

Contrario al proceso lineal en el que se enmarcan las demás teorías, la infancia no es un camino lineal que conduce a la adolescencia, sino que ambos estados podrían tomarse como dos caras de la misma moneda, diferenciándose entre sí, sólo por la sofocación de las pulsiones cuando se pasa por la latencia.

Mesa y Muñoz (2012), explican la estructura que vincula la infancia y la adolescencia en relación a la sexualidad traumática a partir de la ilustración de la banda de Moebius, la cual puede dar una idea más clara de la dinámica de estos períodos y porqué es que se habla de un tiempo lógico y no cronológico.

[...] este modelo muestra que estos dos momentos en la vida de un sujeto no son un continuo, sino dos caras de la misma lógica. La sexualidad infantil anticipa la

adolescente y la adulta, pero no en la línea del desarrollo, sino como lo “ya ahí”; la una es el reverso de la otra y, de hecho, lo que el adolescente puede hacer con su encuentro sexual depende de ese “ya ahí”. Pero para que pueda hacerlo se requiere que haya sido establecido el agujero de la represión que llamamos latencia”. (p.110)

Dicho en otras palabras, por las autoras la Latencia puede ser entendida como el “período en el cual se requiere que el empuje pulsional de la infancia se suspenda, que su empuje pueda ser dirigido hacia fines favorables a la cultura y que pueda encaminarse en la vía de la separación del Otro, pero teniendo como condición la operación psíquica que implica la “introyección de la ley”, es decir la instauración de la conciencia moral” (p. 109)

Por lo anterior, se toma como niño, desde la teoría psicoanalítica a un sujeto que subjetiva su historia, que puede recordar su pasado, porque le ha dado sentido y significado a lo que le ha pasado, que está travesado por una sexualidad polimorfa perversa y, que a partir de allí, comienza a constituir su historia, lo cual en la etapa adulta definirá su estructura y definirá su encuentro e interacción con el Otro.

4.4 Discapacidad

La nominación de la población que se ha venido utilizando para designar sujetos afectados por algún tipo de anomalía, o aquellos que no se encuentran reconocidos dentro de la cultura como “normales” en el campo educativo, ha pasado por una evolución conceptual, que se halla estrechamente ligada al constructo social de los que piensan los distintos saberes; es un individuo que presenta características físicas, biológicas y psicológicas que se salen de la normalidad, al tiempo que se establece cuál es el ideal educativo dependiendo del tiempo histórico en el que se esté viviendo.

De esta manera, es posible encontrarse a lo largo de la historia con términos degradantes o peyorativos como; anormal, idiota, retrasado, llegando a la actualidad a hablar en un primer momento de discapacidad y posteriormente de Necesidades Educativas Especiales, produciendo un cambio ideológico, social y educativo. La intencionalidad que ha tenido dicha evolución terminológica es la de unificar en un término claro y coherente, todas las alteraciones que pueden presentar las personas a nivel, mental, cognitivo, físico, socio-afectivo, contextual y psicológico, al tiempo de clasificarlas teniendo en cuenta su origen y grado de severidad.

Estos cambios, han permitido que se tengan en cuenta trastornos en el aprendizaje que antes no habían sido tenidos en cuenta, buscando en todo momento hacer de la educación un saber permeado por la interdisciplinariedad y la objetividad en sus procesos tanto a nivel curricular, como legal, didáctico y pedagógico.

En la actualidad, el término más usado, es el de Necesidades Educativas Especiales, que aparece por primera vez en Inglaterra en el año 1978, en el informe “SpecialEducationalNeeds”, construido por Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes, liderado por Mary Warnock. Básicamente en este informe se afirma que:

[...] los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de este mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. (Revista de enseñanza y educación, 2009, p. 1)

La formalización de este concepto, se hace en la aprobación de la declaración de Salamanca en 1994, promovida por el gobierno español y la UNESCO en la que participaron cerca de 100 países –entre ellos Colombia-, en conjunto con organizaciones internacionales.

Cynthia Duk, habla de NEE, haciendo énfasis en las diferencias individuales que se pueden presentar en los estudiantes y en la necesidad de intervenir a través de medidas pedagógicas particulares por parte del docente. Por tanto, explica que:

Las necesidades educativas especiales se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes”. (s.f. p. 3-4).

El término se refiere a aquellos niños-as que presentan alguna dificultad comparada con otros para acceder a los aprendizajes. Esto hace, que presenten un desfase correspondiente a la edad con relación al grado que están cursando y que de cierto modo, necesiten de un apoyo constante y permanente por parte de la comunidad educativa.

Las NEE, hoy en día tienen una clasificación que las categoriza entre permanentes y transitorias. Las primeras, hacen referencia a aquellos problemas que puede experimentar el sujeto a través de todo su período escolar y vida, puesto que existe un déficit de la inteligencia leve, mediano o severo, que compromete algunas o todas sus partes sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, dando como resultado una incapacidad manifestada en el ejercicio de las funciones vitales y de relación. Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales; deficiencias auditivas; deficiencias motores (parálisis cerebral); discapacidad intelectual; trastornos graves del lenguaje; trastornos generales del desarrollo; autismo; entre otras.

Por su parte, las segundas, tienen que ver con aquellos problemas de aprendizaje que se pueden presentar, durante un período de escolarización, para lo que se requiere una atención específica y mayores recursos educativos que los habitualmente usados para la educación de niño-as de determinada edad. Entre las NEE transitorias, se pueden ubicar: problemas de la Conducta (conducta agresiva); y trastornos del Aprendizaje (Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Dificultades en la pronunciación. Dificultades en el Aprendizaje de las Matemáticas). Los factores que pueden ayudar a su aparición son de tipo sociocultural, educativo, familiar e individual.

Si se hace una comparación entre las NEE permanentes y la definición de discapacidad propuesta por la Organización Mundial de la Salud, se podría decir, que son términos equivalentes, los cuales sólo se diferencian precisamente en el tipo de palabras que se usan para definir lo mismo, buscando una terminología pertinente, objetiva y oportuna para el contexto actual, eliminando la posibilidad de connotaciones negativas para esta condición:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (Informe producido por la OMS y el Grupo del Banco mundial publicado el 9 de junio del 2011)

Es por ello que para efecto de esta investigación, y por razones prácticas, no se hablará de Necesidades Educativas Especiales sino de Discapacidad, pues es el tipo de población que se encuentra reconocido en este concepto, el que es motivo de interés para el desarrollo de este proyecto. Además porque la intención, no es confundir el proceso investigativo acaparando las denominaciones que evolucionan constantemente. Se pretende que el término Discapacidad sea más global y se entienda cómo aquella población, en este caso, de niños-as requiere una atención diferente en el aula de clase y en el currículo por su naturaleza particular y su subjetividad.

Tras esta situación, Sierra (2010, p. 17) citando a Heidegger, dice que este filósofo

[...] en su reflexión sobre el Parménides, que cuando no se sabe qué pensar porque hay paradoja en el pensamiento, la salida es pensar porque hay paradoja en el pensamiento, la salida es pensar de modo diferente, aun cuando se estropee la placidez que otorga la cómoda adaptación a la realidad. Cuando se presenta algo que no se parece a nada, que no se puede reconocer, que no se puede nombrar, es cuando se causa una forma de pensar- una “segunda imagen.

4.5 Psicoanálisis y discapacidad

La discapacidad no es un término propio del campo del psicoanálisis, sin embargo, esto no significa, que no sea un motivo de investigación para éste. “La discapacidad no es un concepto psicoanalítico, sin embargo, nos consideramos con derecho a trabajar sus implicancias subjetivas. [...]Sin embargo, en los últimos tiempos aparecieron algunos escritos que resaltan los aspectos de construcción subjetiva y la discapacidad, también las implicancias sociales de la discapacidad y las políticas antidiscriminatorias”. (Silberkasten, 2006, p. 7).

Si pensamos en los planteamientos de Silberkasten, aunque la discapacidad se encuentre ausente en los trabajos psicoanalíticos, coincidiendo con Alicia Fainblum, no podemos dejar de lado los aportes que hace frente a la comprensión del sujeto desde su individualidad y particularidad, nombrando aquello que no es posible nombrar. Esto, porque según Sierra (2010, p. 32) “aquello que secretamente intuíamos, respecto a lo que existía, detrás de la apariencia de los fenómenos asociados a la discapacidad, había sido nombrado y formalizado por el psicoanálisis a través de sus distintos autores.”

Pero, antes de introducirnos en este campo de relación, es necesaria una aclaración adicional sobre el término discapacidad. Para Alicia Fainblum citada por Silberkasten, cuando afirma en su riquísimo texto, *Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*, la necesidad de “[...] incluir en el universo de la discapacidad aquellos trastornos o déficits consecuencia de un compromiso orgánico”. (p. 11)

Entonces, queda definido que los discapacitados han sido reconocidos en su conjunto por su deficiencia en su capacidad intelectual, en sus condiciones de adaptabilidad y en su aspecto físico; esta particularidad que supone un déficit, los ha fijado en una clase o categoría, que constituye una exclusión, a partir de la nominación en el diagnóstico. Para Sierra “el discapacitado es alguien es a quien se le ha proporcionado un ser a partir de sus carencias.” (p. 141)

Cabe anotar que el psicoanálisis le aporta a esta minoría, una significancia totalmente igual a la que se le da a los sujetos, es decir, que para este campo, no importa que alguien presente una alteración física, cognitiva o biológica, pues esto no lo determina como sujeto, lo que realmente lo hace, son sus deseos, frustraciones, temores y ansiedades; los cuales son sentires, que van construyendo su historia de vida y son experimentados por todos los seres humanos, sean categorizados como “normales” o no. Parafraseando a Silberkasten “la discapacidad no es ni un hecho menor ni simple avatar histórico. No es un acontecimiento más en la vida de un sujeto. Atañe a una posición identitaria y como tal a los posicionamientos subjetivos” (p.9). Y es que la discapacidad, no es algo que forme parte de la historia común, ni tampoco de la individual del sujeto, simplemente, tiene ver con la identificación de una particularidad en el otro o en uno mismo y la postura que se toma ante este hecho.

Esta percepción, determina un pensamiento radical en la concepción del sujeto que trasciende la concepción de una enfermedad para pasar a ser un hecho que se resuelve desde la subjetividad de cada uno. Apoyado a ello, está la experiencia de Sierra cuando se piensa que, la idea de establecer otra mirada sobre dicha población, se sostiene de la necesidad de ubicar un diagnóstico más preciso que dé cuenta de la particularidad del sujeto y que permita, por tanto, acercarse a él. Al mismo tiempo, como lo dice Silberkasten “la realidad del discapacitado es igual que otras, una realidad construida, que se construye en el seno mismo del campo de lo social, lo cultural y lo libidinal.” (p. 22)

A la par con lo anterior, la educación de esta población, no debe ser pensada teniendo presente solamente el cumplimiento de los estándares y objetivos curriculares, puesto que para fines tecnicistas basta con una adaptación curricular para solucionar la problemática; lo que es prioridad pensar, es en el saber que le puede proporcionar la Escuela como institución socializadora al niño-a en situación de discapacidad. Existen prácticas al interior de las Instituciones Educativas que pueden convertirse en modelos y propuestas movilizadoras de pensamiento, actitudes, posturas e ideas, que sólo necesitan ser estructuradas y visibilizadas para proporcionarle un mejor panorama a estos niños-as en ocasiones excluidos de la escuela sin ni siquiera llegar a ella. Es necesario que, para que este trabajo se dé de manera integral, se comience a trabajar con lo que se tiene, con todo el conocimiento que la institución posee pero que no ha sido organizado para replicarse e instaurarse como una visión y perfil educativo socialmente establecido.

Silberkasten menciona en su libro que “la pedagogía no es únicamente el aprendizaje de hábitos. Es también incorporar herramientas para poder enfrentarse al mundo. La incorporación de herramientas puede ser algo creativo pero muchas veces no pueden ser más que aburridas y repetitivas. (p. 51). Lo que se quiere resaltar es que, con la influencia de la modernidad, cualquier dificultad del estudiante, puede ser asumida como una señal que nos haga sospechar un trastorno.

Es así, como la ciencia, en esa dirección, nos ha previsto de una gran cantidad de términos, que suelen aparecer como respuesta, para explicar cualquier interrogante que surja frente a la conducta de un niño. Si se mueve mucho es hiperactivo, si es distraído o indisciplinado, tiene déficit de atención, si sus ritmos de aprendizaje son lentos, entonces es porque quizás tenga algún grado de retraso.

Como lo dice Sierra “nos interesa, y estamos decididos a trabajar por construir espacios para la inclusión; porque no admitimos que la humanidad, a través de la historia, aún no comprenda que no existen personas iguales, que el universo de cada uno merece respeto que no hay ideales irrefutables, que en este cabemos todos, y que nadie, por más particular que sea, merece la exclusión como destino” (p. 45).

5 Metodología

La presente investigación será soportada académicamente por el grupo de investigación: Conversaciones entre la pedagogía y el psicoanálisis. Esto tiene sus efectos en lo que se proyecta relacionado con lo metodológico. De manera concreta, en esta investigación se hará una apuesta por poner a conversar la investigación cualitativa con los principios que el psicoanálisis plantea para la investigación. En este apartado se hará un primer acercamiento entre estos dos asuntos.

5.1 La investigación cualitativa

Tratando de hacer ese rastreo conceptual, se ha encontrado que, son variados y extensos los autores que se han aventurado a hablar del paradigma cualitativo, encontrando en ellos ciertas divergencias que para este trabajo no son de interés, pero, también es necesario decirlo, cuentan con puntos comunes que permiten establecer las características básicas de este tipo de investigación.

El presente proyecto investigativo, asume la investigación cualitativa como su paradigma. Esto significa que su postura para interpretar la realidad cuenta con la población que se asume como muestra, pretendiendo hacer una descripción y análisis detallados, de un fenómeno en particular a través de los instrumentos utilizados, realizando una construcción de los conceptos que son objeto de estudio, mediante la información que se ha adquirido. Para lo que, se requiere, tener presentes, los rasgos propios de este tipo de investigación, dado su carácter inductivo y reflexivo, lo cual indica que, tanto investigadores como población muestra, pueden ser sensibles al proceso indagatorio que se esté desarrollando.

Para cumplir con el propósito de una exploración fructífera de acuerdo a la intencionalidad que los investigadores se hayan formulado, es necesario, en un primer momento, hacer un rastreo a partir de la caracterización metodológica de la investigación cualitativa, indagando por sus referentes epistemológicos, pues es el conocimiento de las distintas concepciones e ideas que se configuran alrededor de este paradigma investigativo, es el que posibilitará la construcción de la guía que orientará el trabajo, direccionando la mirada hacia el enfoque con el que se analizarán las posibles problemáticas, y la forma en la que se interpretarán los fenómenos que en ellas se puedan encontrar.

Mayan (2001, p. 5) por ejemplo, habla en su interpretación de la investigación cualitativa, en términos de exploración, comprensión y sentido, mostrando la naturalidad de la indagación al buscar estar exenta de interrupciones o posibles manipulaciones:

[...] la indagación cualitativa explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana. Es conocida como indagación naturalísima, en tanto que se usa para comprender con

naturalidad los fenómenos que ocurren. En consecuencia, el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación al controlar influencias externas o al diseñar experimentos. Se trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega, sin interrumpirla.

Rodríguez (1996, p. 32), de igual manera, argumenta que en ella se busca dar sentido a los fenómenos presentes en un contexto natural, de acuerdo a los significados que las personas implicadas le den, y además, haciendo uso de diversas técnicas de recolección de información:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Del mismo modo, Denzin y Lincoln (2000), citados por Cristina Moral Santaella (2006), hacen alusión a las técnicas de recolección de información, al tiempo que le dan importancia a las prácticas interpretativas que surgen de los datos que a través de ellas se recogen, pues tienen la capacidad de transformar el mundo haciéndolo visible en las representaciones textuales que allí se producen:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo... y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc.

El término, representaciones textuales, es posible verlo como el análisis o la comprensión que el investigador debe hacer de esa realidad estudiada sin ninguna intencionalidad, de transformación o manipulación de los insumos recolectados, sino siempre desde un carácter interpretativo, en donde es posible hacer una de-construcción de esa realidad al tiempo que se re-construye, pues se necesita alejarse de lo que ya se conoce para posibilitar la apertura de la mente por parte el investigador y entender ese nuevo conocimiento que se le presenta en un fenómeno con cualidades que se relacionan entre sí. Así lo plantea Julio Mejía Navarrete (s.f. p.278), en su texto Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo:

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La investigación cualitativa utiliza datos cualitativos como las palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, utiliza descripciones detalladas de hechos, citas

directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica.

En este caso, la investigación, se enmarca en un discurso cualitativo porque parte de un contexto social y cultural, que define el actuar de los sujetos, intentando hacer una aproximación global de las situaciones sociales de su realidad; para explorarlas, descubrirlas y comprenderlas de manera inductiva. Así como lo dice, Sandoval (2002, p. 32):

[...] asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no sólo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

A través de estas definiciones es posible observar que existen tres tópicos que estructuran la investigación cualitativa: la descripción detallada, el trabajo con una población determinada dentro de un contexto determinado y por último la comprensión del fenómeno a partir de su particularidad. Lo primero se refiere a que, el investigador debe limitarse a la recolección de datos descriptivos, sin hacer uso de inferencias o lanzar posibles hipótesis del porqué de las cosas. Éste debe recolectar la información tal cual la ve, la escucha o la percibe, haciendo uso de las mismas palabras que las personas estudiadas, detallando sus conductas y gestos tal como son observados, pues si bien la investigación cualitativa hace uso de la interpretación, ésta sólo se hace a partir de los insumos que ofrece el medio y no a partir de los supuestos del investigador.

Lo segundo, habla la relación de la población y su contexto. Un fenómeno, desde la perspectiva cualitativa debe entenderse desde su carácter holístico, considerando a las personas y los contextos como un todo articulado, influenciado, dependiente y variable a partir de la interacción de estos dos elementos.

Por último, en la investigación cualitativa hay que tener una comprensión del fenómeno a partir de su particularidad. Dicho en otras palabras, la problemática que se analiza se da en el contexto estudiado de una manera específica, y no es posible compararla con otra problemática, a pesar de tratarse del mismo tema o situación, pues su particularidad radica, en cómo varían los comportamientos de los sujetos a partir de la singularidad de sus ambientes, por infinidad de factores que los conforman, y que hacen que los comportamientos de los sujetos no puedan tomarse como referencia o prototipo para ningún otro análisis.

5.2 Enfoque investigativo: El psicoanálisis como método

Como primer avance en el diálogo entre el psicoanálisis y la investigación cualitativa, podemos enunciar algunos puntos:

- **La narración como una de las unidades de análisis:** en esta investigación se realizarán entrevistas a maestros, de las cuales se espera poder extraer algunos elementos que muestren los enfoques curriculares que habitan en la Escuela Normal Superior. Tanto para la investigación cualitativa, como para el psicoanálisis, la narración del maestro tiene una especial importancia.
- **La lectura intratextual como rigurosidad investigativa:** fue por vía de un psicoanalista (Juan Fernando Pérez) que nos llegó la lectura intratextual como método investigativo, pero cuando esta propuesta de lectura se compara con los modos en los que la investigación cualitativa analiza cualquier tipo de texto, no se encuentra diferencia alguna. Las dos posturas tienen un principio inviolable; en palabras de Pérez “la interpretación en cuestión está construida esencialmente a partir de lo que debería considerarse como la fuente básica de toda lectura, es decir, el texto mismo”(p. 240).
- **La verificación de los datos:** en este punto es donde puede haber un cierto distanciamiento entre la investigación cualitativa y el psicoanálisis como método. Para la primera, existen varias estrategias de verificación de la información: “la coherencia metodológica, un muestreo apropiado, la triangulación, la flexibilidad continua”, etc. Una de ellas es nombrada como “revisión por parte de los participantes”; consiste en que los investigadores después de hacer un primer análisis de las entrevistas, someten al juicio de los participantes mismos, la interpretación que se construyó, siendo necesaria su aprobación (Hammersley, citado por Luengo, 2010, p. 4). Para el psicoanálisis, esta aprobación no es necesaria, dado que se parte de un principio de la comunicación en el cual un sujeto cuando habla dice más de lo que intentó decir. Para el psicoanálisis, el sujeto que habla no es amo de lo que dice. Por lo tanto, el investigador escucha lo que dice el entrevistado, incluyendo lo que no quiso decir. Esto tiene una razón muy clara: el psicoanálisis cuenta con una noción de sujeto que no es compacto, ni unidireccional, sino, dividido, y, las más de las veces, contradictorio.

5.3 Estrategias de recolección de información

Como formas de recolección de información, se tendrán en cuenta dos técnicas específicas; la primera de ellas, es la Revisión Documental, la cual constituye el punto de partida, en la búsqueda de insumos, puesto que permite explorar en los planes de formación del Programa de

Formación Complementaria y demás documentos oficiales que puedan ser de interés para la investigación.

La revisión documental es considerada como una fuente de investigación primordial, en cuanto revela los intereses y perspectivas de la realidad de los sujetos. Sin embargo, llevar a cabo esta técnica de una manera apropiada, lleva al investigador a utilizar una serie de pasos que no deben pasarse por alto, si se quiere extraer el máximo de información disponible. Al respecto Sandoval (2002, p. 138) aporta lo siguiente:

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

Para optimizar la organización de la información recolectada, se tendrá en cuenta, en la Revisión Documental, el formato de ficha temática, que consiste en analizar los textos a partir de una pregunta orientadora, categoría o concepto, para posteriormente citar los apartes que se relacionan con el tema de interés, de este modo, se tendrá una lista de insumos para un análisis posterior más profundo de su contenido.

La segunda estrategia de recolección, es la Entrevista, que algunos expertos dividen en dos grupos: estructurada y semiestructurada; ambas muy necesarias y útiles a la hora de conocer detalles del contexto. No obstante para este tipo de investigación se opta por realizar entrevistas semiestructuradas, en la que “[...] el entrevistador deberá llevar en mente un guión, bosquejo o esquema orientador de las conversaciones, a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil en esta fase exploratoria” (Ander-Egg, 2000, p. 72). Lo que permite que haya un ambiente libre de tensiones entre el entrevistado y su entrevistador.

Ronald Grele citado por Garay (1999, p. 85) define, “la entrevista [...] como una "narrativa conversacional". Se dice que es conversacional por la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador y narrativa por la forma de exposición - el que se cuenta, relata o narra una historia”. De este modo, el clima conversacional que haya en el momento de las entrevistas, permitirá la fluidez y el desbordamiento de información por parte del entrevistado.

Lo cual hará de esta técnica de recolección un aporte significativo para el contraste y comparación con las demás fuentes de información.

Para la sistematización de la información disponible en las entrevistas, se hará la transcripción de las mismas -tanto de lo que dicen, como de lo que expresa su cuerpo-, al tiempo que se retoma el formato de ficha temática y se realiza el mismo proceso que se propone para la Revisión Documental.

5.4 Técnicas de análisis

Los textos a los cuales tengamos acceso durante la práctica además de los insumos producto de las entrevistas y posibles observaciones, pasarán por dos procesos de conceptualización y análisis que serán descritos a continuación:

5.4.1 Lectura intratextual

La lectura intratextual consiste en una forma de lectura rigurosa y exhaustiva en donde, la única fuente de conocimiento acerca de la información requerida es el texto mismo en su esencia literal y explícita. Por lo tanto, cuando se hace este tipo de lectura, el lector debe desligarse completamente de cualquier conocimiento adicional que posea del tema o asunto que trate el texto y valerse única y exclusivamente de los insumos que le proporcione el mismo. Cabe aclarar, que sólo se permite hacer uso de otros referentes teóricos, en tanto el mismo texto se lo exija concretamente o para la aclaración de definiciones y conceptos haciendo consulta de términos en herramientas como el diccionario. Al respecto Pérez (1998, p.240), plantea:

La lectura intratextual se plantea como una forma de lectura de un texto cualquiera, [...]. En este tiempo de lectura se propone situarse como lector, de tal manera que se tenga como único objeto de lectura el texto mismo, en la mayor integralidad y literalidad posible de éste, básicamente sólo a partir del conocimiento por parte del lector de los códigos lingüísticos que allí son utilizados. El texto en cuestión constituye entonces, insisto, el único objeto manifiesto de lectura que así es dable al lector, proponiéndose una suspensión de toda lectura o referencia adicional, invocada como necesaria para poder establecer qué dice allí, salvo que algún hecho lo exija explícitamente como condición para una comprensión adecuada de su dimensión denotativa.

Así mismo, al hablar de su intención interpretativa expone que,

La lectura intratextual intenta establecer, con el mayor rigor posible, qué es lo que básicamente dice un texto que se pretende haber leído, a partir de lo que allí dice, no de lo que se le atribuye o se exija como condición de lectura, más allá del texto. Se trata de una interpretación básica, necesaria a cualquiera otra, e incompleta; no pretende

responder todas las preguntas pertinentes que le sean formulables a un texto, ni tampoco estar exenta de la posibilidad del error.

5.4.2 Categorización

La categorización es un aspecto crucial dentro de la investigación cualitativa, dado que permite dividir la información en unidades de trabajo, a partir de las similitudes o relaciones encontradas, lo cual, igualmente permite, un análisis claro y detallado de todo el proceso investigativo, al proporcionarle al investigador una clasificación y organización textual a la cual puede acceder cada vez que sea necesario y retomarla a lo largo de su estudio. Los componentes del proceso de categorización, propuestos por Galeano(2004), son:

- Registrar sistemáticamente la información recolectada o generada (en fichas contenido o en páginas dejando una margen amplia para la categorización) Si se está construyendo una base de datos manual, conviene enumerar las fichas y trabajar con el sistema de fichas de indización coordinada.
- Dividir los contenidos en unidades temáticas (pueden ser párrafos, grupos de párrafos, fichas que expresen una idea o concepto central).
- Asignar a cada unidad temática una categoría (término o expresión que sea claro e inequívoco). Escribir el término en el espacio dedicado, en las fichas de contenido, palabras clave al frente del párrafo o párrafos correspondientes.
- Asignar subcategorías, dimensiones o propiedades descriptivas para lograr mayor especificación. Pueden ser tipos, procesos, condiciones, características.
- Integrar o agrupar categorías en una más amplia y comprensiva. O desagregar categorías muy amplias en otras más específicas.
- Agrupar o asociar las categorías de acuerdo a su naturaleza y contenido. Para el efecto es posible apoyarse en programas computarizados o hacerlo manualmente a través de la fichas de indicación coordinada. La construcción del sistema categorial (que ubica las categorías de primer, segundo y tercer orden, muestra sus relaciones) es apoyo básico en este proceso.
- Teorizar aplicando un método formal y estructural para jugar con las ideas. Se trata de percibir, contrastar, comparar, agrupar y ordenar categorías o grupos de categorías, establecer nexos, enlaces, relaciones y aventurarse a especular.
- Mantener permanente confrontación hasta que se le dé “saturación de las categorías”, es decir, que ninguna información continúe recolectando aportes nuevos elementos a lo largo que ya se logró establecer en las etapas previas de recolección y generación de la información.

- Las categorías se construyen desde la teoría como punto de referencia y desde la experiencia o realidad empírica.

5.4.3 Población

La población muestra seleccionada para la investigación serán algunos maestros-as, estudiantes del Programa de Formación Complementaria y egresados-as de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, ubicada en el municipio de Santa Rosa de Osos, departamento de Antioquia.

6 Resultados

Antes de mostrarle al lector, las categorías de análisis, que conforman los capítulos que leerán a continuación, es necesario, hacer una presentación de la metodología de trabajo que se implementó en cada uno de ellos, y de las temáticas que se abordaron en cada uno de sus apartados.

A nivel general, las tres categorías fueron estructuradas bajo un mismo esquema, compuesto fundamentalmente por tres momentos: el descriptivo, el contextual, y el interrogativo. El momento descriptivo, consistió en mostrar los hallazgos, es decir, lo que apareció en el discurso de la ENS Pedro Justo Berrío, y en las voces de sus agentes educativos: la maestra, el maestro y maestra en formación, la egresada y la directiva docente, al tiempo, que se habría un espacio para hacer inferencias, interpretaciones, y análisis de lo allí expuesto. El momento contextual, por su parte, tuvo como finalidad desnaturalizar lo que se presentó como natural, en los hallazgos, dando la posibilidad de interrogar dicha naturalidad, recurriendo a la historia para conocer su aparición, o entrando en conversación con otros discursos que ayudaron a dilucidar dicho panorama. Por último, el momento interrogativo, consistió en pensar en la posibilidad de otra racionalidad distinta a la que se ha naturalizado. Y entonces nos hicimos la pregunta ¿Y qué tal si fuera de otra manera? Lo que se pretendió fue pensar un camino distinto con el objetivo de señalar que las cosas no siempre tienen que ser como han sido.

Por el lado de las temáticas, hay que precisar que su surgimiento, tuvo como ruta dos puntos de partida distintos. De un lado están las categorías y subcategorías, que como objeto de estudio, era imprescindible, que estuvieran presentes en la etapa analítica del proceso investigativo y por lo tanto, hicieron parte de él, por otro lado, están aquellas categorías y subcategorías que llamaron la atención de las investigadoras, dado su carácter repetitivo, en los discursos de los y las entrevistadas. Conociendo estas características, sólo resta mostrar el esquema temático, que se siguió, el cual, es el siguiente:

La categoría formación de maestros problematizó el proceso de educativo de los maestros en formación, las características particulares de las instituciones que llevan a cabo este asunto, el encuentro que se da entre los saberes prácticos y teóricos, la edad en la que transcurre este período educativo, y el conocimiento que se propone debe poseer, un maestro, en cuanto a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad.

La categoría de diagnóstico por su parte, se detuvo a razonar sobre la presencia del discurso médico en las voces de los y las maestras en formación, centrando su atención el uso de la palabra diagnóstico al momento de hablar de la práctica educativa con niños y niñas en situación de discapacidad.

La tercer y última categoría de Inclusión, analiza este término, como elemento recurrente en la voz de los estudiantes del PFC y en el nombre del Espacio de Conceptualización, haciéndose la pregunta, por su uso constante y permanente, y su lugar en las prácticas pedagógicas.

Capítulo I

6.1 La Formación de Maestros

Teniendo presente nuestra pregunta de investigación, uno de los pilares que constituye este proyecto investigativo, es la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores. De manera que, el presente escrito se ha convertido en un espacio problematizador de lo que es el proceso de educar a los maestros en formación, las características particulares de estas instituciones para llevar a cabo este asunto, el encuentro que se da entre los saberes prácticos y teóricos, la edad en la que transcurre este período educativo, y el conocimiento que se propone debe poseer, un maestro, en cuanto a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad.

Por esto, a partir de los hallazgos, se proponen las subcategorías de Formación General de Maestros y Formación de maestros desde la Infancia, las cuales a su vez, se subdividen en temáticas específicas relacionadas con la formación, las cuales serán descritas detalladamente a continuación:

6.1.1 Formación General de Maestros

6.1.1.1 Un maestro se forma en una Institución

Dentro de este apartado, nos hemos encontrado, con que, las Escuelas Normales Superiores, al interior de su sistema educativo, tienen como prioritario, y punto característico de su institucionalidad, la enseñanza de la Pedagogía, en este caso en particular, la Pedagogía

Salesiana, a lo largo de los niveles educativos, que en ella se encuentran, es decir, desde la primaria, pasando por el bachillerato, y, finalmente el Programa de Formación Complementaria; [...] ellos en clase de Pedagogía, ven todo esto, en primaria, en bachillerato hasta cierto grado, porque ya después ven pedagogía más amplia [...]

Y es que, si recurrimos al marco legal colombiano del Ministerio de Educación Nacional, nos encontramos con la siguiente definición de este tipo de instituciones: Las escuelas normales superiores, según lo dispuesto en el Artículo 112 de la Ley 115 de 1994, son instituciones formadoras de educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria.

El espacio creado para cumplir con este objetivo de formar educadores, es el Programa de Formación Complementaria, siendo sucesivo del grado undécimo de la educación media obligatoria, y el cual, se divide en 4 semestres. Sin embargo, al parecer, el carácter formativo, de las Escuelas Normales Superiores, va más allá de lo legalmente esperado, al institucionalizar la enseñanza de la Pedagogía, no sólo en el Programa, sino desde sus niveles iniciales, permitiendo inferir, quizás, en esta dinámica institucional, la apuesta por una idea de que el maestro, se forma en una institución.

En otras palabras, cualquier profesional, no ejerce la docencia, o cualquier persona del común no está capacitada para dicho fin, es necesario tener ciertos aprendizajes y saberes pedagógicos para ser maestro, y son las ENS, en este caso, las encargadas de impartir estos conocimientos.

Si acudimos a la historia de la educación colombiana, para tratar de comprender este panorama que se nos presenta en la formación docente, tendríamos que cuestionarnos por el momento en el cual, comienzan a crearse aquellas instituciones encargadas de proporcionarles todo lo necesario a aquellas personas que quisieran ejercer la profesión de maestros y el contexto por el que se hizo necesario pensarse en una formación docente institucionalizada.

Uno de los hechos históricos que se convirtió en el punto de partida para pensar en una educación de maestros estandarizada, organizada y con ciertos requerimientos específicos dentro la labor docente, fue la reforma educativa adelantada por Mariano Ospina, en el año de 1844. Pues, a partir de su implementación las Escuelas Normales pasaron de ser escuelas de primaria a instituciones formadoras de maestros. Y es que,

En 1844, cuando se institucionalizaron las Escuelas Normales, institutos dedicados exclusivamente a la formación de docentes, llegaron al país, pedagogos alemanes, quiénes se encargaron de la dirección de estas instituciones en las que, [...] la preparación de los formadores combinaba la pedagogía pestalozziana, con principios de pedagogía tradicional y católica. (Herrera, 2000, p. 102)

Las escuelas normales, a través de esta reforma, se establecieron como instituciones de saber, las cuales contaban con una escuela anexa superior, cuya finalidad era la de aplicar los conocimientos pedagógicos adquiridos por parte de los futuros maestros:

Se eliminaba, de este modo, el método de la enseñanza mutua como única posibilidad de instrucción. En la Escuela Normal se trabajaría con el método de enseñanza simultánea, y a las escuelas primarias les estaba permitido uno de estos métodos de enseñanza: individual, simultáneo o mutuo. La pedagogía se enseñaba durante dos semestres, en los cuales los alumnos asistían diariamente a la escuela anexa. (Zuluaga, 2001:42)

Y es que, antes de la reforma de Mariano Ospina, y desde 1822, con la creación de la primera Escuela Normal del país, instaurada en Bogotá, dirigida por Fray Sebastián Mora, los maestros simplemente se encargaban de implementar por medio de manuales, **el sistema de enseñanza mutua Lancasteriano**, bajo el cual, maestro era, quien conocía mejor el método:

Este sistema consistía en la comunicación de conocimientos que, «bajo la dirección del maestro», hacían los monitores a los niños menos avanzados. Los monitores eran niños que recibían entrenamiento previo del maestro. El Manual de 1826 afirmaba que, gracias a la aplicación estricta del método, bastaría un moderado grado de saber por parte del maestro para impartir instrucción a los niños. Así, la Escuela Normal de enseñanza mutua, consistía en una escuela primaria donde se practicaba el método de enseñanza. Un maestro se diferenciaba de un monitor solamente en el conocimiento del método. (Zuluaga, 2001, p. 41)

Estos maestros, básicamente que en un principio, eran mercaderes de la enseñanza, que intercambiaban su saber, por cualquier objeto, que fuese útil para su sustento, desde la reapertura de la escuela por parte del Estado en 1767 y ya en 1822, con la Escuela Normal, a fin de tener un reconocimiento estatal que los autorizara para ejercer su oficio, buscaban ahora que se les fuera proporcionado legalmente un título de maestro, para el cual, se requerían además de destrezas como: “leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno”.

A partir de ese entonces, muchas reformas han sucedido la formación de maestros, así como la creación de facultades de educación y universidades pedagógicas, de igual manera han aparecido, desaparecido, renovado o criticado, infinidad de modelos pedagógicos, teorías en cuanto a la formación y derroteros a seguir, en busca del maestro ideal, esperado por el contexto actual que se esté viviendo. Sin embargo, lo que ha permanecido constante, hasta ahora, es que para ser maestro, es necesario, fundamental y obligatorio vincularse con la academia a través de alguna institución avalada por el Estado, para otorgar el certificado o título de maestro.

Pero bien, si damos vuelta a la moneda, y miramos la otra cara que la compone, podríamos entrar a pensar en el oficio de ser maestro, dejando a un lado el carácter burocrático, que ello

implica, sus requisitos administrativos o sus implicaciones legales, para así podernos hacer la siguiente pregunta: ¿Qué hay de aquellos sujetos que sin ir a una institución, son llamados maestros? O, viéndolo de manera opuesta, ¿cuántas personas hay que, a pesar de estudiar en la academia no se convierten en maestros teniendo su especialidad?, es decir, ¿realmente es necesario un título para ser maestro?

Este panorama es claramente visible, en varios contextos educativos y profesionales. Si por ejemplo, tomamos el concurso docente de nuestro país, en él, existen numerosos profesionales, de áreas distintas, y énfasis distintos al pedagógico, buscando obtener un cupo en el Magisterio, una oportunidad de ejercer la docencia. Las motivaciones, para ejercer este cargo, pueden ser tantas como variadas, en donde el principal interés puede pasar por lo económico, la estabilidad laboral, la espera de una oportunidad mejor, como por lo vocacional, formativo o experiencial.

Sin importar cuál sea la razón, cuando un maestro, decide ser maestro, un verdadero maestro, no de cartón sino aquel que se siente maestro, en él, es posible, encontrar, que más allá de los saberes burocráticos que posee, hay un interés, importancia, y gran valor por la práctica educativa, dado que, se comprende la seriedad del asunto al tener conciencia de la responsabilidad tan grande que implica intervenir en el proceso formativo de otro ser humano. En palabras de Freire (2004)

Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (p. 52).

De hecho, ser maestro, dejando a un lado la certificación que lo afirma, es cuestión de actitud, de deseo, de disposición para: escuchar al otro, conocer con el otro, interrogarse por el otro, recibir inquietudes del otro, dar y recibir conocimiento, en otras palabras, entrar en un diálogo de saberes no necesariamente académicos, con aquel que ante alguien toma una postura de estudiante, y que, a ese alguien lo ve como su maestro. Y es que, la autorización para cargar con ese título, finalmente quien la da, es el estudiante, quien puede hacer verificable sus efectos, a través de sus aprendizajes.

Pero, para que haya una disposición de ser maestro, es imprescindible, según este mismo autor, que se cultiven unas cualidades que se van generando con la práctica, y que se construyen a través de ella: la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, y la parsimonia verbal

Para este caso en particular, quisiéramos hablar específicamente de una de ellas, sin la cual, para Freire, el trabajo de ser maestro pierde significado, la amorosidad:

Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato —pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos. (Freire, 2004, p. 63)

La amorosidad, es un “amor armado”, pues posee la capacidad de enfrentar vicisitudes o miedos que pueda experimentar durante el proceso de enseñanza, una capacidad de luchar, en donde, como maestro asumo una postura en la que tengo un derecho o un deber de denunciar injusticias, de anunciar, de luchar. Es por ello, que debe ir unido la valentía de luchar, por los ideales, por los sueños, por lo que se espera, por lo que se piensa y se persigue conseguir. Pues, el acto de ser maestro, indiscutiblemente necesita de ese motor que le dé empuje a las ideas, a las ganas de seguir, a la entrega que se le da al otro, a la construcción de un conocimiento dentro del acto educativo, necesita de esas ganas de ponerse al servicio del otro, y en donde, haya un sujeto político, que le interesa revisar continuamente sus prácticas educativas, teniendo presentes ámbitos como el ético, el social, o el humano.

Esta postura frente al maestro y su proceso de enseñanza, Freire la pone de manifiesto en su apuesta por una educación liberadora, en oposición a una educación bancaria, en donde, existe una relación vertical maestro-estudiante, siendo el primero, el poseedor del conocimiento, y el encargado de transferirlo al segundo, quien es visto, como ignorante, o vasija vacía, dispuesta para vaciar un saber sobre ella:

“En la concepción bancaria de la educación, el saber se piensa como si fuera un alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda, y correspondería a lo que Sartre llama, en *El hombre y las cosas*, concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber”. (Guichot, 2003, p. 66)

En otras palabras, maestro es quien posee un saber, regularmente estático, transferible, único y cerrado, el cual, es el que le da su estatus de maestro. Sin embargo, desde la mirada de una educación liberadora, “entendida como praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Aquella con base en el diálogo, que no da recetas ni dogmas, sino que problematiza” (Guichot, 2003, p. 66). Quien le da su lugar de maestro al maestro, podría decirse que es el estudiante, al permitir que durante un diálogo de saberes tanto aprendiz como enseñante, intercambien roles al enfrentarse a lo desconocido de su interacción. Pues, la enseñanza y el aprendizaje, según Freire, tienen que ver con un esfuerzo crítico, por parte del

docente, por descubrir la comprensión de algo, y de igual manera, de una capacidad crítica del estudiante al retarse a entrar en un proceso de descubrimiento de los aprendizajes, facilitado por el educador, en palabras de Guichot (2003, p. 67), parafraseando a Freire: “Quien enseña al enseñar y quien aprende enseña al aprender”. El aprendizaje válido existe cuando el aprendiz se torna capaz de recrear y rehacer lo enseñado”.

Queda finalmente un momento para cuestionarnos, y pensar en la formación de maestros, diciendo: ¿Existe, acaso un camino, visto como el correcto para llegar a ser maestro? ¿Cuál es el fin último de un maestro durante su formación, una certificación? Y si es así, ¿Hay algo bueno o malo en ello? ¿Pueden unirse los paradigmas crítico e instrumental en la formación docente? Y, por último, ¿Es el lugar del maestro, una construcción personal, o tiene que ver, con aquel, que se pone frente al maestro, en lugar estudiante?

6.1.1.2 Relación teoría-práctica

Otro de los hallazgos, tiene que ver, con las formas en las que se establece la relación teoría-práctica, dependiendo de los momentos en los que se ofrece una con respecto a la otra. En el caso particular, de la formación en atención educativa a niños y niñas en situación de discapacidad, los estudiantes del PFC, no tienen práctica pedagógica. Así lo manifiesta, la asesora del espacio conceptual Educación para la Inclusión; [...] realmente el espacio no está como diseñado para que sea teórico-práctico, o sea, la naturaleza no es teórico-práctica.

En el documento oficial del PFC, en el apartado de identificación del Espacio conceptual Educación para la inclusión aparece la siguiente información:

Espacio de Conceptualización: Educación para la Inclusión
 Núcleo Interdisciplinario: Pedagogía y práctica
 Número de Créditos: 2
 Horas Semanales: 3
 Modalidad: Presencial
 Metodología: Teórico-Práctico
 Naturaleza del Curso: No habilitable- No validable
 Semestre: IV
 Fecha: julio-noviembre 2013
 Maestro Formador: Elizabeth Ortega Roldán

Unido a lo anterior, a partir de la información adquirida en las entrevistas realizadas, nos encontramos con una experiencia, en la cual, el encuentro con la práctica educativa fue previo al conocimiento de los saberes, que se espera, se deben poseer de la misma, puesto que, sin tener conocimiento acerca del trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad, algunos de

ellos, se enfrentaron a esta experiencia. Tal como lo relata una de las entrevistadas al narrar una experiencia antes de ver el espacio Educación para la Inclusión:

Al principio sí fue muy difícil, porque nosotros sí decíamos pues, que todos los compañeros que tuvieron como ese primer acercamiento en los primeros semestres con un niño que presenta una discapacidad, siempre dijeron: “no, nosotros no tenemos bases, a nosotros cómo nos van a lanzar a un grupo así.

Igualmente esta estudiante expone su incomodidad, al desenvolverse en un contexto, sin poseer un saber previo. Al respecto dice:

Al principio fue muy incómodo, porque no habíamos visto ningún espacio conceptual que se tratara pues, de... de los problemas, pues, de los problemas... sí, físicos y mentales. Ehh... fue muy difícil tratar de adaptarme porque a mí me tocaba hacer todo lo que hacía una maestra que ya tenía pues como el estudio, y nunca recibimos una capacitación, nunca... pues, nunca... no, nada.

También se relataron experiencias contrarias, en las que existe un saber específico, más no un espacio para implementarlo “[...] yo no he tenido la oportunidad de como de llevar a cabo lo que ella me dio, las herramientas”.

Esta mirada que se le da, al lugar que ocupa la práctica en la formación docente, permite evidenciar, como ya se ha dicho, que existe una racionalidad en la que, los saberes teóricos tienen gran valor, al permitir la aplicabilidad de determinados elementos frente a ciertas problemáticas que es posible evidenciar durante la práctica. Por otro lado, también es cierto, que el hecho de que los estudiantes desarrollen a lo largo de sus niveles académicos, varias prácticas pedagógicas, que comienzan en el bachillerato, permite evidenciar, una apuesta por una formación docente en la que la experiencia práctica es importante para adquirir un título como docente. En palabras de una de las docentes entrevistadas, se expresa esta idea, al referirse a la Propuesta Pastoral: “había sido una experiencia, que había... como quien dice implementado, para que fuera otra extensión de la práctica pedagógica, una manera, una manera de ellos también *ponersen* en el, en el... tapete y lo que han adquirido”.

Entonces, es posible observar, que en la postura expuesta, existe un lugar de la práctica en la formación de maestros, en la que, la teoría se da en un primer momento, y, se constata, en la práctica educativa, mostrando que la primera, es sucesora de la segunda. Esta mirada también conocida como una orientación académica, ciertamente, es una racionalidad en la que se piensa la formación de maestros y su desarrollo profesional, en términos de dominio de los saberes de la especialidad o énfasis que se enseña.

Múltiples denominaciones, ha adquirido, el paradigma positivista en el campo educativo: Positivo-Funcionalista -Bolívar y Salvador Mata- Técnico -Habermas, Mc Donald, Reid, etc.-

Tecnológico -Barton, House, etc.- Tradicional –Pinar- Dogmático –Quintanilla-, Positivo o Positivista -Guba, Escudero, Marrero, Contreras, etc.-, Cuantitativo -Guba, Benedito, etc.-, Empírico-analítico -Popkewitz, Escudero-, Científico-técnico –Escudero-, Reproductiva – Escudero-. Sin embargo, sus bases son las mismas, y es, la predominancia de la teoría sobre la práctica.

Esta racionalidad técnica denominada así por Schön (1983), como ya se ha dicho, configura la práctica educativa desde una postura positivista, que básicamente posee las siguientes características:

- Demanda la supremacía de la ciencia, argumentando que es posible conocer lo permitido por las ciencias, y que el método de conocimiento es el de las ciencias naturales.
- Dicho método, consiste en el hallazgo de leyes causales y el control que las mismas ejercen sobre los hechos, aplicando esta técnica tanto a fenómenos naturales como sociales.
- Supone que los hechos empíricos son la única base del verdadero conocimiento, aplicando una racionalidad científica como instrumento y método único epistemológico.

Ha sido, además, predominante en la formación pedagógica, y en la práctica educativa, convirtiéndose en el saber-hacer de ésta, estableciendo, principios y bases que han servido para su sustentación. Wilfred Carr, citado por Meza, (s.f. p. 4), complementando lo que se ha descrito, asegura además que, ésta no es una proposición en la que teoría y práctica se configuran como opuesto, sino que se construyen en un espacio de complementariedad en donde una presupone a la otra ciertamente con fines orientadores:

Toda práctica está cargada de teoría. Según esta posición, explica Carr, la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. Según esta línea de pensamiento la orientación de la práctica por la teoría puede entenderse de dos maneras posibles. Por una parte, suponer que toda práctica presupone un marco teórico, o por otra, asumir que los profesionales hacen suya la teoría elaborada desde fuera de su ámbito para que los oriente en sus acciones prácticas.”(Carr, s.f.)

Del mismo modo, N.L.Gage (1993), citado en el texto “Reflejo de los Paradigmas Consensuados en el Conocimiento Pedagógico”, expone que el conocimiento científico dentro del contexto de la enseñanza y su investigación tiene como propósitos a lograr:

- **Explicación o comprensión:** Se consigue al demostrar cómo las relaciones se ordenan dentro de un marco lógico. Y, si dicho conjunto hubiera sido comprobado empíricamente, concluiríamos que se habría alcanzado el fin de la explicación. Es evidente que en la ciencia existen conjuntos de relaciones mucho más complejos, pero en todo caso la investigación está enfocada en su significatividad lógica.

- **Predicción:** Se alcanza en el momento que podemos mostrar que el valor, nivel o magnitud de una variable (por ejemplo, un acceso a la universidad) puede predecirse, con una mayor precisión que la del mero azar, sobre la base del conocimiento previo del valor de otra variable denominado el predictor (por ejemplo, resultado de un test de aptitud).
- **Control:** Se consigue cuando es posible cambiar el valor de una variable (comprensión lectora) modificando otra variable con la cual mantiene una relación causal (método X).

De esta manera se espera que, el maestro a través de este modelo de ciencia aplicada controle la práctica mediante el conocimiento predeterminado que posee de la misma. Aplique los planteamientos teóricos instrumentales ofrecidos por la pedagogía, logrando el cumplimiento de los objetivos. Y por último, que evalúe su profesionalidad en la eficacia y logros en esta aplicación. Cabe preguntarse lo siguiente: ¿Es la práctica educativa un fenómeno estático predecible? ¿Es la labor de un maestro limitada al conocimiento previo de un saber, para su posterior aplicación? ¿El saber previo es suficiente, para comprender las dinámicas que se desarrollan en un aula de clase? y, por último, ¿Puede ser el maestro un constructor de saber?

Existe otro enfoque, comúnmente conocido como el **hermenéutico-interpretativo**, que ofrece un panorama diferente al mostrado en líneas anteriores –sin querer decir que uno es mejor que el otro, pues, lo que se pretende con este escrito, es simplemente mostrar brevemente lo natural y racional que se encontró en los hallazgos, sin emitir juicio de valor alguno–Y en el cual, se presenta:

Al profesor como un artesano que va elaborando conocimiento, acumulando experiencias y mejorando su práctica por medio de la acción. De este modo, el profesorado tiende a ver con mucho más interés aquello que está más centrado sobre los procesos de enseñanza en el aula que otros asuntos, por interesantes que pudieran resultar”.
(Álvarez, 2012, p. 5)

Esta perspectiva, apoya sus supuestos en la teoría interpretativa y busca enfocarse más en la comprensión que en la explicación, ubicando en una posición preferencial el conocimiento práctico, pues de él, debe partir la formación, valorando la práctica escolar por encima del conocimiento científico. De esta manera, hay una búsqueda por un conocimiento pleno del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto en el que se da, teniendo presente el carácter holístico del fenómeno. Es una apuesta por pensarse en un interés por el proceso y en las actividades de aprendizaje que en él se desarrollan, dándole una mayor importancia en comparación con el resultado que se espera obtener.

Todo ello, hace necesario que el maestro se encuentre preparado para enfrentar situaciones extrañas, únicas, contemporáneas, antes las que, el saber que posee, es el desconocimiento de la mismas, y para lo cual, debe partir de una reflexión crítica que le permita construir o producir posibles teorías de las situaciones-problema, desde una perspectiva constructivista del

aprendizaje, haciendo a un lado las relaciones causa-efecto, y dándole la bienvenida a una mirada cualitativa de los sucesos. Y es que el enfoque hermenéutico-interpretativo:

Defiende, asimismo, que no es posible regular de forma científica –en el sentido positivista del término– los procesos de enseñanza-aprendizaje y que no se puede someter a control tecnológico el comportamiento humano. Así, este enfoque enlaza con la perspectiva de las Ciencias Humanas y sustituye la metodología cuantitativa por la cualitativa. De este modo, más que explicar los procesos mediante relaciones causa-efecto, pretende llegar a comprenderlos, por lo que se les concede más importancia que a los resultados. Esto lleva a que la evaluación no se entienda ya como un elemento de control, sino de comprensión, y esté orientada a la mejora”. (Sierra y Pérez, 2007, p. 563)

Hay por último una tercera interpretación de esta relación teoría-práctica, la cual busca un diálogo entre ambas, permitiendo un acompañamiento paralelo o sincronizado en donde se dé un encuentro entre el conocimiento académico y la práctica en la escuela. Este modelo es conocido como “la construcción de una pequeña pedagogía” y es propuesto por José María Rozada Martínez (2007), citado por Álvarez (2012). En él tiene presente que como no es posible relacionar directamente la teoría y la práctica, hay que buscar:

El establecimiento de relaciones entre las mismas mediante un tendido de puentes intermedios. Insatisfecho con los modos habituales de plantear las relaciones entre teoría y práctica (como relaciones directas: arriba-abajo y abajo-arriba) rechaza tanto la reducción academicista, según la cual la actividad práctica de enseñar debe ser sometida al dominio de “los expertos” como la práctica artesanal según la cual “cada maestrillo tiene su librillo” (Rozada, 2007). Afirma que en el ámbito educativo, parece más pertinente abogar por relaciones difusas entre la teoría y la práctica que se intentan establecer de múltiples maneras (unas más directas que otras). (Álvarez, 2012, p. 8)

Y para lograrlo, expone una idea, que busca generar teorías y prácticas de segundo orden, esto quiere decir, que no vayan ligadas a la tradición académica, desarrollando rasgos de una nueva identidad profesional y en la que se pueden navegar por distintos campos de conocimiento sin orientarse hacia alguno en especial. Creando planos intermedios de teoría y de práctica, en donde, se da un movimiento de ascenso y descenso de la práctica educativa y el conocimiento académico respectivamente, puesto que, su finalidad es reconocer que el saber debe descender para acercarse a las realidades del aula de clase, y a su vez, las prácticas deben ascender para instruirse.

Pero para entender un poco el concepto, es necesario mostrar las características principales de la teoría y la práctica de segundo orden, lo cual haremos por medio del siguiente cuadro en el que se muestran los planteamientos de Rozada (2007), expuestos por Carmen Álvarez en su artículo ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?:

CARACTERÍSTICAS DE LA TEORÍA DE SEGUNDO ORDEN	CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DE SEGUNDO ORDEN
Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes múltiples disciplinas, y no sólo una, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad de enseñar.	La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego.
Renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.	El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.
Asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican más que resuelven, los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar.	Se trata de una práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo.
Comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos.	Está expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo orden recogidas en el punto anterior.

Información tomada de (Álvarez, 2012: 9)

Como se observa, el modelo de Pequeña Pedagogía:

- Instaure relaciones dialécticas y dialógicas entre la teoría y la práctica, respetando la importancia de ambas de forma separada, por lo cual en este modelo ninguna trata de dominar o superar a la otra.
- Por lo tanto, teoría y práctica, son concebidas en un plano de igualdad, puesto que, los dos componen escenarios que se merecen gran valor por separado, y les da el mismo peso a la hora de relacionarlas.
- En esta relación, se consideran necesarios los aportes de ambas partes, tratando que éstos sean de manera proporcionada. Pues, de nada sirve, tener experiencia práctica sin la necesaria producción intelectual y reflexiva. O, al contrario, de qué sirve la acumulación de conocimiento si no va a ser usado para transformar la realidad educativa.
- Este modelo promueve un saber autocrítico, en el que se posibilita tanto a investigadores como docentes, analizar su formación, encontrando vacíos y desaciertos que merecen ser repensados.
- El modelo, se configura de manera muy abierta, de tal manera que cualquiera puede intentar de múltiples formas la aproximación entre el conocimiento académico y la práctica docente, para lo cual básicamente lo que se necesita es mostrar una buena disposición a la relación teoría-práctica y cierta dosis de coraje para enfrentar algunas tradiciones académicas apropiadas.

A modo de cierre, y teniendo presente la premisa de que, indiscutiblemente teoría y práctica, de uno u otro modo se entrelazan en la estructuración del proceso enseñanza-aprendizaje, quisiéramos poner en cuestión algunos asuntos bajo la mirada crítica del lector, dejando simplemente que la duda aparezca y de pie para conversaciones teóricas posteriores: En relación a la teoría ¿Existe alguna predominancia en los saberes, y si es así, por qué ocurre este fenómeno? ¿Es valioso el saber del maestro para la pedagogía, o pasa al plano de la vivencia experiencial? ¿Creemos los maestros en nuestro saber o dependemos netamente de las teorías que se construyen fuera del aula? ¿Hay algún término medio para esta cuestión? En relación a la práctica, ¿Por qué se le da tanta importancia en el campo laboral actual a la experiencia práctica? ¿Importa acaso solamente el dominio del grupo en la formación del maestro de nuestro contexto? ¿O es que, somos nosotros mismos, los maestros lo que le damos predilección a la práctica en oposición a la teoría?

6.1.2 Formación de Maestros desde la Infancia

Como segunda subcategoría a resaltar dentro de la Formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores, se logró un acercamiento hacia uno de los asuntos que se ha naturalizado en estas Instituciones, la formación de maestros desde la infancia. Esto porque desde la básica primaria, se pretende perfilar a los niños y niñas hacia una formación docente a medida que van avanzando en los grados superiores.

En un primer momento, para cumplir con ello, reciben desde primaria, una “pedagogía”, no tan específica o teórica como la que se ve en la básica secundaria, media y superior, esta última correspondiente al PFC, sino, más bien, implícitamente cuando se transversaliza a los diferentes saberes de cada área. Aunque cabe aclarar que, no se puede generalizar este mismo asunto en todas las Escuelas Normales Superiores, debido a que esta investigación solo se centró en una de las 23 normales de Antioquia.

Para ejemplificar lo dicho anteriormente se tomarán como aportes las respuestas de las docentes entrevistadas y de los estudiantes del PFC, cuando se refieren a la formación de maestros en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos. A continuación, una de las maestras de la Institución responde a la pregunta sobre el Sistema Educativo Salesiano impartido, dejando entrever el asunto de la formación desde primaria en “pedagogía”.

[...] la pedagogía que ellos han venido trabajando desde primaria, se trabaja, la pedagogía salesiana, entonces allá es más profundización, más... algo más concreto más específico, porque en los grados anteriores es más global, donde se presenta la figura de Don Bosco, de Madre Mazzarello, de Domingo Savio, Laura Vicuña [...].

De acuerdo a lo anterior, se logra ver cómo a través de la pedagogía salesiana, elemento fundamental del sistema educativo de la institución, se imparte ésta área específica desde la básica primaria, si bien, de una forma menos compleja que en grados superiores. Lo que se desea visibilizar, es que con ello se ratifica lo dicho anteriormente acerca de una formación desde la infancia. Para fortalecer este asunto, la misma docente nos cuenta que:

Se llama pedagogía salesiana, o sea, ellos en clase de pedagogía, ven todo esto, en primaria, en bachillerato hasta cierto grado, porque ya después ven pedagogía más amplia, pero, por ejemplo, todo lo que hacemos, o sea, todo lo que en la Normal se hace, tiene ese tinte, no son algo, que son espacios aislados, es algo que permea todo nuestro ambiente educativo, entonces lo que se hace, así las actividades, pues, ayudan a entender que esta es una institución salesiana, y que los estudiantes son estudiantes salesianos [...]

Esta cita, muestra una permanente reiteración en el discurso de la Docente, al referirse a la pedagogía salesiana como una área determinada tanto para los estudiantes de primaria como para los grados superiores. Se refiere a ella como “ese tinte” que posee la Normal y todo el ambiente educativo de ésta. Alrededor de ello, se infiere que la institución tiene como propósito educativo la formación de estudiantes salesianos, aspecto que de cierto modo permite enlazarlo con una formación de maestros salesianos:

[...] porque en el programa está como un espacio conceptual, por aquello de que nosotros no podemos... si ese es nuestro sistema eh... tenemos que **formar maestros salesianos**, es por eso que se da, no tanto para que conozcan, sino para que ellos se formen como maestros salesianos, que donde quiera que estén se les reconozca por eso,

porque no siempre todos van a trabajar en un colegio salesiano, entonces eso es lo que los va a di... **es la marca** que ellos van a llevar a la institución educativa que ellos vayan [...].

Esto es, que como estudiantes de esta institución logren ser maestros que lleven la pedagogía salesiana a donde vayan y que se caractericen por algo en específico, como lo es el sello de ser maestros salesianos. Llegado a este punto, habría que mencionar dos de los sentidos de la formación de maestros desde la infancia; el primero de ellos corresponde a esa formación religiosa percibida en el lenguaje de los estudiantes del PFC, de las docentes de la institución, de los documentos oficiales y del ambiente educativo cuando se realizó la visita. Y como segundo sentido, está el tema de la vocación, como elemento incidente en la toma de decisiones al momento de escoger la profesión docente.

6.1.2.1 Formación religiosa

Para comprender el motivo por el cual la formación religiosa, es un asunto importante dentro de la formación de maestros desde la infancia, es necesario mostrar que la Normal que hizo parte de esta investigación, es una ENS religiosa, muy diferente de las ENS laicas, las cuales no difunden una formación religiosa tan específica y permanente.

En este sentido, se puede decir que existe una estrecha relación entre la formación religiosa de la Normal de Santa Rosa de Osos con la formación de maestros desde la infancia cuando presentan como elemento fundamental en el sistema educativo la pedagogía salesiana. Hablar de una formación religiosa salesiana como la base o columna vertebral que orienta todos los procesos educativos y formativos de la institución, permite vincular la formación desde la infancia con la formación de discípulos salesianos, y qué mejor discípulo que un maestro.

Lo antecedente está cimentado en La Fundamentación Pedagógica de la institución, cuando afirma que la:

[...] formación también se fundamenta en el pensamiento pedagógico de Don Bosco que concibe la formación de los jóvenes desde un punto de vista cristiano y ciudadano que se resume en la fórmula “buen cristiano y honrado ciudadano” porque para Don Bosco formar integralmente a los jóvenes significa encaminarlos por la senda de la virtud por medio de la religión y hacerlos capaces de ganarse honradamente el sustento de la propia vida. (Documento N° 2- Ficha N° 14. Fundamentación Pedagógica)

En este sentido, se comprende que existe un interés o propósito por una formación además de religiosa, de fidelidad cristiana y ciudadana, la cual en los grados superiores se va perfilando para una formación docente, específicamente salesiana. De ahí que la religión o la pedagogía

salesiana esta permeada por una evangelización de los sujetos que hacen parte de toda la comunidad educativa.

Esta concepción concebida en Don Bosco y Madre Mazzarello no se opone a las posiciones de los autores complementarios, al contrario las complementa con el elemento cristiano pues con la formación desde el punto de vista salesiano se pretende formar al hombre y a la mujer con convicciones cristianas para que a través de su trabajo y compromiso solidario transformen a la sociedad.(Documento N° 2- Ficha N°16. Fundamentación Pedagógica)

Pudiera creerse que la formación religiosa salesiana le permite a la Normal formar maestros salesianos que transformen la sociedad, y que se conviertan, en fieles con convicciones cristianas, como una segunda mirada de la formación religiosa. Se hace muy recurrente por parte de una de las maestras entrevistadas, la importancia de que todos los estudiantes de la ENS sigan los pasos de su líder, Don Bosco, y que por ende sean estudiantes fieles a sus principios salesianos; para ello, se valen de lo que para se denomina “La Pastoral”, una forma de impartir los ideales salesianos, y con esto, los aspectos religiosos.

[...] la pastoral en cualquier... en cualquier lugar digo... de estilo religioso, es todo lo que se hace para que los fieles, para que los estudiantes conozcan la persona de Jesucristo, y de que se vale para esto sea así; entonces La Propuesta, es un medio, una herramienta, una estrategia, que tenemos como comunidad salesiana para dar a conocer a la persona de Jesucristo [...].

Con lo anterior, se logra inferir un interés por formar a todos los estudiantes como fieles, como seguidores de los pasos de Jesucristo y como ejemplo próximo a ello, está la vida de Don Bosco y la Madre Mazzarello. Al respecto, conviene rescatar de la docente, la forma de nombrar el asunto religioso de la institución como un “estilo” que marca la diferencia, entre otros, de ahí que no se puede generalizar este mismo sentido en todas las Normales de Antioquia como se dijo en párrafos anteriores.No obstante hay que recordar que según la maestra, “la propuesta es una herramienta, una estrategia para dar a conocer a la persona de Jesucristo” y que, de cierto modo, este aspecto nos lleva a analizar la formación de todos los estudiantes como fieles.

Aquí conviene detenerse un momento para hablar de lo que sucedió en la ENS de Santa Rosa de Osos con la Propuesta Pastoral, porque era concebida como un aspecto importante para la formación en la práctica de los futuros maestros. Al respecto, una de las docentes, hace una aclaración frente a este asunto cuando se le pregunta sobre cómo era evaluada la propuesta pastoral que dictaban los estudiantes: “Lo evalúan desde la práctica pedagógica, que es otro espacio que ellos tienen, o sea, es como la manera, como digo yo, es una de las prácticas que tienen ellos [...]”.

Se debe agregar que aunque la propuesta pastoral era constituida como elemento para la práctica de los estudiantes del PFC, para el año 2014, no está siendo implementada, debido a que estos no eran respetados o vistos como maestros por los mismos estudiantes cuando se tenían que desplazar a los grados inferiores a dictar esta materia o este espacio de formación salesiana : “[...] este año, no se está haciendo, este año está dándolo los maestros de cada grado, la está dando los maestros de cada grado, esa había sido una experiencia, que había [...]”.

Es significativa la importancia que esta docente le sigue dando a la pedagogía salesiana cuando narra la necesidad de “[...] proyectar a los estudiantes del programa, y también de, de dar, de presentar la pedagogía salesiana, los contenidos salesianos que nosotros les queremos dar”; esto para dar cuenta de que la Normal tiene un sistema educativo del cual se guía para la proyección de la formación religiosa de sus estudiantes, tanto desde primaria como hasta los grados superiores y el Programa de Formación Complementaria. No obstante, pese a las dificultades, se ven motivados a reevaluar sus métodos y estrategias de enseñanza en cuanto a la religión y optan por hacer una debida reestructuración de este asunto para el mejor aprovechamiento de la pedagogía salesiana dentro de cada aula en especial.

Una vez mostrado lo que se encontró en la Normal de Santa Rosa de Osos, a primera vista pareciera lógico pensarse una formación de maestros concebida desde la infancia, sin embargo este tema aunque no ha sido muy problematizado por los teóricos en el campo de la formación de maestros, es un asunto que no puede pasar desapercibido, y el cual, pretendemos abordar en los siguientes párrafos, muy de la mano con el asunto de la formación religiosa en las ENS.

Lo cierto es que este tema fue y es una preocupación de nosotras como investigadoras, cuando se realizó el análisis de la información, pero que no se logró encontrar suficiente fuente de referencia para argumentar dicho asunto. Hasta ahora, nadie se ha preocupado o interesado por ello, lo que hace más interesante su análisis. Para ello, recurrimos a los aportes del profesor Jesús Alberto Echeverri quien es reconocido por ser un docente- investigador líderes del proyecto de reestructuración de las Normales del Departamento de Antioquia en 1996.

En una entrevista realizada el 02 de Mayo de 2014, el profesor Echeverri dice que “no es posible hablar de una formación desde la infancia porque cada Normal tiene una época y un tiempo histórico diferente. Ese problema es actual, ese problema es de ahora”. Lo cual deja entredicho que, conversar entorno a este tema está estrechamente relacionado con las dinámicas de cada Normal Superior y que depende del ámbito formativo, “[...] lo que significa que todo lo que se enseña y aprende esta precedido por una intencionalidad formativa”. Aspecto que diferencia a las Normales de otras instituciones.

“El problema es que hay un concepto que es muy importante y es el “ámbito formativo”. Lo que pasa es que los niños desde aquí no se pueden formar. Digamos que hay una pedagogía visible que los haga ser maestros, yo creo que no. Lo que es, es que

este ámbito formativo crea unas condiciones que modelan la vocacionalidad de los niños en un momento dado. Porque por ejemplo, lo que se enseña en una Normal y en un Liceo varía, por la intencionalidad formativa”. (Echeverri, 2014; 02 de Mayo).

El profesor Echeverri, deja claro que es muy complejo pensarse una formación explícita desde la infancia, sin embargo, el carácter formativo de la ENS refleja ese modo de formación de manera explícita cuando la Docente, plantea que desde primaria se ve como área la “pedagogía”. Lo que no queda claro es el cómo se trabaja este asunto y qué impacto tiene en los niños y niñas cuando van avanzando a los grados superiores.

Lo que si se tiene claro es que en la vía de la formación religiosa Garcés (1996, p. 43) en un informe diagnóstico nos dice que “en las instituciones normalistas y bachilleres pedagógicos, se puede observar la permanente insistencia en un concepto de formación no secularizado, donde los “valores” religiosos (Cristiano- Católico) se presentan como aquellos según los cuales debe ser formado el maestro” asunto que ratifica lo percibido en la Normal de Santa Rosa de Osos. Donde no se puede negar la naturaleza religiosa de esta institución como eje esencial en la formación de sus estudiantes a partir de una pedagogía salesiana.

Frente a lo anterior, Echeverri (2014; 02 de Mayo) plantea que “[...] no podemos negar la existencia de pedagogías religiosas y católicas, de las cuales hay mucho que aprender y además representan tradiciones con mucha fuerza y con mucha experiencia”. Lo cual hace que algunas Normales religiosas sean tan explícitas en su formación desde la infancia hasta el PFC. Para Garcés (1996, p.43) “según esta postura, los “valores” cristianos son asumidos como universales e incontrovertibles [...]” y es así como en todo el ambiente educativo sigue primando una postura discursiva y dogmática que se manifiesta en la concepción de la religiosidad. En palabras de Echeverri (2014) las pedagogías religiosas tratan de inducir a los niños a ciertas creencias religiosas, que ese es otro problema, pero que hay una pedagogía invisible que crea unos hábitos y unas actitudes que los perfilan a seguir una formación docente desde el campo religioso.

Entonces, con todo lo anterior quedan abiertas varias preguntas relacionadas con la formación religiosa. ¿Será que es necesaria una formación religiosa desde la básica primaria? ¿Cuál es la relación entre religión y formación docente?

6.1.2.2 Lugar de la vocación

Como segundo sentido está el lugar de la vocación, como elemento incidente en la toma de decisiones al momento de escoger la profesión docente. Aspecto que se considera importante en las Escuelas Normales Superiores, como instituciones formadoras de maestros. Para ello, uno de los textos oficiales de la ENS de Santa Rosa de Osos, hace un acercamiento a la manera de

concebir tanto a los maestros que trabajan en la institución como a los que están siendo formados y la relación que tiene con el ámbito religioso y el concepto de vocación.

Con relación al maestro en formación inicial se concibe desde diferentes dimensiones, dominios y competencias. Es decir como una persona rica en valores humanos, con una fuerte vocación, idónea a nivel ético, moral y profesional, preocupada por la subjetividad, estudiosa de la pedagogía, competente para diseñar, sistematizar, planificar y evaluar los procesos educativos, desde una perspectiva interdisciplinaria[...].(Documento N° 3- Ficha N° 14. Modelo Pedagógico)

En primera instancia, se logra vislumbrar una concepción de maestro desde diferentes dimensiones, y es esto lo que llama la atención cuando el eje central es una formación religiosa, por decirlo de otro modo, una vocación religiosa que está presente en el ambiente educativo; desde el estudio constante y permanente de la vida de Dos Bosco y la Madre Mazzarello. Según el modelo pedagógico(Documento n° 3- ficha n° 13) estos personajes, “[...] imprimen a la concepción del maestro rasgos característicos que distinguen al educador que vive el sistema educativo salesiano”.

Paralelamente a ello, la importancia de una vocacionalidad para la formación docente, es de primordial interés, siempre y cuando esté fuertemente relacionada con la pedagogía salesiana, aspecto del que se ha hablado durante cierta parte de esta categoría. Pudiera creerse que es necesario concebir un maestro salesiano, es decir, un maestro con vocación hacia la evangelización cristiana.

Sin embargo, al salirse de esta línea se logra considerar otra visión de maestro frente a la vocación, el cual es concebido como:

[...] una persona que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal; con vocacionalidad y dotado de aptitudes para el desempeño pedagógico en una escuela incluyente; que interactúa con las necesidades y capacidades de los estudiantes y lo acompaña en la construcción del conocimiento; que domina la disciplina que enseña y la forma de comunicarla, que reflexiona permanentemente sobre su práctica pedagógica a través de un proceso de deconstrucción y reconstrucción. (Documento N° 3- Ficha N° 12. Modelo Pedagógico).

Aunque no se haya encontrado una connotación de la vocación, se puede decir, que el lugar que ocupa este concepto desde los cimientos de la formación docente en esta ENS es de gran importancia para encaminar a los niños y niñas y estudiantes en general hacia una vida salesiana.

A pesar de lo precedente y de que no se logra conocer explícitamente lo que es la vocación de ser maestros, se contó con los aportes de una Docente egresada de la institución al responder la pregunta sobre qué es la vocación. Para ella la vocación es:

[...] que realmente sientas que *querés* ser profesora, es que realmente no te importe el millón de pesos que te estás ganando o el salario mínimo que te estás ganando, porque, porque si fueras por el salario que te ganas, ah ya, hay un montón de cosas que uno no tiene que hacer [...]. Cuando es esa vocación, cuando es ese deseo de enseñar, ese deseo de ser profesor, ese deseo de sacar a tus muchachos adelante, porque no son los muchachos de otros, son mis muchachos, son mis jóvenes con barreras, son mis niños de jardín, son míos, como mis hijos, entonces qué tanto me importan, qué tanto voy a hacer por ellos, que eso no aparece en tu salario [...]

Al parecer, la vocación tiene que ver con un deseo y unas ganas de ser, de ser maestra, de enseñar, y que es tan grande ese deseo, que se consideran a los niños y niñas como hijos propios. Sin embargo, aún queda el interrogante por cómo es entendido este concepto desde el campo de la formación de maestros.

Hasta aquí, hemos visto cómo es entendida la vocación, pero, qué significa en realidad, ¿qué aportes significativos y elementos le brindó la ENS a esta docente egresada para afirmar que tiene vocación por lo que hace? Esto, porque ella plantea que desde pequeña quería ser maestra, asunto que nos cuestiona sobre si se nace con vocación o se forma para la vocación. Según la Docente egresada [...] “esa vocación, ese amor por la educación y saber que esa semillita, la primera semillita de la formación que va a recibir hasta que esté un anciano, fue lo que me llenó de motivación [...]”. Lo que nos deja claro, es que la vocación no es sólo ofrecida en el colegio o en alguna institución, es algo que debe nacer del corazón con amor. Como lo vuelve a mencionar la maestra egresada; “sin embargo tenía algo que era la vocación y las ganas, o sea me sobraba, desde que yo estaba muy joven, decía que quería ser profe”.

Por lo pronto, se tuvo un acercamiento al lugar y el concepto de la vocación dentro de la formación de maestros en la ENS Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos. A continuación, se presentarán aportes por parte de varios autores que nos ponen a reflexionar sobre este asunto y que nos permiten además de ello, problematizar el lugar o la importancia de la vocación para una formación docente.

García (1996) en la Revista de Educación y Pedagogía acerca de la Reestructuración de Escuelas Normales, nos habla de uno de los 5 problemas característicos que deben definir a las ENS frente a cualquier otra institución. Uno de ellos, es el ya abordado problema de la vocación o en palabras de este autor, la vocacionalidad. García (1996, p. 60) “Entiéndase por vocación el proceso vivencial que le permite a los individuos identificarse con un proyecto de vida determinado y desarrollar las actitudes y aptitudes consecuentes”. Esta definición tan solo es un acercamiento a

una visión de la vocación, pues para este proceso es necesaria una sólida estructuración de las proyecciones subjetivas, que en ciertos casos permanece inconsciente para algunos sujetos.

Para el caso de la profesión docente, la Escuela Normal Superior asume el difícil reto de estructurar y aportar un conjunto de situaciones vitales capaces de inspirar en algunos de sus alumnos proyectos de vida centrados en la enseñanza; a este conjunto de situaciones vitales le damos el nombre de “llamado vocacional” y constituye el primer eje distintivo del programa de enseñanza de la Escuela Normal Superior”. (García, 1996, p. 61).

Queda definido entonces, que el asunto de la vocación va de la mano con ese llamado y a su vez con la formación religiosa que se imparte en la institución. Aunque en pleno siglo XXI, no sea posible imponer a algún sujeto un proyecto de vida determinado, en primera medida porque no sería ético ni legítimo hacerlo; las Normales se ven en la obligación de promover ese llamado vocacional que en determinados casos predispone a los estudiantes a que se orienten hacia la profesión pedagógica.

En la medida que nos vamos adentrando más en lo que otros autores argumentan sobre la vocación, aparece Antelo con un tono muy romántico y estético, al momento de hablar acerca de que cualquier persona no puede ser docente.

En el territorio de la educación escolar, al generalizarse la expresión “no cualquiera puede ser docente”, se asocia la noción clásica de vocación (ya que para ser docente no podés no tener ese componente vocacional) con la menos conocida idea de “realización” (que abandona el mundo sagrado y ascético para volverse al de las recompensas materiales y afectivas), y de ese modo se abre la puerta a la personalidad. El “no cualquiera puede ser docente” puede querer enfatizar el haber sido escogido, pero también puede significar que para ser maestro se precisa “ser” de una determinada manera, “tener” una personalidad particular. En el extremo opuesto del olvido de sí nos encontramos con la realización que requiere mucho más motivación y actividad que la sumisión al llamado.

Lo que se aclara con la cita anterior, es que no es un llamado lo que hace que una persona elija ser maestro o no, es más bien un asunto de “ser” y “tener” una personalidad particular que requiere motivación constante y permanente. Quizá entonces, más que esperar ese llamado, es programar una elección de la profesión, aunque cada uno de nosotros deba cuidadosamente seleccionar esos llamados que quiere recibir. Porque cada quién decide el qué y para qué es bueno.

Antes de seguir avanzando, es importante pensar y preguntarse por el valor que en las normales o en otras instituciones de formación, le están dando a la vocación, porque si bien, en párrafos anteriores se explicó este concepto, ahora es imprescindible hablar de la relación o no relación

con la profesión. ¿Será posible concebir una elección de una profesión cuando no hay una vocación por ella?

La elección de la profesión docente tiende a estar relacionada con un “querer ser” o un “quiero ser”, que independientemente de si hubo o no ese llamado, o si se tiene o no la vocación para serlo; lo que está en juego es la supervivencia como seres humanos en el campo laboral. Como lo mencionó la Docente egresada cuando definió lo que para ella era la vocación, como “ese deseo de ser profesora y que no te importe el millón de pesos”; la profesión docente requiere una lucha por reconocer como fundamental e indispensable una formación docente.

Freire en la Tercera carta de “Cartas a quien pretende enseñar” (2004), hace un llamado a la profesión docente, pero no un llamado vocacional sino un llamado a la realidad que se vive en las aulas y espacios escolares y a la realidad por la cual un maestro está en constante relación, como lo es su escaso salario.

“Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente querer conocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: indispensable para la vida social.” (Freire, 2004, p. 54).

El fragmento de esta carta, motiva un análisis de la profesión docente desde el interior subjetivo de quien la ejerce, puesto que si se tiene certeza de lo que realmente se es, probablemente la elección de esta profesión, no sólo haya sido por vocación sino por convicción. Al respecto Amilburu (2006, p. 1) afirma que “cuando se analiza la profesión docente “desde dentro”, atendiendo a la vivencia subjetiva de quien la desempeña, se concluye que este trabajo puede afrontarse al menos de tres modos distintos: como un empleo semejante a cualquier otro, como una vocación y como una actitud ante la vida”.

Referido a ese contexto, la profesión docente, posee tres visiones proyectivas. De modo que cada sujeto está impulsado por tres modos de comprender la docencia o cualquier otra profesión, sin embargo, en este caso, nos interesa hacer un intento por lograr diferenciar la elección de una profesión por vocación, por necesidad o por una actitud de vida. Para ello, ya no se cuestionará la vocación como el llamado sino la profesión como un trabajo, por ende, la autora Amilburu opina lo siguiente:

Toda profesión es una forma de trabajo, pero no todo trabajo se considera una profesión. ¿Qué notas caracterizan a uno y a otra? El trabajo es una actividad específicamente humana, porque sólo los hombres trabajamos -en el sentido propio del término-, aunque haya también otras especies animales que desarrollen actividades que

exigen esfuerzo. El trabajo constituye, además, un atributo esencial del ser humano visto en su dimensión de ser-en-el-mundo. (Amilburu, 2006, p. 3).

Esto, pone en tela de juicio el asunto de que no todo trabajo humano se configura como una labor profesional, puesto que el concepto mismo de profesión, corresponde a un constructo social. De ahí, que es trascendente conocer las características propias de los trabajos para que sean considerados como una profesión. De acuerdo con la autora Amilburu (2006, p. 4) existen 5 características. La primera es que “[...] la categoría de la “profesión” está estrechamente vinculada a la idea de un trabajo remunerado, mediante el que es posible ganarse la vida”. Este aspecto es y ha sido un tema de discusión dentro de los que nos desenvolvemos en el ámbito educativo, pues en un principio, la parte económica no es tan buena, pero con el tiempo, con estudios y especializaciones la profesión docente logra tener una buena remuneración.

La segunda corresponde a que “una profesión es un tipo de trabajo especializado y por tanto se necesita haber recibido una preparación adecuada para realizarlo. El buen desempeño de cualquier profesión requiere poseer formas particulares de conocimiento -tanto teóricas como prácticas- [...]” en este sentido, la docencia, si requiere una preparación y no sólo teórica sino práctica, entonces, lo que se hace en las ENS y en otras instituciones formadoras de maestros, está concebido en la vía de la preparación profesional.

Para la tercera característica, “la profesión ocupa unas horas concretas de la jornada y hay otros tiempos en los que ésta no se ejerce en cuanto tal”. Para este asunto, hay que resaltar que la profesión docente además de cumplir con una jornada en una institución educativa, también cumple con un horario adicional, utilizando el tiempo libre para la preparación de trabajos, clases, correcciones de trabajos, asesorías a padres y demás. De modo que, hay un mayor número de horas dedicadas a ser maestro. Según un dicho popular; “usted sigue siendo maestro así esté afuera de la institución” no sólo porque nos llevamos trabajo a casa, sino porque en cualquier lugar te reconocen como maestro, profesor, docente, asesor etc.

La cuarta característica hace alusión a que una profesión debe tener un compromiso social y ético con las personas receptoras de la tarea, además de los conocimientos y habilidades específicas encaminadas a la buena realización de su trabajo profesional. “Toda profesión se caracteriza asimismo por su dimensión de servicio a la sociedad; es decir, no constituye un trabajo orientado únicamente al disfrute o beneficio exclusivo de quien lo realiza”. De ahí que si ubicamos a la profesión de ser maestro dentro de esta característica, podemos afirmar que, ser docente implica un compromiso ético y moral consigo mismo pero también con las personas que lo ubican a como el portador de un saber.

La quinta y última característica, pero no la menos importante dice que “una profesión es un trabajo que goza de cierto reconocimiento corporativo, que permite definir la función propia de

quienes lo ejercen dentro del conjunto del tejido social. Ser un “profesional” implica, por tanto, la pertenencia a cierta comunidad de trabajo”.

Dentro de este contexto, y analizando cada una de las características que indican si una profesión es profesión o trabajo, se puede afirmar que la formación docente cumple con cada una de ellas, independientemente de la diferencia entre salario, o tiempo laborado con relación a otras profesiones.

Para desenredar el asunto que convocó este sentido de la subcategoría, Formación de maestros desde la infancia, es preciso concluir con los aportes de Larrosa M (2010) quien nos muestra a partir de una investigación un paralelo entre la vocación docente y la profesión docente. En ella se estudió la evolución de la actividad docente como vocación, pero al mismo tiempo se indagó por las actividades propias de la docencia como profesión, aspecto ya mencionado en las características de las profesiones.

La transformación del concepto vocación, ha estado habitualmente relacionado con el maestro y su enseñanza. Idea que sigue permaneciendo en la mente de varias personas, que no logran desligar la vocación de la docencia, sin embargo, este aspecto ha evolucionado con los cambios y las construcciones sociales de cada época. (Larrosa 2010, p. 44) “En el estudio de la vocación docente versus profesión se entremezclan dialécticamente elementos que han influido y están influyendo en el quehacer profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades del profesorado”.

Más no se trata, tan sólo, de subrayar el valor de la vocación en una actividad profesional, y en este caso en la profesión docente, que requiere de un mayor compromiso con lo que hace, sino más bien, demostrar que para cada sujeto hay una profesión, para la cual se posee unas cualidades o aptitudes previas. Sin embargo, los hechos muestran el asunto de la vocación como la motivación que hace que cada profesional sea excelente. (Gichure, 1995, p. 210; citado por Larrosa M, 2010, p. 44). “Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación”.

Pero si vamos al campo educativo y específicamente a la enseñanza, se es sabido que para desempeñarse como docente, se necesitan determinadas competencias para desarrollarlas con excelencia y que no todas las personas están capacitadas para estas funciones.

No todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado”. Aunque, ciertamente, tendríamos que añadir que el perfil docente demandado está al alcance de todos los que deseen dedicarse al magisterio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo

existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. (García Garrido citado por Larrosa M, 2010, p. 45)

Con ello, entonces se llega a la conclusión de que no sólo se nace con vocación para algo, sino que se requiere perdurarla, en un ambiente pluralista, ético y moral. Este asunto, deja interrogantes como: ¿Se puede ser un excelente maestro sin tener vocación? ¿La vocación se estudia?

Capítulo II

6.2 El diagnóstico: “¡ay! Jhonier es así” “¡ah! ya sé cómo trabajar tal cosa con él”

Para explorar la formación de maestros y maestras en Normales para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, en donde se tienen presente aspectos como: los direccionamientos que puede tomar, las características específicas que puede presentar, el énfasis de conocimientos que puede mostrar y demás particularidades que es posible encontrar en este proceso; las investigadoras del actual proyecto, nos acercamos a la Escuela Normal Pedro Justo Berrío, y a su programa de Formación Complementaria. De esta manera, nos dimos a la tarea de desarrollar una serie de entrevistas dirigidas a los y las estudiantes de este nivel académico, recolectando los insumos suficientes para problematizar la formación docente y las distintas formas en las que se puede dar.

Uno de los hallazgos, razón del presente escrito, es la presencia del discurso médico en las voces de los y las maestras en formación, llamándonos la atención el uso de la palabra diagnóstico al momento de hablar de la práctica educativa con niños y niñas en situación de discapacidad. Es así como expresiones como: “[...] y ya le dicen que tiene el diagnóstico”, “[...] muchas dificultades de acuerdo a su diagnóstico” “[...] pero todavía no le tienen como el diagnóstico” “[...] tiene el diagnóstico TDAH”, las cuales volvieron común y repetitiva la palabra en cada una de las entrevistas, razón por la cual, quisimos ahondar más en el tema y descubrir los sentidos con los cuales se usa este vocablo.

Ciertamente, la palabra diagnóstico, fue usada repetidamente en las entrevistas, sin embargo, a medida que éstas avanzaban y leíamos detenidamente documentos oficiales, pudimos ver que, si bien, el término no fue nombrado en otros apartados, su verbalización no fue necesaria para entender que se estaba hablando expresamente del diagnóstico y su uso en la labor docente, es sólo que, se utilizaban expresiones que se convirtieron en otra forma de nombrar el diagnóstico. Así, por ejemplo ciertas maneras de llamar la discapacidad y las determinadas actitudes que se toman a partir de su conocimiento, dan cuenta del peso que el diagnóstico tiene en el quehacer

docente de los y las entrevistadas. Dicho en otras palabras, el uso del diagnóstico en el actuar docente, también está relacionado con ciertas expresiones y actitudes que se toman frente a aquello que aparece como extraño y que se pretende identificar.

A partir de los anteriores insumos y su problematización, surgieron las categorías de análisis que serán presentadas a continuación:

6.2.1 Otros modos de nombrar la noción de diagnóstico: “[...] yo creo que aprendí primero que todo a conocer la gente”

Cuando hablamos de otros modos de nombrar la noción de diagnóstico, nos referimos a aquellos conceptos presentes en el discurso de la población objeto de estudio y en su programa de formación, que constituyen parte de su modelo educativo, manifestando implícitamente una visión del niño o niña en situación de discapacidad heredada del paradigma médico, en donde al parecer, es necesario y prioritario el conocimiento e identificación del sujeto con el que se trabaja.

Para ejemplificar esta idea tomemos la definición de diagnóstico dada por la Real Academia Española, la cual dice que Diagnóstico es: “Arte o acto de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos. Calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte”.

En ella, se habla de conocer y calificar, una enfermedad a partir de la observación de la misma. Si leemos detenidamente la siguiente respuesta, en ella, encontraremos que el entrevistador desarrolla el mismo proceso en el aula de clase:

Bueno, uno primero como maestro tienen que tener un gran conocimiento del grupo, tener un acercamiento con cada uno de los chicos y ya si uno empieza a notar cosas, acercarse más trabajar muy...tener gran acompañamiento con cada uno de ellos, ya si uno empieza a ver cosas el maestro no es un psicólogo y el maestro lo que tiene que hacer es detectar las cosas, ya pediría ayuda de un psicólogo para ver si de pronto tiene alguna dificultad según lo que yo perciba.

En términos de él serían, las dos primeras fases de conocimiento y la tercera de calificación:

1. Primero como maestro tienen que tener un gran conocimiento del grupo.
2. Uno empieza a notar cosas [...] el maestro lo que tiene que hacer es detectar las cosas.
3. Pediría ayuda [...] según lo que yo perciba.

De igual manera, en la siguiente respuesta, las expresiones “conocer a la gente” y “es que hay que colocarle bolas por esto”, van encaminadas a lo mismo:

[...] yo creo que aprendí primero que todo a conocer la gente, porque cuando yo llego a un salón de clase, y alguien está haciendo desorden uno de por sí, ya siempre lo ve, lo va a excluir, listo, éste es que hay que colocarle bolas por esto, esto y esto.

Las opiniones, posturas e ideas de estos y estas estudiantes, como ya se ha dicho, hablan de una noción de diagnóstico, mostrando la existencia de una relación en el proceso de aprendizaje con lo médico, lo clínico u hospitalario. Y es que, notamos, a través de las entrevistas, que este encuentro de la enseñanza y la medicina, está vinculado con un espacio de conceptualización diseñado por la Escuela Normal Superior, para capacitar a los maestros en formación en la atención educativa de niños y niñas en situación de discapacidad, llamado Educación para la Inclusión:

Vimos...las discapacidades, la discapacidad visual, las discapacidades físicas, la discapacidad auditiva, eh...entonces ya dentro de esos espacios ya se aprendía pues como...todo, comenzábamos por ejemplo, con qué es, cuáles son los síntomas, por qué se da la enfermedad o por qué se da la discapacidad, eh... y ya después cómo tratarla, cómo adecuar una clase para un niño con esta discapacidad, qué cuidados especiales necesita.

Para contextualizar rápidamente este espacio, es necesario decir que es ofrecido en el semestre IV, en una intensidad horaria de tres (3) horas semanales, de manera presencial y con una metodología teórico-práctica. Su objetivo es “ofrecer a los docentes en formación inicial las herramientas y estrategias para educar desde un enfoque inclusivo que reconozca y acepta la diversidad presente en la escuela”.

En sus **núcleos temáticos y ámbitos conceptuales**, existe una categoría para la Identificación y Caracterización de los tipos de discapacidad y capacidades o talentos excepcionales, teniendo presente la siguiente clasificación:

- Discapacidad sensorial.
- Discapacidad cognitiva.
- Discapacidad física.
- Talentos excepcionales.

Llama la atención que éste sea el primer núcleo temático, la identificación y caracterización, dos conceptos que muestran una postura clínica y que se relacionan con los verbos conocer y calificar respectivamente, los cuales se encuentran presentes en la definición de la palabra Diagnóstico otorgada por la Real Academia Española, como vimos en líneas anteriores.

En otro segmento del Espacio Conceptual, se muestran las habilidades pedagógicas y de saber científico, y, en ellas, se espera respectivamente que el maestro en formación logre identificar características en sus estudiantes realizando aproximaciones diagnósticas y características propias de los diferentes tipos de discapacidad: sensorial, física e intelectual. En este apartado, en

particular, se demuestra que, dentro de la formación de los estudiantes del PFC, se le da valor explícitamente al uso del diagnóstico dentro de la práctica educativa.

Se creería, entonces, que es prioritario, dentro de la formación docente para la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, el conocimiento médico por parte del maestro, al buscar que sea conocedor de una discapacidad, de sus características particulares, y por ende su tratamiento o atención dentro del campo educativo.

Dicha afirmación puede sustentarse también en el cronograma de evaluación del Espacio conceptual, al notarse que de 21 sesiones, 15 de ellas tienen que ver con la caracterización e identificación de discapacidades, y con el uso de herramientas y adecuación de espacios para este tipo de población. Las seis restantes son dedicadas a la inclusión, la normatividad, el currículo y la sensibilización frente a los prejuicios.

De lo anterior, nacen dos preguntas ¿cuál es la postura de un maestro que sigue el paradigma médico durante el acto educativo?, Y, ¿Cuál es la importancia del diagnóstico en el campo educativo? A partir de ellas, se desarrollarán los siguientes párrafos, con la finalidad de problematizar la cuestión, del uso del diagnóstico en la educación de niños y niñas en situación de discapacidad, y serán ellas las que nos den el hilo conductor a seguir en esta discusión con los saberes.

6.2.1.1 Breve recorrido histórico de la relación Educación-Medicina en Colombia: El Enfoque clínico en la Educación.

Para intentar responder a estas inquietudes, es necesario que hagamos un breve recorrido histórico por la Educación Colombiana, buscando los acontecimientos iniciales y sucesos de la época, que contribuyeron a que, Educación y Medicina, fueran dos ciencias que trabajaran mancomunadamente al servicio del sujeto en formación. Para ello, contaremos con ayuda de la investigación realizada por el autor Alexander Yarza, denominada “Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940”, a través de la cual, expondremos los hechos históricos puntuales que dieron inicio a esta relación pedagógica.

Este camino recorrido, cabe aclarar que, primero, no es un asunto actual, por el contrario, data desde los inicios de la República y los conflictos políticos e ideológicos de la época. Y, segundo, no ha sido un proceso lineal, en el que se haya dado un desarrollo escalonado y consecutivo de avances, en prácticas pedagógicas, reformas educativas o estándares curriculares, pues, contrario a ello, han sido distintos sucesos discontinuos, independientes, fragmentarios y de distintas épocas, los que han llevado a la construcción de la relación de estas ciencias de la que se quiere explorar.

Para describir un poco este panorama histórico, del que estamos hablando, es necesario, comenzar a explicar, que hacia el año 1863, Colombia, que en este tiempo comprendía las repúblicas de Colombia y Panamá, era llamada Estados Unidos de Colombia, por su sistema político de divisiones territoriales autogobernadas. Para ese entonces, se crea la constitución de Rionegro por el gobierno liberal, de Tomás Cipriano de Mosquera, y en ella, se planteaba una división entre Iglesia y Estado, entidades que para entonces, funcionaban unificadas.

Este hecho histórico, podría decirse, fue el primer suceso que llevó a pensarse en un nuevo rumbo para la Educación colombiana, que era función de la comunidad clerical solamente, y bajo su supervisión era que se seleccionaban las temáticas de enseñanza. Pero, como la nueva propuesta educativa, hablada de la libertad de enseñanza para los nuevos Estados de la confederación colombiana, dio pié para que años después, en 1870, se declara el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, creando por primera vez en Colombia, un sistema nacional uniforme de educación secular obligatoria.

Es así, como con este decreto, el gobierno, se daría a la tarea de fundar cerca de 20 escuelas normales, que se encargarían de la formación de los maestros de aquel entonces, pues el gobernante radical, Eustorgio Salgar pensaba en la educación como una forma de progreso de la República y de civilización de los pueblos:

La gestación e implementación del Decreto Orgánico se tejió en el seno de un haz de tensiones político-económicas entre Iglesia y Estado, centralismo y federalismo, liberalismo (radical) y conservadurismo, pero también de tensiones culturales y pedagógicas: entre libertad de enseñanza e instrucción obligatoria, fines civilizatorios de la escolaridad e intereses ignorantistas confesionales, entre una nueva sociedad liberal y una sociedad añeja colonialista. Además, aún debía producirse una liberación del régimen colonial y de las guerras civiles que azotaban el país e impedían el progreso. (Yarza, 2011, p. 63)

Pero, sin importar, las discrepancias políticas o pedagógicas del gobierno radical de la época, el Decreto orgánico, tiene como principal objetivo, haciendo uso de los mismos términos de Yarza (2011), ejercer una función normalizadora en los ciudadanos de la época, para lo que, tenía claramente planteado, cómo era el perfil de los hombres –ideal presente tanto para los niños de primaria, como para los maestros que laboraban y/o se formaban en las escuelas normales y anexas -que esperaba producir a través de este tipo de enseñanza. Así, por ejemplo, en sus artículos 29 y 30, se dice que:

Art. 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre.

Art. 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo.” (Ídem. 66).

Nótese que en ambos artículos, uno de los pilares de la enseñanza trata sobre el fortalecimiento y sanidad del cuerpo, como capacidad para ser un ciudadano y magistrado digno de una sociedad republicana. Es por ello, que en algunas de las escuelas del siglo XIX, se implementó la enseñanza de la higiene, en los saberes para la formación normalista, que, a pesar de no plantearse como elemento prioritario en la formación docente, podría decir, que se convirtió en una pequeña conexión, entre el saber médico y pedagógico:

La higiene, la fisiología y la historia natural como objetos de enseñanza de la formación normalista, además de las clases de la objetiva, pedagogía teórica y práctica y de los saberes por enseñar (gramática, aritmética, geografía, historia, costura, etc.), introducen una preocupación por la corporalidad de los alumnos maestros y de los niños y por las condiciones higiénicas de la escuela ligada a la necesidad de cultivo y civilización del pueblo y el aseguramiento de las libertades. Aparece, de esta manera, la higiene como preocupación pedagógica y su importancia en el desarrollo, cultivo y educación de los niños en las escuelas y de los maestros en las escuelas normales. Sin embargo, en el conjunto de la formación normalista estas preocupaciones fueron menores en relación con la importancia dada al dominio de la objetiva, de las materias que se debían impartir en las escuelas primarias y de la moral. (Idem 71)

Y esta conexión se materializó cuando el médico Gabriel J. Castañeda, se interesó por el estudio de la niñez, lo cual, trajo consigo, la especialización de la enseñanza de la Higiene de las escuelas normales, a través de la dirección de las materias y cursos por médicos catedráticos comprometidos con los principios radicales instrucionistas y su objetivo de producir hombres sanos. Al respecto, Yarza (2011), afirma que:

Se puede deducir que los conocimientos sobre higiene no eran transmitidos en su extensión y profundidad a los alumnos maestros en las escuelas normales, pero, en todo caso, podemos afirmar que el objeto de enseñanza estaba referido a las medidas profilácticas aplicables a las poblaciones, a las habitaciones y a los individuos”. (p.74)

Años después, en otro panorama político nacional, en donde se dio una centralización del poder, por parte de la Hegemonía conservadora, la enseñanza de la higiene, logra sobrevivir a los desacuerdos ideológicos, en los que la Reforma instrucionista de 1870 es abolida, y entra en funcionamiento la Reforma de Uribe a principios de siglo XX, que implementa un sistema de instrucción con tres características principales: progresista, centralizador y jerarquizado. Para nuestro caso, en particular, mediante el título XII, sobre la enseñanza secundaria, se especifica en el plan de estudios de las escuelas normales la enseñanza de la Higiene, saber que le permite el ingreso a la escuela de prácticas y discursos que habla de una clase de niño, que en un principio fue omitido, luego vetado y ahora posibilitado para ser educado: el niño y hombre anormal. Englobando con este término, a aquellos sujetos con vicios, defectos, impedimentos físicos, con enfermedades genéticas o adquiridas, entre otras anormalidades evidenciadas en la

escuela. Lo cual dará como resultado la adquisición de teorías y posturas médico pedagógicas en la formación de maestros de las escuelas normales:

Antes que las instituciones y las prácticas locales, devino el conocimiento de lo foráneo a partir de la difusión discursiva de sentidos y experiencias. Antes de los debates nacionales (con innovaciones regionales), las legislaciones, las demandas y experimentaciones (incipientes o fortalecidas), acontecieron unos procesos de difusión de nuevas significaciones para la educación y la pedagogía. En el año 1876 el periódico La Escuela Normal, publica tres artículos procedentes de revistas extranjeras y que, con seguridad, apenas si eran conocidos por los lectores habituales del periódico: “Causas del desorden mental. Indicaciones a los institutores i padres de familia”, de The Pennsylvania School Journal, “Educación de idiotas”, de Ambas Américas de Nueva York y “La escuela de idiotas de Boston. Recuerdos de un paseo por los Estados Unidos” de la Revista Habanera, de Cuba. (Ídem 96).

Este quiebre histórico, en el que se pasa de pensar en el niño y hombre regular como único objeto de enseñanza, idea que se estableció desde los inicios de la escuela en Colombia, a analizar la posibilidad, de incluir en el proceso educativo, otro tipo de alumno, que para la época era conocido como idiota, se convierte, en el nacimiento de la Educación Especial, lo que trae consigo, el asentamiento de bases sólidas en la relación Medicina y Educación, que pasa de ser, un mero aporte científico a una cátedra o materia, a transformarse en un objeto de conocimiento para los maestros en formación de la época brindando un saber científico técnico, que se convirtió posteriormente en una pedagogía especializada.

A partir de allí, hasta nuestros días, el discurso médico ha estado presente en la formación de maestros, pues con la pretensión actual de brindar una educación para todos, y las leyes y convenciones que a nivel nacional e internacional garantizan el cumplimiento de este ideal, todo aquel que piense en la formación docente, está en obligación de recibir, a lo largo de su proceso formativo, el saber que se requiere para educar a sujetos diversos, entre los que se encuentran, aquellos en situación de discapacidad, y es allí, donde entra la Medicina a estar al servicio de la Pedagogía dotándola del conocimiento de este tipo de población a nivel clínico, es decir, mostrando causas biológicas de los trastornos o patologías, sus características físicas, psicológicas y cognitivas, el tratamiento o atención que deben recibir y las maneras en que es posible identificarlas.

Bajo este panorama y tratando de responder las preguntas orientadoras, ¿cuál es la postura de un maestro que sigue el paradigma médico durante el acto educativo?, Y, ¿Cuál es la importancia del diagnóstico en el campo educativo? es necesario remitirnos al enfoque clínico, mirado desde una perspectiva educativa, es decir, su vínculo en la formación docente, y a su vez, su implementación en la práctica pedagógica.

En un primer momento, diremos que el método o enfoque clínico, como sabemos es un proceso derivado de las ciencias médicas, que básicamente se compone de un paso a paso secuenciado

que pretende conocer, estudiar y comprender el estado de salud o de enfermedad del sujeto desde las esferas biológica, psicológica y social. Esto con la finalidad de obtener un diagnóstico médico, brindar un pronóstico y recomendar un tratamiento para curar el trastorno o enfermedad diagnosticado.

Esta forma de actuar y proceder ante lo desconocido, que para el médico sería una patología de orden biológica, social o psicológica, ha permeado las ciencias de la educación al ser aplicada al momento de cuestionarse por las dificultades en los procesos de aprendizaje del sujeto en los ámbitos educativo, emocional y social. Y es, bajo estas especificaciones que surge con el nombre de diagnóstico pedagógico, una realidad educativa que, en palabras de García (2007) multiparadigmática y plurimetodológica “pretende conocer con rigor, sistemática y científicamente, los fenómenos educativos, como paso previo para intervenir adecuadamente sobre ellos” (p. 84).

Esta es una actividad de carácter teórico-técnico, en donde hay un proceso evaluativo que incluye medición y valoración de los hechos educativos, buscando una mejora en la enseñanza-aprendizaje:

Se debe entender como «una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración (assessment) y evaluación, consistente en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (Marí, 2001, p. 60).

Marín y Buisán, (1987), hablan por su parte de que el Diagnóstico pedagógico comprende todas las variables que pueden influenciar la situación educativa, además de los factores exógenos y endógenos existentes en el sujeto que aprende:

El objeto de estudio del Diagnóstico en Educación es propio: las situaciones educativas, el estudio de cualquier hecho educativo, no sólo del alumno sino de todas aquellas variables que permiten y definen el acto de educar (...) Además, el objeto diagnóstico debe extenderse a referencias más amplias que las incluidas en las instituciones escolares y de orientación como la familia, la comunidad, cualquier elemento socializador, dado que los problemas y posibilidades existentes en los sujetos en orden a su educación se derivan tanto de factores endógenos como exógenos o dicho de otra manera, de los elementos o factores personales y los ambientales. (Ídem 613).

Del mismo modo, hay que precisar que la finalidad del diagnóstico es comprender y valorar cualquier hecho educativo, buscando la potenciación de capacidades para el aprendizaje, contrario a lo que se piensa, de que, lo que se busca es atender y solucionar las deficiencias del sujeto que aprende:

[...] el fin del diagnóstico no es atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación, sino una consideración nueva que le proporciona una entidad propia: proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención. Su finalidad se centra, en primer lugar, en conseguir la comprensión y valoración de cualquier hecho educativo, no para la resolución de problemas o a la ayuda de las personas con deficiencias, una acción correctiva o reactiva, sino orientada al desarrollo personal expresado en términos de aprendizaje y a la potenciación de las capacidades u otras finalidades de tipo preventivo o proactivo”. (Herrero, 1987; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Garanto, 1990; Anaya et al., 2002. Ídem p. 614)

Esta perspectiva con la que se interpreta la dinámica del aula y los agentes que en ella intervienen, hace parte de una ciencia al servicio de la educación denominada psicopedagogía, y por lo que hemos visto anteriormente, en los datos obtenidos de los documentos oficiales y entrevistas, se creería, que los principios psicopedagógicos, se han convertido en un saber que se destaca, en la formación docente, al brindarle la posibilidad al maestro de desarrollar habilidades para: diagnosticar, identificar, potenciar y/o prevenir, dificultades y problemas de aprendizaje producto de factores internos y externos. De allí, que se espere que un maestro que se ubica bajo este paradigma, tenga presente que:

La evaluación psicopedagógica o diagnóstico debe aportar un conocimiento personalizado de estas especificidades de cada alumno como base sobre la que apoyar los programas y las diferentes intervenciones. Hacerlo sin este conocimiento, previo, de las posibilidades, limitaciones y peculiaridades de cada alumno, puede ser un intento vano de creer que los procesos de enseñanza-aprendizaje son siempre los mismos y con idénticas características para todos”. (García, 2007, p. 88).

Como hemos podido observar, los aportes de la Medicina, en los procesos educativos, traducidos en un diagnóstico pedagógico, le permiten pensarse al maestro una educación, personalizada e individualizada, a partir de las situaciones o experiencias, que pueda tener el estudiante en el acto educativo. Esto, porque cada estudiante aprende de distinta manera, según sus características propias, estilos y ritmos de aprendizaje, y demás singularidades que hacen único su proceso, teniendo presente que, si bien, existen unas nociones generales de aprendizaje, éste logra ser significativo cuando las individualidades del estudiante se tienen en cuenta a la hora de implementar estrategias concretas de aprendizaje.

6.2.1.2 Diagnóstico y Subjetividad: Transitar por el mundo subjetivo más allá del diagnóstico

Dichas individualidades, deben convertirse en la base para cualquier intervención pedagógica que se desee desarrollar. Pues, hacerlo sin tener en cuenta este saber previo, es decir, sin pensar

en, las limitaciones, posibilidades y características propias del individuo, sería dar por sentado que la relación enseñanza-aprendizaje es la misma para todos, convirtiéndose este proceso en intento fallido en la construcción de saber del estudiante. Por lo que, vista de esta manera “la evaluación psicopedagógica puede ser un valioso medio al servicio de la individualización educativa. Y no hay sistema educativo que se precie de individualizado que no exija la evaluación psicopedagógica como uno de sus medios más imprescindibles.” (Ídem 89).

Sin embargo, para algunos, en el carácter diagnóstico de la educación hay riesgo de cruzar una línea muy delgada entre el uso del diagnóstico de forma pedagógica, es decir, desde el enfoque que se ha relatado en párrafos anteriores y la configuración de un estudiante a partir de su diagnóstico, deficiencia, irregularidad, limitación o discapacidad, condenándolo a un lugar de objeto, que es definido desde y por su “anormalidad”. Es por ello, que quisiéramos darles otra mirada del panorama, aclarando primero, que nuestra intención no es mostrar la pertinencia o eficacia, de ninguno de los dos postulados, sino que nuestro trabajo se limita sólo a mostrar: posturas, sucesos, ideas, nociones, sin intención comparativa alguna.

Esta visión habla del carácter subjetivo de la educación, término de la teoría del conocimiento, que básicamente expone que, las percepciones del mundo y la manera como se establecen relaciones con éste, están influenciadas por los intereses y deseos del sujeto. Citando a González Rey (1999, p. 108), la subjetividad es definida como, “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa”.

Argumento que, para nuestro caso específico, nos permite decir que el proceso de aprendizaje no depende necesariamente de la discapacidad o patología del estudiante sino de su subjetividad, es decir, de su relación con el saber. En palabras de Fainblum (s.f. p. 2):

Quien presenta un déficit orgánico no escapa a las generales de la ley de todo humano en su estructuración subjetiva. Interrogar al sujeto y rescatar la causalidad psíquica, no supone negar los componentes orgánicos, el real irreductible en juego, los efectos de una alteración del mapa cromosómico, de la toxoplasmosis materna, de alteraciones metabólicas o de una lesión cerebral. No supone sustituir la causa orgánica, sino que sin desconocerla se trata de evitar cristalizar en la misma, se trata de no hacer destino desde una mirada que atrapada en la alteración condiciona los caminos. Se trata de garantizar y privilegiar la dimensión subjetiva que entra en juego. Y entra en juego para todo ser de lenguaje y quien tiene una discapacidad, ésta en sí misma no obtura esta condición. Se trata de pensar el estatuto psíquico del déficit orgánico.

Y es que, siguiendo a esta autora, por ejemplo, nada tiene que ver la discapacidad, con la debilidad mental, puesto que, la primera es de tipo orgánico, mientras que la segunda tiene que ver con el orden psíquico. Este término, utilizado en un primer momento por Lacan, el de debilidad mental nos permite ejemplificar, la manera en que se ve desde la subjetividad al niño o

niña en situación de discapacidad o en otras palabras, más comunes, y motivo de la presente subcategoría, el niño o niña diagnosticado, dado que, la debilidad mental, a pesar de presentarse con características deficitarias aparentemente cognitivas, no tiene que ver con el déficit, sino con una subjetividad debilitada. Para aclarar un poco el término, es necesario decir que:

La “debilidad mental” no tiene que ver con un “déficit”, sino con una posición subjetiva “debilitada”. [...] Nos topamos con niños débiles, estrictamente niños debilitados. Niños que han sido pobremente predicados o unívocamente hablados desde el Otro. Niños que no juegan. [...] Niños que en los momentos fundantes de su aparato psíquico si bien pudo haber existido un objeto por fuera de la célula narcisística, éste ha sido insistentemente el de la “utilidad”, el de los ejercicios, el de la rehabilitación”. (Ídem 3)

A lo que se refiere esta cita, es que bajo la clínica de la discapacidad, al niño o niña en situación de discapacidad, no se le permite transitar por el mundo subjetivo como lo haría un sujeto regular, puesto que, para el Otro, con el que se relaciona, y del cual dependerá su construcción subjetiva, al ser su vínculo con la cultura y su puente con la socialización, aspectos como la acción lúdica, vitales para la creación de este vínculo social, han sido negados, pues el sujeto se ha perdido en la manipulación de los Otros y en el lugar de objeto que se le ha dado, desde el cual, prima, antes que cualquier plano, su normalización:

Espacio privilegiado en la infancia el del jugar. Afirmación que por reiterada no sustrae valor a la acción lúdica: construcción de subjetividad, simbolización de lo traumáticamente acaecido en los primeros tiempos de la estructuración. Jugar haciendo red, haciendo activamente lo padecido desde el lugar de la pasividad.” (Ídem 3)

Estas particularidades en la construcción de la subjetividad, que posteriormente, se verán reflejadas en sus procesos de socialización, y que lo harán ver, quizás como lento, retraído, anormal, desde una mirada diagnóstica, pasan a ser, a la vista del maestro, desconocedor del tema, problemas asociados al diagnóstico que se conoce, dando por sentado, quizás que su comportamiento va acorde a la etiqueta, y que, quizás también, limita su proceso de aprendizaje, por lo cual, se acepta como una limitación biológica:

Niños, jóvenes o adultos con gran chatura y pobreza psíquica, automatizados, alienados, repetitivos y monótonos, debilitados en su palabra, adheridos a lo inmediato y concreto, muchos de ellos en una crónica posición infantil habiendo dejado hace tiempo de serlo. Con poca vitalidad, con escasa vida, en realidad, con escasa o nula vida propia. Patrimonio de aquellos que manejan los hilos de la misma, determinando un destino. Otro que desde un exceso de poder, poder arrasador, lleva a cabo un acto de violenta apropiación. (Ídem 1)

Por lo cual, lo que propone la mirada subjetiva de la discapacidad es construir una concepción de sujeto que no dependa única y exclusivamente de las teorías del desarrollo, del constructivismo, del cognoscitivismo o de la rehabilitación pues, de lo que se trata es de abrirle

paso una experiencia diferente, no normalizadora, en la que no se busque la inmediatez de la respuesta o el instrumentalismo del método, sino, que, por el contrario, se apueste por prácticas, que permitan la entrada de nuevas realidades.

Para culminar con la categoría otros modos de nombrar el diagnóstico, quisiéramos manifestar nuestro reconocimiento, de que, como maestros y maestras, en el diario vivir del aula, estamos vinculados a la diversidad de nuestros estudiantes, una diversidad humana, que se manifiesta en sus creaciones religiosas, culturales, políticas, morales, ideológicas, y que también es posible mirarla en la diversidad de rostros, tamaños, características físicas, en sus distintos modos de pensar, de sentir, de comportarse, de responderle al otro, de relacionarse con el otro. Por lo tanto, también se hace necesario decir que, es imposible desprender al educando de esa diversidad, razón por la cual, el maestro que la vive y la siente a la par de sus estudiantes, necesita dejar de concebirla como una alteración a lo planeado, a lo visto, a lo propuesto en la dinámica escolar. Nada es homogéneo, ningún proceso educativo es finito o estático, el saber cambia, los sujetos cambian, es imposible pretender clasificar lo que desde la naturaleza ha sido creado como diverso.

Y es que así, como dicen popularmente: “ningún tigre tiene las mismas rayas”, lo mismo pasa con los sujetos de un salón de clase, no hay un estudiante que se parezca a otro, refiriéndonos a lo que nos compete, no hay dos seres que a pesar de poseer la misma discapacidad, se comporten de la misma manera. Somos distintos, porque hay un mundo interno distinto que nos configura como tales, así pasemos por la misma experiencia, por las mismas prácticas de crianza, por el mismo colegio, o vivamos en el mismo barrio, no vamos a experimentar las cosas de la misma manera, pues hemos tenido otra infinidad de sucesos distintos, que hace que nuestro contacto con el mundo exterior sea único e irrepetible. Los estudiantes, no son cifras, diagnósticos o problemáticas, y si se tiene claro esto, es posible asumir conciencia de que la labor pedagógica, se sale de la norma, se sale de lo planeado, presenta obstáculos, retrocesos, distracciones, es novedosa, sorpresiva, por lo tanto debe ser en todo momento, repensada, reestructurada, redireccionada, reanalizada, pues más allá del derrotero que se ejecuta diariamente y las problemáticas que se identifican y caracterizan en el estudiantado, existe una relación pedagógica con otro igual, que siente, sufre, anhela, sueña, y no debe ser pasada por alto.

Por lo tanto, consideramos que desde esta diversidad, el maestro debe tener presente, que hay muchas ciencias, disciplinas, paradigmas y saberes al servicio de su labor, y que, no es necesario, pensar en ellas en términos de actualidad, prevalencia o predominancia de un saber. El maestro lo que debe hacer es extraer de ellas, lo que sea necesario, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueda darse de manera exitosa, teniendo en cuenta a los sujetos que en ella intervienen, que sea progresivo, dinámico, ameno, humano, de lo contrario no sería más que una tarea reduccionista que se limita a ver en él lo que una u otra teoría le indica que vea.

6.2.2 Posición subjetiva frente al diagnóstico: “el profesor se vuelve nada tratando de entender cómo es que va a ayudar a ese niño”

En este apartado, hablaremos de aquellas actitudes, posturas o modos de proceder, concepciones, pensamientos y sentimientos, del maestro o maestra en formación, que se desprenden del conocimiento del diagnóstico que presenta el niño o niña en situación de discapacidad. Pues se vio que, cuando se logra dar nombre a aquellos comportamientos que se observan en el otro, el maestro o maestra ocupa un lugar, desde donde se para, y del que divisa el panorama que se le presenta como novedoso, que puede ser igual o distinto al que presentaba antes de su conocimiento.

Tomemos como referencia la siguiente respuesta de una de las entrevistadas al hablar de la aplicabilidad de los conocimientos teóricos en el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad:

[...] que hay niños que... pues sí, y hay niños unos que... o sea, no han sido diagnosticados, pues, las profesoras dicen que podrían tener TDAH... dicen... ¡eh! Pues, uno llegaba y uno los veía ¡súperrr necios!, o sea, y uno dice: “Ay, este niño no me lo aguanto tan necio, como que me dan ganas de sacarlo de clase”, entonces uno como que ya aprendía como que a mirar en ese niño, las cosas buenas que tenía y como que tratar de sacar eso bonito que él tenía.

De este fragmento, es posible señalar tres aspectos puntuales. El primero de ellos tiene que ver con el cambio de actitud o de pensamiento, que se genera en el maestro a partir del conocimiento de un diagnóstico. Aparentemente, el hecho de conocer el diagnóstico genera tranquilidad, quizás, por darle nombre a la enfermedad –que en este caso en particular, sin diagnóstico, se enmarca en la categoría de necio: ¡súper necios!-, o porque hay una tranquilidad de saber que el niño o niña está enfermo -entonces uno como que ya aprendía como que a mirar en ese niño -, exponiendo de alguna manera, que el diagnóstico des responsabiliza al maestro de la escena en la que el estudiante es visto por fuera de las conductas normales del aula, bajo el argumento en el que se dice, que el problema no es del maestro sino de la enfermedad (discapacidad).

El segundo es la individualización que se hace de este estudiante con diagnóstico, precisamente porque ya se tiene conocimiento de dicha prescripción. De igual manera, el hecho de decir que aprendió a mirar a ese niño de otra manera, denota, que lo identifica como diferente, y por lo cual, se le atribuyen una características particulares que ameritan que se le trate diferente a como se hacía antes del diagnóstico.

Y el tercero, que se desprende de las dos anteriores, es la poca preocupación que se le dan a aquellos comportamientos que se salen de la dinámica “normal” en el aula, puesto que, pareciera ser, que un diagnóstico amerita trabajar con aquello positivo que se ve en el estudiante

diagnosticado. Así la expresión: “tratar de sacar eso bonito que él tenía” deja en evidencia la postura que se toma frente a aquellos comportamientos vistos como negativos después del diagnóstico, la cual es, pasarlos por alto o no prestarles atención, puesto que, como ya se conoce la causa de los mismos, es posible trabajar con lo positivo, y tal vez, con aquello que es opuesto, no realizar ninguna intervención.

Igualmente, la idea que otra entrevistada expone a continuación, tiene presente esa sensación de tranquilidad por el conocimiento que posee, además de la individualización del otro en situación de discapacidad, que posibilita una intervención educativa más adecuada:

[...] yo digo que en un futuro cuando yo vaya a un aula y encuentre a un niño con alguna discapacidad, yo... ya voy a estar más tranquila, porque yo voy a saber cómo tratarlo, en cambio si... si no nos hubieran dado el área de Inclusión, ya... entraría uno a... en pánico puede decirse, porque no sabe cómo tratar esa persona, entonces yo creo que la, que las herramientas que nos dio el área de Inclusión son muy grandes, [...] porque uno ya sabe cómo tratar esas personas, ya sabe que no son bichos raros, ya sabe que no son bichos raros sino una persona como... como nosotros, hasta más especial que nosotros y más... con más capacidades, entonces, yo creo que esas herramientas son fundamentales.

En la intervención, por ejemplo, se dice explícitamente que el hecho de tener un saber, -en este caso el otorgado por el espacio conceptual- que le posibilita la caracterización y comprensión de un diagnóstico, genera en esta maestra tranquilidad, además, le permite tener otra mirada de este tipo de población que lucía extraña para ella -ya sabe que no son bichos raros- y realizar una individualización y cambio de actitud para saber cómo tratarla.

Y es que, como se ve, en el aula de clase hay un encuentro de muchas personalidades y comportamientos diversos por parte del estudiantado, algunos enérgicos, otros pasivos, existen aquellos comportamientos irregulares, como también los que desafían la normatividad institucional. Ante cada uno de ellos, el maestro, y hasta los mismos estudiantes, hacen uso de calificativos que terminan definiendo al niño como “necio”, “grosero”, “desobediente”, “agresivo”, “impulsivo”... Sin embargo, cuando aparece un diagnóstico, estas conductas encuentran una razón de ser, un motivo que justifica su existencia y las hace tolerables a la mirada de los demás, dado que un comportamiento irregular, desde este panorama, es tomado como síntoma característico del diagnóstico X, generando una concepción distinta de aquel niño o niña “particular”.

Lo que se ha dicho hasta ahora, de la posición subjetiva frente al diagnóstico, da pie, para inquietarnos, por la educación del maestro, bajo el paradigma tecnocrático. Causa inquietud, que bajo el velo del diagnóstico, posiblemente se esté minimizando una situación muy compleja como lo es la idea de que sin diagnóstico, no hay cómo normalizar aquello que vemos ajeno, raro, extraño, anormal, lo que sí hay es una incertidumbre, inclusive molestia – en vos de otra entrevistada: “el profesor se vuelve nada tratando de entender cómo es que va ayudar a ese niño”, puesto que se desconoce el camino a seguir o la ruta marcada para el trabajo con aquellos niños

y niñas que se busca “normalizar”. Es un asunto de volver simple un diagnóstico, esperando que una solución mágica nos lleve a la regularidad. Pero bien, ¿qué es eso de la educación tecnocrática? ¿Y cuál es su relación con el discurso normalizador que existe en la escuela contemporánea?

6.2.2.1 Educación Tecnocrática: El saber-Hacer

La educación tecnocrática, aparece en Latinoamérica a partir de las décadas 60’ y 70’, y se originó básicamente como una alternativa, para de los países pobres y atrasados, posibilitaran un cambio socio-histórico, que estuviese a la par de los países industrializados y sus transformaciones científico-tecnológicas. Bajo este ideal, se desarrolló entonces, una acción pedagógica en donde la educación era vista descontextualizada de la escuela y del docente, y estaba a cargo de expertos en pedagogía, currículo y didáctica. Sus prioridades fueron el diseño curricular y el diseño estructural, vistos como formas de aprendizaje fácilmente percibidas, comprendidas e internalizadas:

Con estas valiosas experiencias se dio origen a una nueva forma de educar con el nuevo apoyo, de los medios instruccionales que fue calificada como educación tecnocrática, al hacerse referencia a los métodos, técnicas y procedimientos que sustentaron el diseño de programas, módulos de recetas de estricto cumplimiento y aparatos sofisticados. (Santiago y Rincón s.f. p. 2)

El paradigma tecnocrático, además, es apoyado por la psicología conductista, la cual le da mayor importancia, a la objetividad lograda al trabajar sólo a partir de las conductas observables en el sujeto. Posee además un carácter instrumental desde la didáctica, a partir del cual:

[...] el microanálisis del salón de clases, es tomado como suficiente en sí mismo; el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y, por lo tanto, tampoco se ocupan de ello la psicología, la pedagogía o la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Hernández, 1996, p. 24)

De manera pues, que, esta corriente nueva en la Educación a finales del siglo XX, en pocas palabras, y cómo se ha mostrado, posee características propiamente técnicas, instrumentales y neutrales, fundamentadas en el pragmatismo, propio de la psicología conductista. Los maestros, que se identifican con este tipo de modelo educativo, consideran que “[...] a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie técnicas-receta sobre cómo estudiar, van superando sus carencias.”

Ya en nuestros días, pareciera ser que la situación no ha cambiado mucho, y es que, el contexto actual en el que se desenvuelve el maestro, trae consigo una problemática, a nuestro parecer crítica y angustiante, dado que, a pesar de la existencia de otros enfoques educativos en la

formación de maestros, aspectos como su profesionalización le exigen que sea tecnocrático, el carácter administrativo de la educación que se preocupa más por el papeleo y presentación de resultados es completamente tecnocrático, el mundo laboral en el que se mueve, donde es contratado quien aplique mejor la técnica, las políticas educativas, que le exigen la comprobación de resultados y el alcance de objetivos, nos siguen presentando y demandando una mirada del ejercicio docente netamente instrumentalista.

De todo esto, entonces ha quedado un legado en el maestro a partir de un pensamiento tecnocrático, en donde el saber instrumental se ofrece como un salvavidas, para el educador, absorbido y asfixiado por su contexto laboral demandante y exigente, como se ha dicho, de pruebas, resultados, avances y logros, en el que la secuencia de pasos estandarizados, que se vuelven dogmáticos, en otras palabras, el saber-hacer, del proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en la solución ideal, frente al desconocimiento al que se enfrenta, en una problemática educativa inesperada.

No queda duda, entonces que la escuela, -nuestro lugar de trabajo privilegiado- se nos sigue presentando, a modo de fábrica, en la que, los maestros como operarios, integrados al proceso productivo, que en este caso, espera como resultado el ideal de hombre de la época, y en el que, el producto -el niño escolarizado, que en un futuro, se espera, se integre al modelo económico-, debe cumplir con los estándares de calidad -políticas educativas, lineamientos curriculares, indicadores de logros-, dictaminados externamente para la escuela. Pareciera polémico y un tanto ofensivo, lo que en estas líneas se presenta, pero, lo que se dice acá es muy real y palpable, puesto que, no se puede negar, que la educación y el maestro hacen parte de un mercado laboral, que los impulsa un modelo económico determinado, y salirse de ello, implicaría, fácilmente ser relegado a convertirse en un en un maestro crítico, pero sin oportunidades laborales, pensador, pero alejado de la norma, un maestro sí, pero un maestro diferente y por lo tanto, para el mercado, desechable.

Y es que en últimas estamos en una sociedad patologizante que discrimina todo aquello, que se presente como extraño, lo alejado de la norma. De allí la necesidad de normalizar al sujeto, y de allí las implicaciones en la educación como institución encargada de construir un ideal de hombre determinado, razón que vuelve a la educación tecnocrática un modelo educativo de fácil aprehensión para el maestro y lo dota de cierta tranquilidad y bienestar al posibilitarle en el menor tiempo posible y con un mínimo de esfuerzo el acceso y aplicación de técnicas, que ayudarían a alcanzar la normalización del estudiante particular.

El análisis de la afectividad en la educación queda ausente de la problemática propia del docente. El conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables. La interacción profesor-alumnos, contenido-método se ve sometida a estos criterios. Se tipifican las conductas profesor-alumno en función de modelos preestablecidos, se privilegia el detallismo metodológico sobre la reflexión epistemológica profunda. La Tecnología Educativa ofrece la ilusión de la eficiencia, y puede ser adoptada solamente

por su apariencia de eficiencia y progreso, sin analizar las implicaciones profundas que tiene para el docente” (Ídem 24)

No nos extrañe pues, que la discapacidad no se escape a este principio normalizador, y que el conocimiento del diagnóstico se presente en el ámbito educativo tecnocrático como la oportunidad de conocer, caracterizar y normalizar, eso extraño que se sale del parámetro estandarizado y que se espera, pueda ser aprehendido y reconocido como normal.

6.2.2.2 Normalidad/Anormalidad: El principio Normalizador de la Educación

Para comenzar a desentrañar lo que es la normalidad, qué se entiende por normal, qué es lo normalizado y su relación con los términos inmediatamente opuestos de anormalidad-anormal dentro de la educación, es necesario que, primero se haga una caracterización de esta dicotomía. Para ello, tomaremos el concepto que nos ofrece Georges Canguilhem (1971, p. 187), en su libro *Lo Normal y lo Patológico*, en donde habla de la norma diciendo que:

[...] una norma, una regla, es aquello que sirve para hacer justicia, instruir, enderezar. "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.

A la luz de este autor, y complementando lo que se expone en la cita, es posible puntualizar varios aspectos. Primero hay que decir, que lo Normal, dentro del campo en el que la analizamos, es la expresión de una racionalidad antropológica o cultural en la que se procura una unificación de la diversidad, de aquello que se presenta como diferente y que se cree es posible igualarlo a la norma, por lo tanto, se propone desde ella, la reparación de lo disímil y la anulación de lo diferente.

Segundo, en tanto expresión cultural, lo normal es un concepto dinámico y polémico, lo cual quiere decir que, de la misma manera que conceptos como infancia o adolescencia, lo normal se presenta con infinidad de connotaciones, dependiendo del momento histórico en el que se produzca y del contexto en el que se desarrolle, siendo la expresión de las demandas de un colectivo, que definen y delimitan la sociedad, dada su intencionalidad estructurante y normativa.

Tercero, lo normal, es tomado como una exposición y extensión de la norma, y la norma a su vez, existe en tanto, hay algo que se presenta en el plano de la anormalidad, por lo que, necesita de lo culturalmente visto como anormal para institucionalizarse, dándole un status de primitivo, secundario, correctivo, por lo que anormal-normal, se presentan en una relación de exclusión.

Por su parte, en el campo educativo, desde Skliar (2005, p. 10), la Normalidad o principio normalizador está relacionado con la educación en su idea de completud. En sus palabras:

La escuela está allí, pues algo debe, puede y merece ser completado (...) Si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es -sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal-; si mirásemos a los niños de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro.

Bajo la mirada de este autor, la Normalidad se presenta como un discurso, una invención creada por la idea, precisamente de “normalidad”, que busca organizar, lo dañado y perturbado, por aquella otra invención denominada “anormalidad”. Atribuye una falsa identidad en los sujetos, que se muestra como ideal, simulada y sin falla alguna. De modo que, la educación no se preocupa por la diferencia, sino por aquellos vistos como diferentes, extraños, anormales, discapacitados, y que son producto de un constructo social de separación, segregación y disminución del otro, en el que cuando la diferencias es transformada en diferente, les da un lugar a las particularidades del ser humano de contrarias, opuestas y negativas al ideal de norma, normal o correcto.

De este modo se establece un proceso de “diferencialismo”, cuya dinámica consiste en distinguir, la diferencia de lo diferente, bajo una interpretación despectiva y peyorativa, que se obstina en señalar a los diferentes. Así por ejemplo, se considera a la persona en situación de discapacidad, el problema en la diferencia de capacidades. Y es que, pareciera ser, que en la educación existe una obsesión con el otro, más aún cuando se presenta como una alteridad, inventada y reinventada cotidianamente.

Y nada cambia desde la pedagogía, que en sus intentos, de transformar nuestra relación con el otro, llámesele deficiente, discapacitado o con Necesidades Educativas especiales, ha saltado por distintos conceptos, pero en el transfondo del asunto hay una figura ilusoria de un cambio que no se ha dado:

[...] la cuestión de cambio de nombres no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestra propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno a la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario, perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro. Digamos que es un esfuerzo para matar la ambigüedad y la ambivalencia que la alteridad suele provocarnos” (Ídem16)

Lo que sucede aquí, es que hay, en todas estas denominaciones, simplemente una reivindicación del otro diferente, anormal, mostrado en todo momento como el foco del problema, al tiempo que perpetúa la seguridad que sentimos y la tranquilidad que nos genera identificarnos dentro de una normalidad. Sin embargo, vale la pena preguntarnos por la existencia de otro modo de ver el asunto, otro camino por el cual abordar la problemática.

Qué pasaría, entonces, ¿si en vez de pensar la educación a partir de principios normalizadores, se educara a partir de una pedagogía de la diferencia? ¿Si se pensara en la alteridad como lo natural y se cuestionara todo argumento homogeneizante? Esto sería pensar en otro horizonte, centrando la atención en la diferencia, pero ya no vista como extraña o patológica sino como una expresión de la libertad humana. Esto sería una pedagogía de la alteridad, más conocida como Pedagogía Crítica. Desde esta perspectiva se problematizan las concepciones de sujetos sobre las cuales se diseñan las políticas de bienestar, seguridad, educativas y los proyectos de formación, asumiéndoles como “pobres”, “necesitados”, “en alto riesgo”, “marginales”, “minorías”, “minusválidos”, “discapacitados”, “en vulnerabilidad”. (Ortega, 2012, p. 137)

6.2.2.3 Pedagogía crítica: Pensar en términos de Anormalidad

A partir de la crítica que se le hace a las concepciones presentes en la sociedad y por lo tanto reflejadas en todas las instituciones socializadoras, lo que busca la Pedagogía crítica es ejecutar un proceso de deconstrucción-resignificación, que implicaría revelar cómo es que se han construido estas concepciones a partir de los imaginarios normalizadores, mostrando que ante la aparente normalidad que se presenta como natural dista de ser normal y natural, que detrás de ellas hay una acumulación de sucesos históricos relativos, que lo que realmente buscan es el ocultamiento de lo otro ajeno y lejano. De igual manera, hay una resignificación, a partir de la diferencia, estableciendo a los seres humanos como sujetos de derecho en condiciones de diferencia y desigualdad social. Es decir, lo normal es ser diverso, y el respeto de lo diverso debería ser la normalidad.

Es una pedagogía que le devuelve la voz al otro, pues a partir del principio de alteridad el otro es pensado como agente de su propio cambio.

Hablar de voz es abordar una cuestión más amplia: cómo las personas, bien se convierten en agentes en el proceso de hacer historia, bien funcionan bajo el peso de la opresión y la explotación dentro de los diversos límites lingüísticos e institucionales que producen culturas dominantes y subordinadas en cualquier sociedad dada. En este caso, la voz proporciona un referente crítico para analizar cómo los estudiantes se ven privados de voz en contextos particulares al no permitírseles hablar, o cómo los estudiantes se silencian a sí mismos por miedo o ignorancia respecto a la fuerza o posibilidades que existen en los múltiples lenguajes y experiencia que los conecta con su sentido de acción y autoformación. (Giroux 1997, p. 200. En Ídem 138).

Y es que, a través de ella la crítica se desarrolla como una oportunidad de regresarle su lugar de diferente sin la carga discriminatoria del término, a aquellas voces segregadas y a las que se les ha quitado su poder por los discursos dominantes. Que no necesariamente tienen que estar relacionadas con la discapacidad sino con todos aquellos que desde estos discursos se presenta como extraño, piénsese en las diferencias raciales por ejemplo, en la estratificación social, en la desigualdad de género, de manera que, la diferencia se vuelva un todo común de lucha, solidaridad y liberación. Es de esta manera como la pedagogía crítica cuestiona, la especificidad de estos fenómenos, y busca la construcción de espacios nuevos de oportunidades, de justicia cultural y de libertad humana.

Es así como se abren espacios para la manifestación y la denuncia. Denuncia de desigualdades políticas, educativas, económicas, culturales, subjetivas y la manifestación como oportunidad de comprometerse con el otro, de responsabilizarse y en esa medida implicarse en una búsqueda por formas de vivir y convivir más justas y democráticas. En pocas palabras:

Es una pedagogía comprometida críticamente. También como un campo de resignificación de los aprendizajes en torno a los modos de constitución de los sujetos y agenciamiento de procesos de formación ética y política. Desde estos referentes la pedagogía crítica ofrece orientaciones para promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto por la alteridad, la generación de espacios para la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para trabajar en apuestas colectivas. (Ídem 135)

Para concluir, solamente quisiéramos dejar algunas preguntas sueltas, que posibilitan repensarse el horizonte que se nos muestra, en la formación docente, la labor educativa y su relación con la alteridad, lo diferente, para este caso, podríamos pensarlo alrededor de la discapacidad: ¿Está el país preparado para educar a partir de la diferencia? ¿Están los maestros preparados para asumir este reto educativo? ¿La formación que se le está ofreciendo a los futuros maestros, es formación que educa a partir de la diferencia? En pocas palabras, ¿Nuestra escuela respeta la diferencia?

6.2.3 El diagnóstico como conductor de la práctica: “(...) Sí, porque le permite al profe saber qué tiene y cómo tratarlo”

Estas respuestas, además de tener presentes los aspectos analizados en la categoría de posición subjetiva frente al diagnóstico, tienen el agregado de revelar que el diagnóstico tiene gran peso en la práctica educativa al tenerse como su conductor. Tomemos, estas dos respuestas que se dieron al hablar de la importancia del conocimiento del diagnóstico por parte del docente:

Sí, el que me hayan dicho eso, ya uno tiene otra perspectiva de él, entonces, ya tiene que ponerse en la tarea de cómo lo va tratar de una manera más adecuada, entonces ayudó

mucho [...] A lo mejor, yo hubiera seguido pensando que era un niño necio y... no le hubiera prestado tanta atención.”

“hablando ya, como dice él, es verdad, o sea, porque uno muchas veces cuando uno llega al salón y mira a un niño y ve que está como gritando o pegando a un compañero, uno se da cuenta que... que debe tener un problema, ya cuando uno va a hablar con la asesora del grupo, y ya le dicen que tiene el diagnóstico, uno trata como de... como de no enfocarse mucho en ese niño, pero teniendo en cuenta que él es un niño aparte del salón pero también es del salón.

Estas dos posturas, son opuestas en su actuar frente al diagnóstico, puesto que la primera defiende un cambio en la perspectiva y en el trato hacia el estudiante diagnosticado, mientras que la otra, por el contrario, habla de no enfocarse en sus comportamientos irregulares. Sin embargo, tienen en común que ambas defienden la idea de que el diagnóstico permite justificar la razón por la cual, el proceder de un estudiante, es distinto en comparación con el resto del grupo, lo cual posibilita, al parecer, la comprensión de éste y la importancia que es necesario darle. Es decir, que sin el diagnóstico el maestro sólo vería una “necedad” en su estudiante, la cual no se diferenciaría de las demás conductas que se pueden hallar en un aula regular.

De todo esto, emerge la hipótesis del diagnóstico como conductor de la práctica educativa, puesto que, como lo hemos visto en las respuestas anteriormente descritas, es a través de su conocimiento, como se piensa en otra forma de trabajo, en otra forma de relación maestro-estudiante, en una adecuación del trato hacia la población con esta característica. En otras palabras, el conocimiento del diagnóstico se convierte en la variable en el proceso enseñanza-aprendizaje y regula la interacción maestro-estudiante diagnosticado. Como lo concluye esta otra intervención sobre la importancia del diagnóstico “[...] sí, porque le permite al profe saber qué tiene y cómo tratarlo”.

6.2.3.1 Medicalización de la Educación

En este panorama, es el diagnóstico es el que traza el camino a seguir, puesto que, es necesario saber qué tiene la persona para saber cómo tratarla. Pero, para comprender más a fondo este fenómeno, tratando de desnaturalizar lo que en él se acepta como normal y naturalizado, es necesario traer a este momento del escrito, un término que nuevamente hace alusión a la herencia que le ha dejado el discurso Médico a la Educación, el cual, es conocido como Medicalización.

Se entiende por medicalización el proceso que transforma, artificialmente, cuestiones no médicas en problemas médicos. Problemas de diferentes órdenes son presentados como “enfermedades”, “trastornos”, “disturbios” que escamotean las grandes cuestiones políticas, sociales, culturales, afectivas que abruma la vida de las personas. (Manifiesto del foro sobre Medicalización de la Educación y de la Sociedad, 2010)

Es desde este sentido en el que cualquier síntoma social, es visto desde una ideología, en la que la Medicina, es la directamente implicada en el asunto, por lo tanto, es su función describir y detectar las problemáticas, y, ofrecer posibles soluciones a las mismas. Por lo tanto, el médico como profesional poseedor de este saber, es puesto en un lugar en donde hay una demanda social, en el que se le exige soluciones inmediatas, conceptualizaciones claras y contundentes, para calmar la incertidumbre de enfrentarse a una situación, a una cuestión, a un fenómeno, a un diagnóstico desconocido. De manera que, a través de la Medicalización, se vuelve nuevamente, a lo que expresamos en líneas anteriores, a pensarse en el procedimiento técnico como estrategia curativa de lo anormal.

Esta Medicalización de la organización social, trae consigo, una serie de mecanismos de control que logran reglamentar y normalizar el diario vivir, por medio de la elaboración de discursos y prácticas, con efectos particulares, en cada uno de los representantes de la sociedad, para nuestro caso, los niños y niñas en situación de discapacidad. Y es que, si bien la educación se encuentra protegida por discursos de inclusión y diversidad, la medicalización vuelve un estigma lo extraño, empujando al estudiante diagnosticado a una segunda exclusión de los ya excluidos al cargar con una etiqueta, que lo define en su interacción con la enseñanza. Al respecto, Volnovich (2011, p. 136) Expresa que:

Los niños, las niñas y los jóvenes son a menudo-sucesiva y simultáneamente- un poco desatentos, un poco desobedientes, un poco trasgresores, un poco vagabundos, un poco repetidores, o desertores escolares. Un poco de todo y nada de eso. Ninguna de esas etiquetas les viene bien. Esa inestabilidad desafía la vocación de servicio de los profesionales y las instituciones destinadas a ayudarlos. Ahí es donde la respuesta no se hace esperar: se los fuerza para incorporarlos en categorías que pretenden confirmarlos, aprisionarlos, convertirlos definitivamente en ADD, en ODD, en depresiones infantiles, en drogadictos, en delincuentes o en disléxicos, porque entonces sí se sabe dónde hay que llevarlos y cómo hay que tratarlos. Guiados por ese afán de correspondencia, los expertos tienden a adjudicar a cada patología la pastilla que le corresponde; a cada patología, la población de especialistas y de instituciones específicas que les toca.

Y es que desde esta perspectiva, cuestionarse acerca de las condiciones psíquicas, orgánicas, familiares, sociales, culturales o emocionales del estudiante, ya no se ve como necesario, puesto que la autoridad dogmática que se le da a las categorías diagnósticas desde la Medicalización, ofrece una respuesta rápida e inmediata. De manera, pues, que el discurso médico, sigue presentándose como un aparato normatizador-normalizador, profesando y encarnando la norma misma, dado que la presencia del diagnóstico en la educación, se convierte entonces, en un requerimiento que garantiza, el acceso, tránsito o continuidad en la escuela del niño o niña con problemas en su desarrollo. En palabras de Terzagui (2011, p. 99):

“Instituciones y profesionales que trabajan con niños se dirigen a los médicos con insistentes pedidos de definición diagnóstica e indicación terapéutica, obviamente

medicamentosa [...] La escuela, cuestionada y cuestionándose frente a las demandas y también las perplejidades que producen las nuevas infancias, constituye uno de los ámbitos que reclama fuertemente de esta modalidad diagnóstica al momento de abordar diferentes dificultades presentadas por los niños y la relación con las familias.

Valdría la pena entonces, preguntarse qué hacer para enfrentar este problema pedagógico tan actual en el campo educativo. Obviamente, lo que primero surgiría en el pensamiento, es, quizás, en oposición a lo expuesto, hacer directamente lo contrario que se propone en la medicalización, es decir, desmedicalizar la educación, sin embargo, ¿cómo se hace? ¿Es posible hacerlo? ¿Qué implicaciones resultarían de ello? Antes de comenzar a desarrollar estas ideas, se hace necesario, presentar primero, el último hallazgo, que se relaciona directamente con lo que aquí se desea mostrar y qué implica analizar, otro aspecto que se presenta en la educación como herencia del discurso médico: El uso de etiquetas.

6.2.4 El diagnóstico como etiqueta: “Porqué los tienen que marcar con eso, -él es Andrés, llámelo Andrés”

Otras respuestas, recibidas en las entrevistas traen a discusión el uso de etiquetas para referirse al niño o niña en situación de discapacidad como forma de exclusión y condicionamiento del otro. De esto habla uno de los estudiantes al referirse a las diferencias y semejanzas en la educación de niños regulares y aquellos en situación de discapacidad:

[...] lastimosamente usted llega a un hospital y usted dice que su niño tiene TDAH y eso es un diagnóstico que cualquier persona le colocó, es TDAH tiene que tomar Ritalina, bueno, entonces llega donde un maestro sólo que es necio, o sea, lo condicionan a uno, -es que yo soy TDAH, yo puedo hacer lo que quiera. [...] todos, somos iguales, eso es lo primordial; diferencias, me parece que no hay parece que todos tenemos las herramientas, es como de parte de nosotros potenciar esas cosas, de diferentes maneras, pero potenciarlas. (...) a mí me da rabia, cuando yo llego a un salón y me dicen mire, él tiene diagnóstico tal, me da rabia, uno dice que por qué los tienen que marcar con eso, -él es Andrés, llámelo Andrés, que cieguita, ¡No! Tatiana, o sea eso es inclusión. Nosotros no podemos marcar la gente, que porque es cieguito, que porque camina así, que porque hace esto, ¡No! él tiene un nombre, llámelo así. No lo excluya, eso es.

Esta intervención, se relaciona con la hecha por otra estudiante entrevistada, puesto que a pesar de hablar del diagnóstico desde otro punto de vista, también defiende la idea de que éste no es determinante en la práctica educativa, puesto que se le puede enseñar al otro indistintamente del diagnóstico que presente. El primero busca potenciar las herramientas que cada uno posee, la segunda conocer a la persona y enseñarle a partir de los intereses:

[...] Es que... es que yo lo tomo mucho del aprendizaje de cada uno, porque si uno conoce la persona, es capaz de transmitirle cualquier cosa, puede tener la discapacidad que sea, si yo

la conozco y sé los intereses de esa persona, yo le puedo enseñar lo que sea, puede ser la cosa más difícil pero uno logra enseñarla.

Cabe resaltar, que si bien expone la idea de que el diagnóstico no es determinante en la práctica educativa, esta maestra en formación toma una postura enteramente clínica al hablar de conocer e indagar por los intereses del otro, mostrando un interés por conocer a la persona con discapacidad, identificarla, ya no desde el diagnóstico sino desde sus intereses:

[...] no se le puede enseñar de igual manera porque todos tienen necesidades diferentes, aunque tengan la misma discapacidad, tienen una necesidad diferente y una manera de aprender muy diferente, al igual que todos nosotros, que nos podemos llamar normales pero, aprendemos diferente.

Mirar lo que se tiene positivo y negativo de cada uno de las partes, tomando desde ahí, desde lo que esa persona con una discapacidad y esta otra con una discapacidad y esta otra, que es lo que más le llama la atención, que es lo que más te gusta. Yo me he dado cuenta que lo que ellos hacen es porque a ellos les gusta, que un dibujo, que cantar, que bailar, todo se puede tomar desde ahí, desde tomar esas cosas que salen desde lo transversal que es copiar, que es leer, ellos aprenden a su manera.

Este sentir, experimentado por los y las entrevistadas, en el que el estudiante en situación de discapacidad se encuentra reducido a una etiqueta, que no deja que su ser se exponga y saque a la luz su sentir, es una de las críticas actuales que se le hace a nuestra escuela, a nuestra organización social, a nuestra cultura, en términos generales a nuestra sociedad. Y es que, la etiqueta, se convierte en un modo de clasificar al otro, en términos de prejuicio, pues lo ve como perjudicado, es decir con un daño en su existencia, que delimitará anticipadamente su destino con consecuencias desde afuera, vistas como negativas. Ignacio Calderón Almendros (2014, p. 44), durante una entrevista que se le realizó, sobre *La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación y cultural*, comenta lo siguiente:

[...] las personas con discapacidad están ávidas de ser escuchadas y reconocidas en sus interpretaciones, luchas y demandas. Constituyen, aún hoy, un colectivo cosificado por el resto, especialmente por los profesionales: personas que al ser nombradas por otras, se convierten en cosas (en ceguera, en parálisis, en síndromes...), y quedan encarceladas en las palabras.

Lo que aquí se nos presenta, es una práctica social, que se repite, reiterativamente, sin importar el contexto en el que suceda. Así sea una escuela privada, oficial, rural, o un aula de apoyo o aula regular, la dinámica es la misma, bajo el velo de la integración y con la carga de una etiqueta, se construye un territorio bastante complejo en el que, se erige un mundo limitado, en el que, los sujetos que allí se enmarcan, cargan con la etiqueta que los desdibuja precisamente como sujetos:

Cuestionar el etiquetamiento y la patologización de los niños con problemas en el desarrollo no es una tarea sencilla porque en tanto la medicina y la tecnología han

encontrado el modo de demostrar la presencia de cromosomas de más o de menos, de ver y mostrar, en vivo y en directo, el funcionamiento de las descargas bioeléctricas o de medir decibelios de audición, entonces **el real biológico torna invisible la acción de etiquetamiento**, permitiendo que el “pensamiento sindrómico” se mueva sin obstáculos mostrando la documentación que supuestamente lo autoriza a desentenderse de toda pregunta. (Filidoro, 2011, p. 12)

Esto ha tenido sus alcances, en la práctica educativa, pues, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje, se da en cualquier actividad que implica una relación de saber, el etiquetamiento del niño o niña en situación de discapacidad sale a la luz, en forma de terapia. Dado que, el aprendizaje de algo, se ejecuta, evalúa, y se le da valor e importancia, en términos terapéuticos, en la medida que sirva para curar lo que se ve como patológico a partir de la etiqueta o estigma que carga el sujeto. Por ello, Calderón (2014, p. 44), asegura que:

Las personas con discapacidad tienen aún que cargar con todo el estigma generado desde el modelo médico por el que se han visto dominadas históricamente: la concepción de personas incompletas o enfermas, y que por tanto han de ser curadas, ha eclipsado cualquier perspectiva educativa. De ello se deriva que mientras unas personas se educan, otras han de invertir el tiempo en curarse, porque su estar en el mundo es incorrecto. Por eso se entiende que es necesario integrarlas, ya que tienen que aprender a vivir como establece la norma y asumir sus postulados

Y continúa, exponiendo las perspectivas educativas construidas a partir de la discapacidad:

Así se utiliza la hidroterapia en lugar de la natación, la musicoterapia en vez de la educación musical, la arteterapia en el sitio de la educación artística. No se trata de negar la naturaleza terapéutica que tienen, por ejemplo, las artes o el deporte, sino de señalar el estigma interesado que hemos generado los profesionales con respecto a estas y otras actividades cuando se destinan a personas con discapacidad. Y no es hasta que ellas deciden, que se pueden generar nuevas construcciones más justas. (Ídem 44)

Ese pensamiento que se produce, a través de la etiqueta, en el que se justifican características de algo o de alguien a partir de la imagen que se crea desde las prácticas sociales, y, en donde dicha imagen se ve como la causal de comportamientos, actitudes que se ven como dificultades o impedimentos del desarrollo normal, hace parte del pensamiento sindrómico. En éste, por ejemplo, se argumenta que el estudiante, con discapacidad X, no aprende por su discapacidad, pues en la relación que se plantea de causa y efecto, todo fenómeno tiene su causa que lo explica, y para este caso define el sujeto, es algo así como discapacidad= problemas de aprendizaje, sin dar cabida a más interpretaciones, dado que la causa es un todo, determinante único y universal de un resultado.

Ahora, desnaturalizando esta racionalidad del diagnóstico en la Educación como conductor de la práctica, desde los preceptos de la Medicalización, y por lo tanto, pensando en el uso de etiquetas en la práctica educativa que pretender definir a los niños y niñas que presentan alguna alteración del desarrollo y su relación el aprendizaje, se propuso desde la categoría anterior, cuestionarnos por el panorama opuesto, la desmedicalización de la educación, a la luz de preguntas como: ¿cómo se desmedicaliza la educación? ¿Es posible hacerlo? ¿Qué implicaciones resultarían de ello?

6.2.4.1 Pensar en términos de Complejidad

Pues bien, el panorama contrario, se nos presenta bajo el nombre de complejidad y sus preceptos constituyen la teoría de la complejidad. Según Conveney y Highfield (1996) la complejidad se puede definir como:

El estudio del comportamiento de colecciones macroscópicas de unidades que están equipadas con el potencial para evolucionar en el tiempo. Sus interacciones llevan a un fenómeno colectivo coherente, llamado “propiedades emergentes”, las cuales pueden ser descritas sólo en un nivel más elevado que aquél de las unidades individuales. En este sentido el todo es más que la suma de sus componentes, así como un cuadro de Van Gogh es mucho más que un grupo de brochazos. (Conveney y Highfield, 1996, p. 7. EnCárdenas R., María Luisa y Rivera, 2004, p. 134)

Básicamente la teoría de la complejidad habla de fenómenos que no son lineales, sino complejos, lo que quiere decir, que no se pueden pensar en una relación lineal de causa y efecto, en donde por ejemplo, de una causa grande se esperaría un gran efecto, contrario a ello, desde la teoría de la complejidad, un fenómeno o situación por pequeño que sea, puede generar reacciones inesperadas, no previstas para quien las experimenta, ni con el mismo grado de fuerza con el que se originaron. Así, por ejemplo, en un aula de clase las cosas se pueden salir de control ante un fenómeno tan pequeño como el avistamiento de una mariposa.

Desde la educación, la complejidad ve a la formación como un ente complejo, en el que se estudian interacciones numerosas con elementos numerosos, dejando a un lado la mirada positivista bajo la cual, los hechos son controlables, cerrados y aislados, por lo que, se habla es, de fenómenos creativos. Dichos fenómenos son abiertos y dinámicos, los cuales, para ser analizados, tiene en cuenta variables como la adecuación al contexto, la novedad, la inestabilidad, la no lineabilidad y la relación no causal. Pero, bueno ¿para qué no sirve hablar de todos esto, en relación con el diagnóstico, la etiqueta y la conducción de la práctica?

Pues, bien, su relación radica, en que a través de esta teoría, se ofrece una propuesta que busca dejar a un lado el esquema de enseñanza reduccionista que limita al sujeto, a valorarse a partir de su diagnóstico. Esto es, pensar en términos de Complejidad. Hacerlo, no es algo fácil, pues se trata de toda una reorganización del pensamiento que produce efectos recíprocos en las partes que están experimentando esta nueva organización, ya sea por percibir el fenómeno o ser el fenómeno mismo. Esto implicaría según Filidoro (2011, p. 213)

1. Abandonar ese modelo de pensamiento en el que lo fenoménico se nos presenta a la manera de un dato que puede ser clasificado y ordenado por su correspondencia con una causa: no aprende matemáticas a causa de la deficiencia cognitiva característica de los niños con Síndrome de Down [...] Se trata de un pensamiento en el que **la naturaleza biológica del déficit** (que de ninguna manera podemos ni debemos negar ni reducir a lo discursivo) **torna invisibles los procesos subjetivos y socio-culturales que han intervenido en la vida de los niños**, de donde se confiere [...] al Síndrome de Down o a la sordera o a la parálisis cerebral, **toda** la responsabilidad [...] por las dificultades que se encuentran en su desarrollo y educación.
2. Pensar en términos de **dimensiones**: esto es, concebir nuestro recorte de la realidad [...] a la manera de una **unidad heterogénea**, como un sistema compuesto de elementos que no son separables, que no pueden pensarse independientemente unos de otros, que no pueden estudiarse de forma aislada. Pensar en términos de Complejidad nos previene de considerar de modo independiente cada uno de los aspectos particulares de un fenómeno. Esto es, ninguna de las dimensiones pensada de manera aislada puede ser ubicada en el lugar de la causa. La causa, en todo caso, se encuentra en el funcionamiento del sistema en su totalidad.

El primer momento, conllevaría, dejar a un lado aquellos discursos acerca de la aceptación de la individualidad o diversidad, que amparados por políticas educativas y sociales y sostenidos por nuevos paradigmas, por sí mismos, no garantizan un cambio, y se convierten en perpetuadores, por medio de las prácticas educativas, de la mitificación del niño en situación de discapacidad, del diagnóstico, de la etiqueta, pues, aunque se presente como novedosos y en términos distintos el trasfondo continúa siendo el mismo: la normalización, la homogeneidad, la identificación de lo otro para completarlo.

Y lo segundo tiene que ver, pensarse al sujeto desde la multiplicidad de sus dimensiones. Aceptar, que no sólo el diagnóstico, puede afectar el proceso de aprendizaje de un niño o niña, pues existen otras dimensiones que construyen su historia personal, la cual no puede ser desarraigada de su ser ni aislada de sus experiencias educativas. Si ésto no se da, todas las demás experiencias, que se salen del panorama que se ha enmarcado se reducen a simple información, que se ve como irrelevante en el proceso y la cual, no interesa siempre y cuando no se identifique como trastorno. Es por ello, que para acabar con la mirada reduccionista de la realidad que experimenta el niño en situación de discapacidad, debe darse un diálogo entre las distintas áreas de investigación, con el fin de trabajar de forma integral y colaborativa

Para resolver esta visión reduccionista de la realidad se hace necesaria la comunicación entre las diferentes áreas de investigación con el propósito de trabajar de manera integrada y colaborativa que contribuya a obtener una explicación de los fenómenos complejos en su totalidad” (p. 135).

Ya para terminar, quisiéramos referirnos a la expresión motivo de este capítulo, para interrogarnos por el impacto del discurso médico en el actuar y la formación docente: **“¡ay! Jhonier es así” “¡ah! ya sé cómo trabajar tal cosa con él”**: ¿Existe realmente una distinción en el proceso de aprendizaje de un niño diagnosticado frente a uno regular, que vaya más allá de un ritmo de aprendizaje o límite biológico? ¿Requiere realmente, el maestro en formación una educación especializada para comprender el mundo de un niño en situación de discapacidad? ¿Es realmente determinante el uso del diagnóstico en el cumplimiento de los logros de aprendizaje? ¿Acaso la historia del sujeto, el mundo de sus afectos y el mundo experiencial, no tiene relación alguna con la experiencia de socialización máxima: La escuela?

Capítulo III

6.3 Lo ambiguo de la Inclusión: “Tuve una inclusión”

Empezaremos por considerar que se le da el carácter de categoría a la “inclusión” porque aparece como elemento recurrente en la voz de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria y en el nombre del espacio de conceptualización que reciben estos jóvenes (Educación para la Inclusión), donde cabe preguntarse, por el uso constante y permanente del término y por la manera en cómo es llevado a las prácticas pedagógicas.

Si fuéramos a elegir cuál es una de las palabras que más se repite en los instrumentos de recolección, esa sería “inclusión”: “estar en pro de la inclusión”, “tiene una gran inclusión social”, “para que haya una verdadera inclusión”, “brindar esa inclusión”, “es lo mismo en inclusión”, “inclusión es”, “eso no es inclusión”, “en medio de esa inclusión”, “tuve una inclusión”. Palabras y frases que dan cuenta de varias concepciones del término, aplicado al campo educativo y a la formación de maestros.

Este ejercicio se hizo a partir de una lectura analítica de las entrevistas y de algunos documentos oficiales, facilitados por la Institución Educativa. Razón por la cual, se hace imprescindible su análisis exhaustivo y detallado, con el propósito de vislumbrar los sentidos de esta palabra en la formación de maestros y señalar cuáles son los significantes que se le asocia a la “inclusión”.

De esta manera, veamos las subcategorías que surgieron del análisis y que se convirtieron en punto de apoyo para discurrir en la diversidad del término y las connotaciones que tienen en las

entrevistas y en los textos oficiales; relacionándolas con algunos autores que se han pensado y problematizado este asunto de la inclusión.

1. La inclusión como “algo esencial” (herramienta)
2. La inclusión como “todos iguales”
3. La inclusión como “tener presente al distinto” (reconocimiento)

A continuación, se mostrarán cada una de las subcategorías, entendidas como los sentidos que se le da a la inclusión.

6.3.1 La inclusión como “algo esencial” (Herramienta)

Uno de los primeros sentidos que se desea mostrar en esta subcategoría, tiene su génesis en la interpretación de las entrevistas y los documentos oficiales. A partir de ellas, se logró inferir una concepción de la inclusión alusiva a una herramienta, modo de hacer y/o la manera más apropiada para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad. Esto es que, el discurso de la inclusión es entendido como lo “esencial”, el camino y la salida por parte de los maestros para una educación inclusiva.

Antes de exponer las citas que dan cuenta de lo mencionado, se hace necesario un acercamiento histórico en el cual la inclusión toma importancia en el ámbito educativo. Y es que a partir de este discurso la sociedad empezó a crear una cantidad de políticas y reformas hace aproximadamente 10 años, intentando darle un cambio a la educación. En efecto, se comienza a ver como un derecho para todos los niños y niñas, incluso para la población en situación de discapacidad.

En otros términos, se inicia un nuevo debate acerca de la integración de la población en situación de discapacidad y de aquella que tiene Necesidades Educativas Especiales al sistema escolar. Con ello, se abren las posibilidades para que estos niños y niñas se integren en la educación y no estén en aulas especiales, donde los limitantes en cuanto a las relaciones con el otro son más factibles. Esto nos lleva a cuestionar si lo que realmente buscamos es integrarlos al sistema educativo o incluirlos al sistema tradicional.

Durante los últimos años, la palabra integración se ha utilizado en el campo educativo para referirse a una nueva forma de educar a niños y niñas en situación de discapacidad y con NEE. Con la aparición y publicación del Informe Warnock en 1978, se inició una concepción diferente de la educación especial, consolidando la idea de que la educación es un bien al que todos tienen derecho, independientemente de las habilidades de cada sujeto; con ello, ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. Esta nueva mirada responde a la demanda social de terminar con la discriminación y segregación de quien es distinto o especial.

No cabe duda de que el concepto de integración le permitió a esta población ser tenida en cuenta, en nuestro caso, en el campo educativo. Es así como La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define la palabra integrar como que “algo o alguien pase a ser parte de un todo” (RAE, 2001). Pero, ¿qué pasa cuando ese “todo” no tiene relación con ese “alguien o algo”? esa visión o comprensión del concepto le permitió a la sociedad integrar a población diferente a las aulas, pero con el mismo enfoque tradicional, donde el proceso enseñanza aprendizaje de unos cuantos no puede ser interrumpido por otros.

Otra de las definiciones de integración acompañada de la palabra educación, esto es integración educativa, la hace Jacobo (2012, p. 54) sustentada en la Declaración de Salamanca como “[...] una política de orientación integradora que articula una educación para todos y la incorporación de los niños con NEE con y sin discapacidad al sistema de la educación regular”.

Es de nuestro conocimiento que las personas con discapacidad están siendo segregadas de nuestra sociedad, aunque poco a poco, se han integrado, estos siguen siendo etiquetados como los distintos y diferentes. De ahí que el concepto de integración comience a ser revaluado y transformado por el de la inclusión a partir del Decreto 2082 de 1996, cuando se le apuesta por una atención educativa con más calidad para las personas con limitaciones y/o talentos excepcionales. De ahí que, el papel de la escuela es el de velar por la individualidad del niño o niña, adaptando sus planes, programas y proyectos a las múltiples y diversas necesidades que tiene cada uno tiene.

Con esta nueva forma de mirar la educación, o mejor dicho de mirar a los estudiantes, se logra enfocar la inclusión como un asunto donde no sólo se busca ubicar a un niño o niña en situación de discapacidad o con NEE en los colegios y escuelas, sino que hagan parte del proceso enseñanza- aprendizaje y que sea significativo para ellos. Al respecto Stainback (1999, p. 16) plantea que

La inclusión significa acoger a todos los ciudadanos con los brazos abiertos, en las escuelas y comunidades. Este nuevo término permite que hablemos de incluir a los niños en la sociedad, de que sean las escuelas quienes se adapten a ellos, donde los niños no sean segregados ni etiquetados. Entonces, ¿tendrán un nuevo trato en la sociedad?

Con esta concepción de inclusión lo que se busca es que en la escuela, en la familia y la comunidad, como espacios de educación y formación, influyan de manera positiva en la adaptación del niño o niña a la sociedad, porque las diversas relaciones que se tejen en estos lugares dan cabida a unas futuras relaciones con la sociedad. De esta manera, se posibilita un ambiente más agradable en donde cada sujeto se sienta incluido y que hace parte de un medio. Con esto, no habrá oportunidad de etiquetamientos o señalamientos, sino una profunda comprensión acerca de que todos tienen algo especial.

No obstante, esta relación dicotómica entre integración e inclusión nos lleva a un debate constante y permanente donde la reflexión y el análisis permiten una mayor comprensión de lo que es más apropiado y lo que no. Como por ejemplo, empezar a buscar a los niños y niñas en un trabajo que involucre a toda la comunidad, pero donde el trabajo más fuerte recaiga en los profesionales, ya que son ellos quienes tienen que ser capaces de adaptar los currículos y planes de estudio. Y es a partir de este contexto discursivo de la inclusión, que en la actualidad no se habla de otra cosa. Se entiende como una de las vías esenciales para convivir y estar con el otro diferente, y por qué no, de encontrarse con uno mismo a través de las relaciones que se tejen con ese otro. Esto es en palabras de Jacobo (2012, p. 12)

[...] ¿Acción unilateral o recíproca? ¿técnica o concernimiento? ¿obligación o relación? Encuentro, [...]. Si no hay encuentro, es decir, si lo que nombramos no está presente, si sólo se trata de etiquetas y diagnósticos, si lo que se define como prioridad educativa no nos dice nada sobre aquello que nos está pasando en el presente, entonces hay una mera fórmula de promesas de unos hacia otros, sin una duración, sin ningún durante.

Aquí, conviene decir, que esa relación con el otro, es sentir y pensar cómo estamos juntos y qué hacemos cuando estamos juntos, pero también cómo estamos entendiendo la integración o la inclusión. Por eso, a continuación, conozcamos un poco acerca de las interpretaciones hechas por los estudiantes del PFC y la docente egresada de la ENS, que posibilitaron la construcción de este sentido de la inclusión. En un primer momento, la Docente egresada nos hace una conceptualización de este concepto afirmando que la

Inclusión no es simplemente tener al chico con patologías particulares dentro de un grupo regular, la inclusión van más allá. La inclusión es hacerlo sentir parte de ese grupo, es que sea el primero, no el último, ni el de la esquina, ni el que está en el rincón. Es el primero, es que está adelante, es el que maneja el tren, es el guía del juego, es el centro, es el que está disfrazado, me entienden, es que el realmente sienta que es parte del grupo, que se sienta valorado, querido, que en ese grupo se le respeta, que es otro niño tal cual.

Con esta definición, nos acercamos a ese ideal de la inclusión como un aspecto relevante en las relaciones con el otro diferente, pues no sólo es reconocerlo y hacerlo parte de un grupo, sino valorado por ser otro niño o niña más. En esta cita, la Docente rescata las relaciones de afecto que se deben tejer en torno a la inclusión como uno de los elementos esenciales para estar con el otro. Sin embargo, veamos como uno de los estudiantes del programa de formación da cuenta de una comprensión de la inclusión en la vía de un elemento esencial y como una herramienta necesaria en el trabajo docente.

Yo para ser interactivo, uno necesita ser un técnico en el Sena, es lo mismo en inclusión, a ser como un técnico, tener como herramientas necesarias, o sea, es que la inclusión para mí, es algo esencial, usted necesita, porque usted no sabe cuándo se va a enfrentar a eso [...].

Como se pudo leer, la inclusión es un elemento esencial, y es una herramienta necesaria que según él, debe tener presente, porque no sabe qué día se va a enfrentar a un grupo diverso y tendrá que acudir a los principios de ésta para desenvolverse como maestro dentro del campo educativo y de la sociedad. En contraste con esto, otro de los estudiantes, asume una posición crítica frente a este asunto, y es que considera como herramienta y elemento esencial, preguntarnos por lo que se hace en el aula y al mismo tiempo por lo que no se hace. Porque la calidad educativa está siendo afectada por una cantidad de niños y niñas en el aula en situación de discapacidad, pero sin una capacitación o preparación por parte de los docentes para el trabajo con ellos. A modo de contextualización, una de las entrevistadas, habla acerca de la importancia del curso Educación para la Inclusión ofrecido por la ENS, respondiendo de la siguiente manera:

[...] que fuera más el tiempo que se le dedicara como a dictar esta clase porque la verdad es algo que es indispensable, porque entonces estamos hablando de inclusión pero no estamos educando para la inclusión, entonces, porque llegamos a... un salón, y el maestro tiene treinta niños o cuarenta niños y el maestro jamás ha recibido un charla, una capacitación, nada acerca de... pues, de personas con discapacidad, si le llega un niño con discapacidad, el profesor se vuelve nada tratando de entender cómo es que va ayudar a ese niño, o... o simplemente lo deja [...].

Es así como la entrevistada, se cuestiona no sólo por la formación del maestro para educar a esta población, sino que emite un llamado de atención a la calidad de la educación. No conforme con ello, y mostrando coincidencia entre las concepciones de los estudiantes del PFC, se encontró un interés por preocuparse por la labor docente y el papel que desempeña en la educación de los niños y niñas en situación de discapacidad. Al respecto la misma entrevistada nos dice que:

A mí me parece muy importante que formen a los maestros en cuanto a ese aspecto, porque alguna vez me tocó ver a Tatiana que es invidente, estudiante de acá de décimo, me tocó verla afuera, y yo le pregunté que por qué no estaba en clase y me dijo que los compañeros estaban viendo una película y que el profesor la había sacado y la había dejado por fuera, entonces, a mí me dolió mucho verla a ella ahí porque estaba sentada, sola, aburrida, sin nada que hacer. Entonces es, como formar a los maestros, o sea, que la institución se encargue de formar a los maestros en cuanto al trabajo con la inclusión, para que éstas personas... igualmente ella se sentía incluida en el resto de las actividades, pero hay muchos momentos, y yo sé que hay muchos momentos de actividades de la institución que ella sí se va a quedar por fuera, y muchas de las personas que hay aquí, que tienen... que están en situación de discapacidad, en algún momento las van a excluir por alguna razón, pero es por el mismo desconocimiento que se tiene.

Con la experiencia vivida de la niña invidente, la entrevistada, asume una postura de racionalidad frente a lo que pasa con este tipo de población en su institución, y que sigue siendo muy relevante, una preparación para la formación de los maestros, para no caer en errores cuando trabajen en el aula escolar. Y es que también se interroga por la exclusión como un elemento discriminatorio y segregativo opuesto a lo que es la inclusión como la vía de salida para no caer en ello.

Llegado a este punto, la visibilización de la inclusión, como elemento esencial y como herramienta para los docentes, a la hora de trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad, nos permiten de cierto modo empezar a cuestionar este asunto, a tal punto de considerar que la inclusión es tan sólo una de las maneras de argumentar el cómo y el qué hacer con la diferencia y la diversidad. Al respecto el profesor Yarza (2010, p. 202) pretende mostrar la importancia de la inclusión como un asunto cotidiano y real y de ahí que su afirmación: “[...] incluir se ha vuelto un imperativo. No obstante, debemos interrogar esta naturalización para dejar de pensar en ciertos discursos de la inclusión y aportar en la construcción de una escuela distinta”.

Con lo que hemos dicho, que el discurso de la inclusión deberá también, estar atravesado por otros asuntos diferentes. Uno de ellos, es empezar a cuestionar las múltiples formas de alteridad de las cuales nos habla Skliar con la que se pretende conmovir la educación y de las cuales Yarza plantea que;

Entre los modos de expresión de la alteridad y las formas de lo mismo en la escuela, en esa especie de imposibilidad estructural que la condiciona, la inclusión se erige como mandato, como obligatoriedad, una finalidad orientadora que, al mismo tiempo, produce nuevas experiencias de discriminación y exclusión y, también, reduce las experiencias de la diferencia en la escolaridad y sobre todo en la educación. (Ídem, p. 203).

No es difícil entender que la inclusión está siendo vista como un mandato u obligatoriedad para el trabajo dentro del aula escolar, aunque sea ésta la clave para ver cómo la exclusión encuentra su lugar. Es preciso discernir la capacidad de la inclusión y exclusión en las intersecciones, relaciones y demás, con los otros y para los otros, para ello, De la Vega (2008, p. 157) nos dice que “paradójicamente, el discurso de la integración ha permitido ampliar- creemos haberlo demostrado- el ámbito escolar de la exclusión”.

Indiscutiblemente, la afirmación muestra de primera mano, una relación entre dos asuntos opuestos. Para apoyar lo dicho se dice que (ibídem) “la inclusión necesita de la exclusión para existir, para plantearse como cosa y estado (soy o no inclusivo) y como proceso de gestión”. Asunto que entrevé una relación recíproca entre estos dos conceptos y que el uno, se da por la existencia del otro, independientemente de las cosas positivas o negativas que con a ello se le atañe.

Estas discursividades y más propiamente la de la inclusión, pretenden, entonces, transformar las formas institucionales de abordar a la población en situación de discapacidad, pero también modificar las condiciones, los conocimientos y acciones, no sólo de los maestros sino de toda una comunidad educativa. Porque la escuela cuando construye lazos, con el otro aprende y se enriquece con la diversidad. Como lo dice Jacobo (2012, p. 41)

En lo que corresponde a la discapacidad colocada como figura de separación, el discurso de integración e inclusión implica el acto bondadoso de hacer entrar al otro a ser parte de nosotros, a que goce de los beneficios de la normatividad mayoritaria.

Aunque las anteriores pretensiones, sólo nos dejan claro que, mientras algunos defienden la postura de la inclusión como la salida a los problemas de la escuela y como elemento esencial, se hace ineludible cuestionar esta concepción hegemónica, atravesada por discursos sin contenido y reflexión que ubican al maestro como un sujeto reproductor de instrumentos. Entonces cabe preguntarse si verdaderamente entender la inclusión como esencialidad, es la salida para terminar con la discriminación de las personas en situación de discapacidad; o lo que se requiere, es pensar en el aprender de ese saber para una construcción crítica de las sociedades dentro del campo de la integración o inclusión. Por ello es que Yarza (2010, p. 212) nos hace una invitación a pensar en la inclusión desde otra vía.

Deberíamos dejar de pensar en la inclusión en sus formas más reduccionistas, es decir, aquellas que nos saturan de instrumentos, de formatos, de indicadores y no nos dejan pensar en el aprender, en el saber, en la construcción de ciudadanías críticas y en la transformación de nuestras sociedades.

6.3.2 La inclusión como “todos iguales”

Para empezar a conocer la naturaleza de esta subcategoría, en un primer momento, se hace necesario pensar a profundidad sobre la connotación que se le imprime a la inclusión cuando es entendida dentro de las posibilidades de la “igualdad”. En palabras de las y los entrevistados y de los documentos oficiales, se rescatan las siguientes citas:

[...] una inclusión es como crear un grupito de personas con discapacidades que ellos se puedan apoyar y ella me dijo: -eso no es inclusión porque vos estás haciendo un grupo aparte. O sea, inclusión es todos iguales, todos iguales, todos tenemos las mismas capacidades, algunos con dificultades que otros, eso es inclusión.

La inclusión es un asunto de derechos, valores y principios éticos, visto de este modo las instituciones educativas tienen la responsabilidad de asumir una educación inclusiva, de la que todos puedan participar, atendiendo las diferencias particulares y comunes de los integrantes de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo anterior y con el fin de aportar a la construcción de modelos educativos caracterizados por ser flexibles, pluralistas, abiertos y equitativos se ofrece este espacio conceptual de manera que prepare a los docentes en formación inicial para educar bajo principios de equidad de oportunidades. (Documento Espacio de conceptualización Educación para la Inclusión)

Con estas citas, cabe resaltar los sentidos que le dan argumento a la inclusión desde dos posturas; una referida a la igualdad de sujetos (“inclusión es todos iguales”) y otra a la igualdad de oportunidades (“equidad de oportunidades”). Para comprender estos discursos, nos acercaremos al contexto teórico e histórico que dio lugar a las representaciones de la inclusión como igualdad, dentro de las situaciones culturales, políticas y sociales que propiciaron su génesis; para posteriormente entrar a conocer algunas posturas acerca de estos sentidos.

6.3.2.1 Inclusión como igualdad de sujetos

Dentro de esta mirada a la inclusión, se puede mencionar que, la creación de instituciones educativas, obedece a una necesidad social, en un determinado tiempo histórico, y que le da apertura a lo que se desea resaltar en este apartado.

Al respecto, conviene señalar que el inicio de la escuela ocurre en dos momentos. El primero de ellos, está relacionado con la revolución francesa, cuyos ideales de igualdad, fraternidad y libertad propugnaban el camino hacia un nuevo régimen político, pasando de la monarquía a un gobierno del pueblo. Según Cortese y Ferrari (2006, p.17) “Para el sostenimiento de este nuevo orden político y social se necesitaba de una institución capaz de transmitir y controlar aquellos valores y principios que permitirían transformar la sociedad”; de modo que, el principio de igualdad, refería a la comprensión de un estado en donde todos seamos iguales y por eso, era necesario la creación de instituciones que transfirieran ese ideal.

El segundo momento, fue la llegada de la primera revolución industrial y con ella el apogeo del capitalismo. Por ello, (ídem) “[...] se hacía necesaria una institución que garantizara la formación de un alto número de trabajadores en diferentes especialidades, en donde pudiera lograrse la transmisión de aquellos conocimientos que permitieran mantener la especialización y la división del trabajo”, es decir, que la escuela se convirtió en la institución más apta para desarrollar las demandas de la sociedad. Para estos autores, lo anterior se denominó primer contrato o contrato fundacional. Esto es que, las instituciones deben cumplir con lo que le demanda la sociedad, mientras que el Estado exige el cumplimiento de este pacto a través de las leyes y de las normas.

Después de la necesidad de una institución para los fines expuestos anteriormente, pero continuando con la génesis de los discursos de igualdad de los sujetos, aparece el asunto de la obligatoriedad de la educación. Para ello, Lus (1995) citado por Cortese y Ferrari (2006, p.24) expone que;

Cuando la escuela primaria toma carácter de obligatoria y gratuita, mucha gente que no había recibido ninguna educación ingresa al sistema educativo, al que hasta ese momento había tenido acceso sólo la nobleza, a través de algunos preceptores, y parte de la población urbana de alguna parroquia.

La institucionalización de una educación para todos, estuvo solícitamente demarcada por la contribución de la creación de las escuelas especiales, lo que permitió la separación institucional de los niños definidos como educables de los que no lo eran. Estos últimos creados por los discursos sociales de la modernidad y que permanecieron aislados.

Este precepto, trajo consigo, la noción de desigualdad frente a la igualdad como un problema que surge a partir de ese carácter obligatorio, en donde algunos niños y niñas no aprendían como esperaba la institución escolar. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, se incorporaron a la sociedad numerosas personas minusválidas, reclamando vivir en la comunidad y las condiciones que ésta tiene en los diferentes entornos. Uno de ellos, el de la educación para todos, independientemente de las diferencias.

Pareciera que, por todo lo anterior, la igualdad en el ámbito educativo está relacionada con la necesidad de que los seres humanos sean educados, es decir, que como compartimos una característica que nos hace iguales, es inevitable pensarse en una educación para todos; aunque también, ubicar la igualdad en el ámbito de la discapacidad, presenta otros sentidos. Uno de ellos, es que al hablar desde la discapacidad como punto de referencia en una igualdad de sujetos, se torna complejo, esto porque el concepto discapacidad trae consigo un equivalente, un constructo social muy fuerte, que se presenta como desigual o desigualdad.

En este sentido, es difícil pensarse en una igualdad cuando hay desigualdad, porque eso es lo que se refleja cuando se trae al lenguaje común y cotidiano el término discapacidad. Para Jacobo (2012, p. 33) “la noción de discapacidad se convirtió en la modernidad como una nueva figura de separación, una forma de dividir, de poner fronteras, muy a su pesar de haber sido justificada como una estrategia de darles educación acorde a sus atributos, es decir, a sus déficits”. Con ello quizás se mantiene y reproduce una idea de desigualdad, cuando es llevada como el discurso de igualdad de sujetos al campo educativo.

Dicho de otro modo, llevar a la práctica educativa el enfoque de una educación inclusiva entendida desde la igualdad de los sujetos, y hacer realidad una Escuela para todos, no es una tarea sencilla y fácil; esto porque implica una transformación en el enseñar y el aprender en las escuelas caracterizadas por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes.

Hasta aquí, nos acercamos hacia la configuración teórica e histórica de la inclusión cuando es relacionada con la noción de igualdad de sujetos, incorporada en el discurso y el lenguaje de las

personas a través del tiempo y los contextos. Con ello, se desea mostrar que este sentido no viene del limbo, sino que estuvo atravesado por acontecimientos sociales, culturales, políticos y económicos que dieron lugar a la conformación del sentido mencionado en párrafos anteriores y que nos deja un interrogante: ¿Qué consecuencias trae asemejar la noción de inclusión con la de “igualdad entre los sujetos”?

Esta pregunta, está permeada por estimaciones y problematizaciones que hacen algunos autores que también pensaron la inclusión en esta vía. Para ello, se pretende mostrar varias líneas de análisis y reflexión que den cuenta de nuevas perspectivas o paradigmas. La primera de ellas, es un fragmento de un programa infantil conocido como “Los Padrinos Mágicos” y de algunas de las escenas del capítulo, que ejemplifican la visión de pensarnos y querer un mundo donde todos los seres humanos seamos iguales a los otros, tanto en la apariencia como en las habilidades y capacidades.

A continuación se describirá el capítulo de este programa titulado: “El mismo juego-Thesamegame”.

TimmyTouner es un niño que tiene padrinos mágicos, los cuales le conceden todos los deseos que pida. Un día, Timmy y sus amigos se vieron involucrados en un asunto de “exclusión” puesto que la pelota con la que estaban jugando, cayó en el patio del doctor Bender, un dentista obsesionado por la sonrisa perfecta. El doctor no les quiso devolver la pelota a los niños con el argumento de que ellos tenían los dientes muy grandes.

Sin embargo, a Timmy se le ocurrió la gran idea de pedirle a sus padrinos mágicos: - deseo que todos seamos iguales. El deseo se hizo realidad y ahora todos eran iguales, con una misma forma en su cuerpo y de color gris. Timmy, con esta excusa fue nuevamente a reclamar su pelota, pero Bender seguía siendo una persona sin sentimientos, su físico era el mismo que el de Timmy pero no le importó y no le devolvió la pelota con el pretexto de que él era más gris que Timmy.

La historia continúa y los padrinos mágicos se ven envueltos en problemas porque como ahora todos son iguales, no saben cuál es su ahijado. Ahora Timmy está buscando la manera de ser diferente para que sus padrinos lo encuentren y poder deshacer el deseo, pero todo lo que encuentra a su alrededor es de color gris.

En medio de esa búsqueda de ser diferente, Timmy llega a su casa y observa como su madre y padre siguen siendo los mismos de antes, puesto que su madre sigue siendo una mala cocinera. Al respecto Timmy dice: - “los cambié por fuera, pero no por dentro- si cambio por fuera Cosmo y Wanda me hallarán” de modo que Timmy se las arregla para utilizar el pastel que hizo su madre como una gorra, y que como mala cocinera no quedó de color gris sino de color rosa.

Timmy sale a la calle, pero las demás personas lo ven como diferente y extraño y se enojan por ello, a tal extremo de que le dicen que es un loco por tener una gorra rosada. Pero como siempre, sus padrinos

mágicos lograron identificar dentro de ese montón de gente gris un punto rosa que era diferente. Timmy volvió a pedir un deseo: - deseo ser diferente- deseo que el mundo vuelva a ser como era antes.

Antes de comenzar a reflexionar entorno a la situación de este niño, sería importante hacernos las siguientes preguntas: ¿qué tiene de similar cada escena?; ¿hay alguna diferencia entre los personajes?, ¿por qué mirar estas escenas con una visión de igualdad? ¿Qué caracteriza a cada personaje?

En efecto, el capítulo infantil da cuenta de algo, exponen una igualdad de apariencia de los personajes y del entorno en el que se desenvuelven, caracterizando a todos los personajes de color gris. Aunque deja en entredicho, que pensar un mundo donde todos seamos iguales en apariencia, trae sus consecuencias, una de ellas tiene que ver con el reconocimiento del otro por parte los otros, porque simple y sencillamente es igual a mí. Enfatizando lo dicho, Skliar (2013) considera que este modo de entender la inclusión, tiene que ver con un “gesto inmediato de reconocer al otro como igual”. Pero aun así queda la pregunta por la connotación del término “igualdad” y desde qué manera se enlaza con la inclusión.

Pero, si continuamos llevando este sentido al campo educativo, y a las prácticas que los estudiantes del PFC (Programa de Formación Complementaria) tuvieron con niños y niñas en situación de discapacidad, toma importancia en el momento en el que se piensa la inclusión como un asunto de igualdad.

Con la premisa anterior, Calderón (2014, p. 3) expone en una entrevista para Aularia que “en lo referente al terreno educativo, el modelo no es otro que la inclusión, que entiende al otro o la otra como radicalmente igual a mí [...]” de modo que ratifica este asunto de igualdad, cuando los entrevistados hacen alusión a los diferentes atributos dados a la inclusión; que en este caso, pareciera estar relacionado con la idea de que “todos somos iguales”.

Dentro de esta misma línea, es necesario recalcar una de las conferencias dadas por el profesor Carlos Skliar (2013; 26 de abril) titulada “El lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad” donde expone que “la igualdad nunca es un punto de llegada, nunca es la conclusión. Si la igualdad no existe como punto de partida, no existe”. Es por ello que se considera en primera medida hablar de la igualdad como punto de partida para comprender, de cierto modo, la inclusión; aunque de esto sólo queden preguntas abiertas. Pero, como segundo aporte por parte de este autor, también nos convoca a cuestionarnos por la inclusión como punto de llegada. En los siguientes apartados se abordarán estas dos vías.

6.3.2.1.1 La inclusión como punto de partida

La vía de la inclusión como igualdad de sujetos y como punto de partida planteada por Skliar, nos interpela por el asunto de que hay algo en todos los seres humanos que nos hace

reconocernos como iguales y que es este asunto el que nos permite tener una mirada de igualdad, permite entender a través del autor que nadie aprende si es visto desde la desigualdad. Jacobo(2012, p.110) plantea que “la mirada resulta el foco por el cual se realiza la comunicación y la transmisión de un orden de ideas [...]”. A modo de ejemplo, se trae de nuevo las escenas del capítulo de los padrinos mágicos, cuando el personaje principal (Timmy) crea una hipótesis de que si es visto como igual por la sociedad y sobre todo por el doctor Bender podrá acceder de nuevo a su pelota, aunque eso no haya sido lo que deseaba.

Con relación a esto, hay algo más por añadir y es precisamente uno de los siguientes aportes cuando nos interroga por el asunto de que como seres humanos, caemos en la incapacidad de tolerar lo diferente, al diferente, las diferencias, aspecto mencionado en el siguiente fragmento;

¿Qué nos hace diferentes? Y si somos iguales, ¿en qué radica el hecho de no querer convivir con otros diferentes a nosotros? Probablemente tengamos un sinfín de posibilidades, pero entre ellas, se destaca una que debe ser analizada: la incapacidad de tolerar lo diferente. ¿Por qué? Porque es mucho más llevadero que todos tengamos casi las mismas facciones, el mismo color de piel, se piense, se sienta, se actúe y se aprenda igual; esto hace suponer que no habría dificultades para relacionarnos y se garantiza la “unificación de criterios físicos, intelectuales que haría más llevadera la vida, sin tantas complicaciones”. (García Grados, s.f. p. 4)

Lo más importante aquí, es comprender y ver que existe un otro, un sujeto, una persona, un ser humano como yo. De forma en que las relaciones que se construyan con el otro, al que no considero igual, sean las mismas que tejo con los demás. Aunque la cita anterior, no pone un manifiesto interesante para considerar. Ese asunto tiene que ver con que si miramos a nuestro alrededor, veremos que no hay un ser igual a nosotros, pero que es importante empezar a tolerar y ver al otro como un igual para poder empezar a entender las diferencias entre nosotros mismos.

Con lo que se lleva dicho hasta aquí, la inclusión como punto de partida, le permite al otro y a nosotros mismos, eliminar el sesgo de la igualdad y llevarlo a otros extremos, alejado de lo que dice Guillaume citado por Jacobo (2012, p. 37) “La igualdad es ficticia en una mesa entre desiguales”. De modo, que lo que se pretende es que no veamos a los otros como desiguales o que imaginariamente creamos que son igual a nosotros, lo importante es radicar la idea de que sí existe otro que me atraviesa y que ese otro es igual a mí. Por eso, la invitación del autor, es entender la inclusión desde esta vía, reconociendo la existencia de otro igual a mí.

6.3.2.1.2 La inclusión como punto de llegada

Hablar desde la otra vía de inclusión como punto de llegada, expresa en cierta medida un afán por llegar o terminar de reflexionar y cuestionar aquellos aspectos que nunca fueron cuestionados. Entre los que se rescatan en este apartado, está el abordaje de la homogeneización. Lo anterior, tiene su fundamento en lo que Cortese y Ferrari (2006, p. 31) cuando plantean:

La escuela pública, que en sus inicios se encontraba cumpliendo con los ideales que la fundaron, esto es, acercar la educación a todos los hombres por igual como un derecho básico al que debía tener acceso, no contó con la posibilidad de que “no todos los hombres son iguales”. Así, frente a un mandato social explícito, comienzan a operar los mecanismos de un mandato social oculto que le permitirá cumplir con lo pactado por la sociedad.

Todo esto parece confirmar que, la homogeneización es entendida como igualdad en la medida en que los sujetos entre sí comparten la condición de ser sujetos. Es este punto, el que las autoras pretenden dar a entender, porque según ellas es importante iniciar los interrogantes acerca de la inclusión desde la desigualdad o mejor dicho, desde la diversidad. Esto, porque los sujetos poseen particularidades que hacen que una mirada de la igualdad como punto de llegada se acomode a todos los sentires de una sociedad. Como lo muestra la siguiente respuesta de otro estudiante, cuando se le preguntó: ¿considera que existe diferencia a la hora de educar a niños regulares y niños en situación de discapacidad?

[...] para una persona con discapacidad motora, no puede ser de la misma manera que yo la hago con los otros niños, que por ejemplo ponerlos a todos a correr. Pero en medio de esa inclusión yo debo pensar una actividad que me permita que todos hagamos lo mismo, entonces por ejemplo, trabajarlo desde los sentidos, cierta estimulación de sentidos en educación física y ahí incluyo al niño y entonces la cosa, es mirar, equiparar esas cargas para que haya una verdadera inclusión. ¿Cierto?, y mirar las condiciones que tiene el niño y equipararlas con las del grupo para poder brindar esa inclusión.

Entender la inclusión como homogeneización, desde las voces de los entrevistados es llevarla a ese contexto de la igualdad, en donde se lee como “equiparar cargas”, es decir, equilibrar las cosas para que “todos hagamos lo mismo”. Basándose en lo anterior Guglielmino, Valente y Mendes (2006, p.63) nos dicen que “esta impronta positivista, en su intento por homogeneizar la sociedad civil, creó una escuela “cultora de la homogeneidad”; siguiendo la lógica de este postulado, impulsó la creación de formas especiales de educación para aquellos sujetos que no resultaban homogeneizables”.

Al respecto, la homogeneización de las que hablan los autores, no es más que un espacio para aquellos sujetos que por diversas razones no se pueden igualar a los demás, es decir, unificarse con un grupo de personas. Sin embargo, el interés de la visibilización de la inclusión como

igualdad, permite que no se brinden espacios diferentes para los otros “diferentes”. La apuesta de una educación inclusiva está de la mano con una educación para todos, en un mismo lugar.

Se diría pues, en palabras del mismo entrevistado que “inclusión es que un estudiante con discapacidad pueda estudiar en una escuela regular, ¿cierto? Y que se le brinden las mismas oportunidades que se le brindan a los demás”. De ahí, el sentir del término en el que todos los niños y niñas hagan lo mismo y que las prácticas del maestro en el aula logren homogeneizar aquellos asuntos que se consideran complejos de los no complejos.

Paradójicamente con lo anterior, Vain (2006, p. 13) “[...] en buena parte de nuestras instituciones escolares se sostiene la creencia acerca de que cuanto más homogéneos son los grupos, más fácil es enseñar”. Aunque la realidad en algunos casos nos dice todo lo contrario, incluso, varias investigaciones se han encargado de reflexionar e investigar sobre ello, encontrando que entre más homogéneo es el grupo más difícil de educar. Si consideramos a cada sujeto como singular y que cada quien es el que construye su vida a partir de las experiencias que le brinda el medio tanto educativo, como familiar, social, económico, político, cultural entre otros; el discurso de la homogeneización escolar es un rasgo distintivo de la intolerancia por el otro y sobre todo por la imposibilidad de aceptar la pluralidad de ideas, estilos y culturas.

Admitamos que, como dice Vain (2006, p. 14) “si pensamos en la integración: ¿no habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad, de la sociedad y de las instituciones educativas- ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas?” Basados en ese interrogante, se considera importante empezar a recuperar o, en otras palabras, empezar a comprender el pluralismo y multiculturalismo en el impacto sobre la educación y las escuelas, como una nueva forma de concebirla. Se habla de ello, porque este contexto es un avance hacia la transformación del sistema y de la atención a la diversidad, al diferente, al distinto, al otro, al otro en situación de discapacidad, pero comenzando por reconocer lo distinto como un asunto de todos.

Lo curioso es que la inclusión en la escuela recoge lo paradójico entre su oficio, el cual podríamos considerar como la homogeneización y los retos que le impone la realidad de un presente lleno de diversidades y expresiones poco convencionales. De ahí que nos preguntemos por el lugar de la inclusión en la escuela que se enmarca y se desenvuelve entre los discursos de la homogeneización y la adaptación, entre la igualdad y la individualidad y entre las experiencias de cada sujeto marcada por su subjetividad.

6.3.2.2 La inclusión como igualdad de oportunidades

Para comprender esta mirada de la inclusión, se puede retomar aquellos documentos, que le permitieron a las personas en situación de discapacidad contar con las garantías por parte del Estado para una igualdad de condiciones y de oportunidades en lo relacionado con el campo educativo, aspecto que no debe diferir de las que todos los seres humanos tenemos derecho por naturaleza, pero que, este tipo de población tuvo que reclamar para que se les valieran también las mismas oportunidades que a los demás.

En primera instancia está la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994, p. 23). Creada primordialmente para promover la igual educativa entre los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, es decir, para que no sean discriminados educativamente.

La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos.

Lo anterior refleja un interés porque todos los sujetos, independientemente de su condición, no sólo de discapacidad sino de género y raza, tengan las mismas oportunidades de educación que todos.

Como segunda instancia, acerca de promover la igualdad de oportunidad y condiciones, tiene que ver con la Ley 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. Como se muestra en el artículo 2 cuando hace alusión a los conceptos y definiciones.

Personas con y/o en situación de discapacidad: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Acceso y accesibilidad: Condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales.

Las anteriores definiciones, ponen de manifiesto dos conceptos: personas en situación de discapacidad, y el acceso y accesibilidad de estas personas a la sociedad. Lo que se desea rescatar, es la importancia de comprender que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos y oportunidades en este mundo, independientemente de las fortalezas o debilidades tanto físicas como mentales que tengamos.

Una de esas oportunidades, es la de poder acceder a la educación, de ahí que los principios que orientan los Lineamientos de Política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia, están inscritos en la perspectiva universal de los derechos fundamentales económicos, culturales, colectivos y del ambiente, expuestos en la Constitución Política de Colombia de 1991.

Los principios orientadores de los lineamientos, tienen como propósito, interesarse por la creación de unas condiciones que permitan la inclusión social de las personas en situación de discapacidad, a la educación superior en Colombia en igualdad de oportunidades; dentro de estos principios están, la igualdad de oportunidades y la flexibilización curricular transversal.

A continuación acerquémonos un poco al principio de la igualdad de condiciones como aspecto a resaltar en este análisis.

Este concepto se entiende como un principio básico que surge en los Estados de Derecho, y que se ha vinculado con el Derecho a la Educación. Se refiere al proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas en condición de discapacidad. Significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia; que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todas las personas deben tener las mismas oportunidades de participación (Asamblea General de las Naciones Unidas de 1993). (2009, p.14)

La tendencia hacia una igualdad de condiciones y de oportunidades frente a las personas en situación de discapacidad, revela la necesidad de reconocer en cada sujeto las individuales y diferencias con relación a los otros. Lo importante no es un reconocimiento del otro en situación de discapacidad, aunque esto también sea necesario; sino más bien, una participación de todos y de todo en la sociedad.

De la mano de los propósitos de los lineamientos de política mencionados en párrafos anteriores, se logra rescatar que para la Ley 1346 de 2009 por la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad” también se tiene como finalidad asegurar desde lo legal la igualdad de oportunidades y condiciones a las personas en situación de discapacidad. Además de ello, definen o conceptualizan esta población, lo cual permite una articulación entre

los términos y el lenguaje para referirse a las personas que sin lugar a dudas son el centro de atención en esta investigación.

El propósito de la presente Convención es 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.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias 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. (Artículo 1º- propósito)

Una vez conocido el principio de la igualdad de oportunidades en las normas, leyes y decretos para las personas en situación de discapacidad, continuemos con esta misma línea, pero involucrando la escuela en los procesos de homogeneización, la cual empieza a vislumbrar este asunto, desde otro punto de encuentro, ya no desde la igualdad sino más bien desde la diversidad.

Se sabe que hablar de inclusión en la escuela, es empezar a cargarla de un sinnúmero de significados que giran en torno a la diversidad, y es ahí donde radica la necesidad de comprenderla por fuera de la igualdad. Este asunto debe ser visto desde lo que anteriormente se mencionó como otra visión de la inclusión. Inclusión vista desde la igualdad de condiciones, en un espacio donde no hay cabida para la diferencia.

Es por ello que, los entrevistados, convergen en una misma interpretación, en la vía de permitir espacios para la igualdad de condiciones, en un grupo heterogéneo, porque ya sabemos que no hay una homogeneidad. Se comprende además, que dentro de este sentido, cabe la pregunta por la diferencia entre una educación llamada “regular” y otra para “discapacitados”, de modo que, la educación, independientemente desde el lugar del cual se le mire, encuentra su lugar en la diversidad o en el lugar de los distintos. Como lo dice Vain (2006, p.10) “[...] compatibilizar igualdad de oportunidades con respecto a la diversidad se convierte en un desafío del nuevo siglo, porque igualdad no debe ser nunca sinónimo de unificación, ni de borrar las particularidades de lo diverso”.

Nuevamente, se hace imprescindible seguir pensando en la escuela, específicamente en la escuela común y la escuela especial. Esto, porque si el propósito es lograr comprender la diversidad no sólo de cada uno de los sujetos sino de los ambientes y espacios en el que se desarrollan, es preciso reflexionar sobre aquellos aspectos del pasado que le daban un lugar al sujeto diverso y que por los afanes del mundo globalizado ya no son tenidos en cuenta. Para ello Guglielmino, et al (2006, p.65) plantean lo siguiente:

Se considera importante recuperar cómo el multiculturalismo impacta sobre la educación, sobre nuevas formas de concebir la escuela. Se habla, en este contexto, de la escuela multicultural, de la necesidad de transformación del sistema, de la atención a la diversidad. No cabe duda de que se instala una narrativa educativa que cuestiona el modelo escolar homogeneizador de la modernidad, postulando la escuela “abierta a la diversidad”, que complete la heterogeneidad de la población escolar. En este andamiaje discursivo, significativamente ligado al lenguaje de lo diverso, circular discursos sobre la aceptación, la tolerancia y el respeto por las diferencias.

A decir verdad, el papel de la escuela dentro de los procesos de aceptación, tolerancia y respeto por las diferencias, requiere desde un principio, de una redefinición de los actores y sujetos que participan en ella y sobre todos de los lazos que se tejen entre ellos. Lo anterior es mencionado por la necesidad inmediata de realizar cambios en la consolidación y estructuración de las escuelas, para no caer en el error de hablar de una escuela inclusiva cuando se están viviendo la exclusión, no sólo de la discapacidad sino desde los ámbitos familiares, sociales, económicos y demás por los cuales atraviesan los sujetos.

Como lo dice Vain (2006, p.14) “[...] hablamos de educación inclusiva en un contexto social de exclusión; de educación para diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y de atención a la singularidad en un contexto de unificación”. Para ejemplificar lo anterior, retomamos la justificación que da al respecto el programa de conceptualización “Educación para la inclusión”, del porqué trabajar este concepto con los estudiantes del PFC (Programa de Formación Complementaria).

La inclusión es un asunto de derechos, valores y principios éticos, visto de este modo las instituciones educativas tienen la responsabilidad de asumir una educación inclusiva, de la que todos puedan participar, atendiendo las diferencias particulares y comunes de los integrantes de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo anterior y con el fin de aportar a la construcción de modelos educativos caracterizados por ser flexibles, pluralistas, abiertos y equitativos se ofrece este espacio conceptual de manera que prepare a los docentes en formación inicial para educar bajo principios de equidad de oportunidades. (Documento Espacio de conceptualización Educación para la Inclusión)

Llama la atención, la forma como la inclusión es entendida y las derivaciones acerca de una “equidad de oportunidades” o de condiciones; que si bien, hacen la misma referencia a la homogenización mencionada en párrafos anteriores, no es más que estar en un lugar o propiciar un espacio en donde todos los niños y niñas hagan lo mismo. Refiriendo además, el lugar que se le está dando a la escuela y a las prácticas con niños y niñas en situación de discapacidad y a esa voz hecha texto, sobre educación común de la cual habla la siguiente cita.

La educación inclusiva encuentra su lugar en la educación común, ésta implica una transformación que recorre las prácticas, los docentes, el currículo, horizonte y filosofía institucional. Formar en y para ella, es un reto que los programas de formación deben asumir, a fin de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes independiente de su condición. (Documento N° 1- Ficha 3; 2013)

El asunto de la inclusión, al parecer es complejo, porque no es sólo “garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes independientemente de su condición”; sino más bien de, comprender que en la diferencia está la igualdad. De ahí que cuando se subraya la palabra “todos” se quiere mostrar que no es necesario aclarar que hay otros sujetos o, en este caso, otros niños y niñas que poseen una condición. Porque con ello nos preguntamos por una condición, pero ¿cuál condición? ¿La que se le atribuye como deficiente o discapacitado? o ¿simplemente la condición de ser humanos?

6.3.3 La inclusión como “tener presente al distinto” (reconocimiento)

El siguiente sentido de la inclusión, resalta su importancia cuando hace alusión a que las personas y en nuestro caso, a los niños y niñas en situación de discapacidad, cuentan con un soporte legal que protege y vela por su bienestar. En las voces de los estudiantes del PFC, este sentido aparece como “tener presente al distinto”, esto es empezar por reconocerlos por ser diferentes, aspecto que en párrafos posteriores se abordará más a fondo.

No obstante, se puede decir que en primera medida hay que resaltar la existencia de leyes, normas y decretos que se encargan de que los derechos de todos los ciudadanos, independientemente de su condición, personas víctimas de violencia, minorías, poblaciones vulnerables, étnicas y demás, sean tenidos en cuenta dentro del plan de ordenamiento estatal, en todos los ámbitos, desde lo familiar hasta lo político. De manera implícita, la parte legal hace que las personas en situación de discapacidad sean tenidas en cuenta, esto es, que las tengamos presentes, y que las reconozcamos dentro de una sociedad. Algunas de ellas ya fueron ampliadas en párrafos anteriores, sin embargo, a continuación se presentarán de forma general:

- Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Plan Decenal de Educación (2008- 2016). Aportes del Plan Nacional Decenal de Educación en el tema Población con Necesidades Educativas Especiales.
- Ley 1618 de 2013 (Febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 1346 de 2009 (Julio 31) Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

- Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones en Situación de Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Junio de 1994.
- Ley 361 de 1997 (Febrero) Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
- Resolución 2565 de 2003. Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.
- Decreto 366 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.

En la lista anterior, están algunas de las leyes más conocidas relacionadas con la educación. Quedan faltando aquellas normas que tienen que ver con las garantías y acceso a la salud, la cultura, el deporte, la comunicación, entre otras. Pero para el efecto de esta investigación, sólo se centró la atención en las relacionadas con el campo educativo. Lo que se encuentra estipulado legalmente, da cuenta de un sentido de la inclusión en la vía del reconocimiento del otro en situación de discapacidad, y por ende, de tenerlo presente en lo jurídico.

Con lo anterior, se pretendió hacer una pequeña contextualización acerca del momento histórico en el que las personas en situación de discapacidad empezaron a ser reconocidas y tenidas en cuenta para integrarlas o mejor dicho incluirlas a nuestra sociedad. Si hacemos una revisión de las fechas de ratificación de estas normas, podemos observar que son relativamente nuevas y que en épocas más antiguas no existían, y por ende las personas en situación de discapacidad no eran tenidas en cuenta. La creación de ellas les dio un giro cultural, político, económico, social, comunicativo y educativo a esta población. De ahí se desprende que en el discurso de las personas involucradas e interesadas por el asunto de la discapacidad, siempre está atravesado en primera medida por lo que está dicho y soportado por la ley, como principal argumento para velar por el otro.

Tal vez porque el tema de las personas en situación de discapacidad no ha logrado un espacio importante dentro del discurso y las acciones públicas, los organismos internacionales y los gobiernos se han interesado por proporcionar más atención en la década de 1990, aunque existan acuerdos y normativas anteriores, que han incrementado su visibilidad. Sin embargo, para Stang (2011, p. 7) citando a (Savedoff, 2006; Mujica y Calle, 2006) “[...] también ha experimentado cambios significativos en su abordaje, pasando desde un enfoque que consideraba a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programas hacia una mirada que las concibe como sujetos de derechos, participantes y actores, reconociendo su contribución a la sociedad y reclamando su integración”.

En este punto de análisis, es imprescindible comenzar a pensar en el reconocimiento y no en la condición del sujeto, porque en varias de las respuestas de los entrevistados del PFC, se proporcionó una interpretación en la vía del reconocimiento como otro de los sentires que se halla en la línea de inclusión. Al respecto, uno de ellos, manifiesta :“Yo me acuerdo que cuando era chiquito, él le pegaba a los niños y...ver a Ferney hoy en día es una gran satisfacción; tiene una gran inclusión social, lo conoce todo mundo, lo conocen los taxistas, él hace sus cosas solo, se viste solo, se afeita solo, tiende su cama, barre, trapea [...]”.

En este fragmento, entendemos como explicación que, la inclusión es “ese” reconocimiento que hace la sociedad del sujeto y que esto le permite, en palabras del Entrevistado, una gran “inclusión social”. Sin embargo, es apresurado hablar sobre un sujeto que está condicionado y etiquetado desde la familia, escuela y sociedad; por ello, para el maestro en formación es necesario que haya una independencia frente al desenvolvimiento en la sociedad por parte de las personas en situación de discapacidad y el énfasis que hace de ello, como signo adjunto a la inclusión.

Para apoyarlo antes dicho, en el Documento del Modelo Pedagógico se dice que “la escuela como ambiente pedagógico incluyente abarca el ambiente escolar como laboratorio de vida para aprender vida y aprender mundo, con miras a la construcción de un mundo donde quepan todos”.Sin lugar a duda se evidencia una necesidad por el reconocimiento del niño o niña en situación de discapacidad, no sólo en el discurso de los estudiantes sino en el plan de formación de estos jóvenes.

Con miras a ello, se encontró que la formación de maestros es pensada desde la inclusión, aunque siga persistiendo la misma visión de preparar para la inclusión, traducida a términos de reconocer al otro en el objetivo del curso de conceptualización. Documento Espacio de Conceptualización Educación para la Inclusión de“Ofrecer a los docentes en formación inicial las herramientas y estrategias para educar desde un enfoque inclusivo que reconoce y acepta la diversidad presente en la escuela”. Subyace hasta aquí, una diferencia entre reconocer y aceptar a un sujeto, aspectos totalmente opuestos; pero que en este sentido se hace un intento por “reconocer y aceptar la diversidad” en una misma línea de comprensión.

La postura del maestro al reconocer, propicia una identificación de un sujeto que posee cualidades, características, interés, gustos, capacidades, y/o saberes particulares en relación con los otros. Como lo describe el Entrevistado.

[...] Mirar lo que se tiene positivo y negativo de cada uno de las partes, tomando desde ahí, desde lo que esa persona con una discapacidad y esta otra con una discapacidad y esta otra, qué es lo que más le llama la atención, qué es lo que más te gusta. Yo me he dado cuenta que lo que ellos hacen es porque a ellos les gusta, que un dibujo, que cantar,

que bailar, todo se puede tomar desde ahí, desde tomar esas cosas que salen desde lo transversal que es copiar, que es leer, ellos aprenden a su manera.

No es casualidad el hecho de que este sentir, circula en los deseos de todo maestro, sea Maestro en Formación o Formador de Maestros. El camino de comunicación entre los estudiantes con sus maestros está basado en un principio esencial del reconocimiento, de que otro existe y siente, que requiere un acompañamiento más cercano o más distante según la individualidad de cada uno de ellos. Por ende, en esta ruta de análisis, se logró distinguir una aproximación al reconocimiento no de la diferencia sino a una “posibilidad de enriquecimiento” plasmada en las siguientes citas del texto de la propuesta del Modelo Pedagógico de la ENS.

La escuela como ambiente físico incluyente comprende el espacio donde se respeta el pluriculturalismo, es decir, “las diferencias de género, raza, religión, ideología y de cualesquiera otra minorías sociales” porque reconoce la diferencia no es un obstáculo sino una posibilidad de enriquecimiento.

[...] una escuela incluyente; que interactúa con las necesidades y capacidades de los estudiantes y lo acompaña en la construcción del conocimiento [...]. (Documento del Modelo Pedagógico).

Los párrafos anteriores, permiten entrever el sentido de la inclusión desde un reconocimiento por el otro en situación de discapacidad en las voces de los estudiantes del PFC y en algunos fragmentos de los documentos oficiales. Aunque este sentido da cuenta de un interés por el otro, también muestra un constante señalamiento a las personas en situación de discapacidad por ser reconocidas, o mejor dicho identificadas por su discapacidad, pues si bien, se está pensando en el bienestar de ellas, también se está resaltando sus dificultades.

Una de las formas de reconocer al otro y mostrar que este tiene un lugar en la sociedad es a través de las normas, leyes y decretos, que si se leen con detenimiento, están pensadas para una población que no está siendo reconocida dentro de una sociedad, sino más bien para una población que por las diferencias que presentan con relación a los otros, ha sido excluida, y que hoy, por la lucha de unos cuantos, se hace un intento por reconocer en el otro una misma condición humana. Aquella que tiene que ver con los derechos y oportunidades en una sociedad acelerada, cambiante y transformada.

Para soportar lo dicho, tan sólo basta hacer una pequeña búsqueda en textos y libros de internet, para encontrar como primera respuesta a nuestra pregunta por reconocer a un distinto, a un diferente, o a una persona en situación de discapacidad; las leyes que vigilan y protegen el bienestar y la incorporación, puesta en términos de inclusión, de estas personas. Pareciera ser que lo más importante es lo que está estipulado en un papel, por encima de lo que la realidad muestra cuando se vive y se siente en un espacio donde haya un encuentro con el otro distinto.

Todo esto parece confirmar una desigualdad de condiciones, a pesar de esa lucha por “tener presente al distinto”, como lo dice Stang (2011, p. 5) cuando se refiere a la situación de América Latina.

A pesar del aumento de la visibilidad del tema de las personas con discapacidad en la agenda pública regional y de los avances en el reconocimiento jurídico de sus derechos, tanto a escala nacional como internacional, su situación en América Latina sigue caracterizándose por una profunda desigualdad, que se materializa en grandes brechas socioeconómicas que colocan a este grupo de la población en una condición de vulnerabilidad social que demanda acciones integrales y sustentadas por una férrea voluntad política.

Esto es que la lucha por reconocer en el otro una igualdad de condiciones, lo que se está mostrando es una desigualdad y un señalamiento por una diferencia, involucrando dos dimensiones; la primera, referida a derogar privilegios y a la confirmación de la igualdad de derechos para todas las personas, expresadas en cierta medida en las declaraciones de los derechos humanos; y la segunda, representada en una distribución de los recursos de la sociedad, en donde se pueda ejercer abiertamente los derechos.

Ahora bien, Stang (2011, p. 8) nos hace una salvedad con respecto a estas dos dimensiones; “si la primera dimensión de la igualdad remite a la cuestión de los derechos y al papel del poder judicial para garantizar los, la segunda remite a la justicia social y a una estructura socioeconómica y política que la promueva”. Estas dimensiones, permiten un análisis más profundo de ver las diferencias de equidad como la forma de reconocer algo en el otro o de tenerlo presente. Además este asunto, pareciera indicar una posible relación basada en el reconocimiento de la necesidad de un otro con el otro desde donde cada quien es y puede; es un reconocimiento de las diferencias antes que los déficits, faltas o incapacidad.

Retomando las ideas de los primeros párrafos del sentido de la inclusión, en la vía del reconocimiento, y más específicamente en las voces de los estudiantes del PFC de “tener presente al distinto” aspecto que se puede empezar a cuestionar en la vía de la consolidación de las normativas y leyes para las personas en situación de discapacidad. Esto, porque si miramos el otro lado de este asunto, lo que puede empezar a interpelar esta cuestión es preguntarnos el porqué una política pública para la población en situación de discapacidad, si con la existencia de una para todos los sujetos era suficiente. O por qué la creación de una convención internacional para los derechos de estas personas, si ya existe un tratado que determina los derechos de humanos. Apoyando esta misma postura la autora Argento (2010, p. 101) nos dice que:

Mucho se predica – en el marco de los derechos humanos- acerca del respeto hacia las diferencias y de la inclusión de quienes tienen capacidades distintas. [...] Sin embargo tal postura se queda en un reconocimiento ideológico y no legítimo, siguiendo las

categorías de “formas ideológicas de reconocimiento o forma de reconocimiento falsa y formas de reconocimiento no ideológicas o reconocimiento moral” propuestas por Axel Honneth.

Y esto, nos conduce a una postura diferente de la inclusión, más allá de reconocer que existe otro en situación de discapacidad al que se le debe procurar incorporar a la ciudadanía a través de una legitimidad, que lo que hace implícitamente es excluirla de ella, porque con ello, lo que se está logrando es que no se les brinde una igualdad de oportunidades para la participación e integración en el desenvolvimiento en la comunidad, todo esto incorporado en los diferentes tratados internacionales sobre la inclusión como un derecho en los ámbitos y contextos del ser humano.

7 Conclusiones

- El discurso médico, en la educación, se presenta como un aparato normatizador-normalizador, en el que se demanda la presencia de un diagnóstico en la práctica educativa, con el fin de atribuirle a la enfermedad la alteración del proceso educativo, y poder volver a conducir el sujeto a la norma, a lo que se espera sea el proceso de aprendizaje, y a lo que se espera resulte de él.
- En la formación del maestro, existe una naturalidad, en la que se espera, que la teoría se dé como un saber previo a la práctica educativa, dándole un connotación de saber-hacer, a través de la cual, se llega preparado a la práctica y a los procesos que en ella se desarrollan. Visto de esta manera, la práctica se convierte en una comprobación de la teoría adquirida.
- Existe una predominancia del saber técnico en la formación del maestro. La educación tecnocrática se ofrece como un saber instrumentalista y reduccionista que le da un lugar al maestro procedimental, limitándolo al desarrollo de un paso a paso escalonado, secuencial y previsivo.
- El uso del diagnóstico es una herencia del discurso médico en el campo educativo, ofreciéndose como una “solución mágica” a las problemáticas que se pueden experimentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un estudiante con alteraciones en el desarrollo, sea de tipo comportamental, fisiológico, biológico o cognitivo. Esto desencadena dos posturas: En la primera, se des-responsabiliza al maestro de la escena, al adjudicarle la razón de las problemáticas a la presencia de una enfermedad. En el segundo, ofrece nuevamente un camino a seguir, un procedimiento a desarrollar una metodología que aplicar, que conduce a la normalización del sujeto.

- El diagnóstico en la formación de maestros es también presentado en lugar de etiqueta. Bajo esta mirada existe una relación con el estudiante y otra con el diagnóstico mismo. En el caso del estudiante, es reducido a lo que el diagnóstico dice de él, definiéndolo como sujeto y justificando su relación con la enseñanza. Aspectos como la subjetividad, no son tenidos en cuenta a la hora de indagar y cuestionarse por dichas problemáticas. Y en el segundo, el conocimiento de un diagnóstico se ofrece como una respuesta rápida e inmediata a la alteración.
- Pensar la formación de maestros desde la infancia permite entender la concepción de infancia que subyace en este asunto. Podríamos decir que en esta etapa de la vida los niños y niñas, aun no tienen definido un proyecto de vida que dé cuenta de una elección, aunque sí tengan intereses, gustos y capacidades para una determinada actividad. Es necesario, que éstos tengan los espacios de desarrollo de sus habilidades para posteriormente, puedan hacer una toma de decisiones frente a la lección de una carrera profesional y en este caso la formación de maestros.
- Hablar de una formación religiosa desde la infancia como la base o columna vertebral que orienta todos los procesos educativos y formativos una institución, permite vincular la formación desde la infancia para ser discípulos salesianos y qué mejor discípulo que un maestro, esto es un perfilamiento hacia una evangelización de los sujetos que hacen parte de toda la comunidad educativa.
- El asunto de la vocación va de la mano con ese llamado y a su vez con la formación religiosa que se imparte en una institución. Aunque en pleno siglo XXI, no sea posible imponer a algún sujeto un proyecto de vida determinado, en primera medida porque no sería ético ni legítimo hacerlo; las Normales se ven en la obligación de promover ese llamado vocacional que en determinados casos predispone a los estudiantes a que se orienten hacia la profesión pedagógica.
- La formación docente cumple con las características de una profesión. De este modo cabe decir que la profesión docente no necesariamente requiere de una vocación para su desarrollo, puesto que no sólo se nace con vocación para algo, sino que se requiere perdurarla, en un ambiente pluralista, ético y moral.
- Sería interesante empezar a dejar de pensar en la inclusión como un elemento necesario e importante en las prácticas educativas entendida desde allí como un instrumento o una forma reduccionista porque ello no nos dejan pensar en el aprender y el saber de la construcción de ciudadanías críticas frente al asunto de la discapacidad. .
- Entender la inclusión como punto de partida, le permite al otro y a nosotros mismos, eliminar el sesgo de la igualdad y llevarlo a otros extremos, de modo, que lo que se pretende

es que no veamos a los otros como desiguales o que imaginariamente creamos que son igual a nosotros, lo importante es radicar la idea de que sí existe un otro que me atraviesa y que ese otro es igual a mí.

- La inclusión en la escuela recoge lo paradójico de su oficio, el cual podríamos considerar como la homogeneización y los retos que le impone la realidad de un presente lleno de diversidades y expresiones poco convencionales. De ahí que nos preguntemos por el lugar de la inclusión en la escuela que se enmarca y se desenvuelve entre los discursos de la homogeneización y la adaptación, entre la igualdad y la individualidad y entre las experiencias de cada sujeto marcada por su subjetividad, esto porque el asunto de la inclusión, al parecer es complejo, porque no es sólo “garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes independientemente de su condición”; sino más bien de, comprender que en la diferencia está la igualdad.
- La preparación de los maestros para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidades un tema que se debe debatir en la medida en que esta población se incluya a las aulas regulares, porque si bien se está en la capacidad de identificarla no se está preparando para el trabajo práctico con ellos. Ahí, radica la importancia de una preparación de todos los maestros para el trabajo con población en discapacidad y necesidades educativas especiales, siendo un asunto real que está inmerso en las prácticas cotidianas.

8 Referentes Bibliográficos

8.1 Bibliografía

Amilburu, María G. (2006). *Sentido Objetivo y Vivencia Subjetiva de la Profesión Docente*. Publicado en Estudios Filosóficos. Universidad Nacional de Educación Distrital. UNED. Madrid, Vol. LV, n. 160, p. 491-502. Argento Nasser, Ana. (2010). *El reconocimiento de las personas con discapacidad: posibilidad de acceso a los bienes culturales*. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Universidad Nacional de Córdoba. Vol. 4 (2). Pág. 101-113. ISSN 1887 – 3898.

Báez Osorio, M. (2005). *Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX*. EccoS- Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 427-450, julio. /dic.

Bustelo Graffigna, Eduardo. (2005). *Infancia en Indefensión*. En: Revista Salud Colectiva Buenos Aires. Septiembre - Diciembre. Págs., 253 - 284.

Canguilhem, Georges. (s.f). *Lo Normal y lo Patológico*. ed: siglo xxi Argentina, s.a. Buenos Aires. P. 1971. 242.

Carli, Sandra. (2003). *Miradas de la Infancia desde la Argentina. Los sentidos de la crisis*. Jornadas Emergentes, Cultura Visual y Educación. Universidad Central de Barcelona. Febrero.

Cortese, Marhild Liliana y Ferrari, Marcela. (2006). *Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela*. Educación Especial: inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ediciones Novedades Educativas de México. Colección, Ensayos y experiencias. Buenos Aires. Pág. 16- 33. ISBN 987-538-077-6.

De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Serie interlíneas. Interpelación interdisciplinaria. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc. ISBN 978-987-538-219-0.

Dueñas, Gabriela (Comp.). *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?* Ed. Noveduc. Buenos Aires: 2011. 287 p.

Freire, Paulo. (2004). *Tercera carta “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”*. Cartas a quien pretende enseñar. Primera Edición, Segunda reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. ISBN 987-1105-12-6.

Galeano Marín, María Eumelia. (s.f). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial. Universidad EAFIT, 2004. p.38.

García Grados, Sara. (s.f) *¿Estamos preparados para convivir con la diversidad?* Revista de actualidad pedagógica. Educar para la vida. Año 2, número 5. Ediciones COREFO. Pág. 4 – 6.

García Posada, Ernesto. (1996). *Elementos para la Concepción de un Programa de Enseñanza para la Escuela Normal Superior. Reestructuración de Escuelas Normales*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. N° 16, vol. 8: p 59- 67. ISSN 0121-7593.

García Nieto, Narciso. (s.f). *Marco de Referencia Actual para el Diagnóstico Pedagógicas*. Revista Tendencias Pedagógicas 12, 2007. P. 83-110.

Garcés Gómez, Juan Felipe. (1996). *Informe sobre el Estado Actual de la Práctica Pedagógica. Reestructuración de Escuelas Normales*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. N° 16, vol. 8; p 31- 45. ISSN 0121-7593.

González Rey, F. (1999). *Psicología e Educação: desafios e projeções*. In O A Rays. (org.) Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. (pp. 102-117) Porto Alegre: Sulina.

Guichot Reina, Virginia. (2003). *Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997)*. Revista Profesión Docente. Diciembre. N° 21, p. 63-67.

Guglielmino, María Elizabeth; Valente, Gilda Mariel y Mendes Rosa, Adriana. (2006). Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo. Educación Especial: inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ediciones Novedades Educativas de México. Colección, Ensayos y experiencias. Buenos Aires. Pág. 61- 70. ISBN 987-538-077-6.

Guzmán Rodríguez, Rosa Julia. (s.f) *¿De qué Infancias hablan los educadores del nivel inicial?* Revista Colombiana de Educación. Segundo semestre de 2007. Bogotá; Colombia. N° 53. Pág. 176-193.

Herrera, Martha Cecilia. (2000). *Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional*. En Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, Año II, N° 2, julio, p, 102.

Jacobo Cúpich, Zardel. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas: efectos de discriminación o lazo social*. Ediciones Novedades Educativas de México. Buenos Aires. Colección, (dis)capacidad. ISBN 978-987-538-341-8.

Larrosa Martínez, Faustino. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*. Revista Electrónica de Formación del Profesorado, 13 (4), 43-51. ISSN 1575-0965.

Llanos Noreña, Dolly Cecilia. (2012). La Investigación en la Formación de Maestros en la vigencia de los Ciclos Complementarios (1997-2008) de las Escuelas Normales Superiores. Investigación para optar al título de magister en educación. Línea de Formación a Maestros. Universidad de Antioquia. Medellín.

Mejía, María Paulina; Fernandez, Sofía; Toro, Gloria Luz; Cortés, Marlon & Flórez, Sarah. (s.f). La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. *Un estado del arte en Colombia*. Revista Educación y pedagogía- Separata. Universidad de Antioquia. Medellín.

Pérez S, Juan Fernando. (1998). *Elementos para una teoría de la lectura*. Revista Colombiana de Psicología. [Texto en línea] Tomado el 18 Mayo de 2013, disponible en formato PDF.

Sánchez P, Antonio y Torres G, José Antonio. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Ediciones Pirámide. Grupo Anaya S. A. Madrid.

_____. *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Editores Pirámide. Grupo Anaya S.A. Madrid.

Sierra A, Gloria Lucía. (2010). *Los trazos del alma y la relación al saber. De la vida anímica y sus efectos en el aprendizaje*. Corporación Ser Especial. Medellín.

Silberkasten, Marcelo. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Topía Editorial. Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Buenos Aires.

Skliar, Carlos. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad*. Revista Comunidades, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Pablo Vain y Ana Rosato (coord.). Ed. Noveduc. 2005. Buenos Aires. Pa. 108.

Stang Alva, María Fernanda. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Serie Población y desarrollo N° 103. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL. Santiago de Chile, abril. ISBN 978-92-1-121769-8.

Trujillo T, Alba Lucía; Ramos B, María Lucero & Rojas R, Gilma Eva. Equipo técnico de apoyo en el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales Superiores (2003). *Escuelas*

Normales Superiores del Departamento, ejes transformadores de la Educación y dinamizadores de la cultura escolar, local y regional. Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación. Colombia: Manizales.

Vain, Pablo D. (2006). *El concepto de necesidades educativas especiales. ¿Un nuevo eufemismo educativo? Educación Especial: inclusión educativa.* Nuevas formas de exclusión. Ediciones Novedades Educativas de México. Colección, Ensayos y experiencias. Buenos Aires. Pág. 6- 15. ISBN 987-538-077-6.

Yarza de los Ríos, Alexander. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940.* Informe de Investigación presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Educación. Línea de Formación a Maestros.

Yarza de los Ríos, Alexander. (2010). *Pedagogía, saber y alteridad: notas para dejar de pensar en la inclusión.* Salidos de contexto o contextos sin salida. La diversidad como discurso y la exclusión como realidad. Corporación Ser Especial.

Zapata Vasco, Jhon Jairo & Zapata Rojas, Irene de J. (2011). *Por una escuela sin fronteras, la pedagogía social en la formación de maestros y maestras.* Editorial Universidad de Antioquia. Artes y letras S.A.S. Grupo de investigación Unipluriversidad. Medellín- Colombia.

8.2 Cibergrafía

Antelo, Estanislao. (s.f). *Vocación. Ultima parte. Fragmentos de citas.* Recuperado de <http://www.revistalatia.com.ar/archives/986>

Álvarez. (2012) *¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?* Revista Iberoamericana de Educación. Pp, 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/jano/5030Alvarez.pdf>

Calderón Almendros, Ignacio. (2014). *La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación y cultural.* Revista digital de comunicación Aularia: inclusión y participación entrevistas. Volumen 2. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=169>

Cárdenas R., María Luisa y Rivera R, José Francisco. (2004). *La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9, enero-diciembre, pp. 131-141, Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Junio de 1994. Salamanca, España. Recuperado el 15 de febrero de 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Decreto 4790 de 2008. *Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.* Recuperado el 17 de abril de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-179246_archivo_pdf.pdf

Decreto 2082 de 1996. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.* Recuperado el 17 de abril de 2013 de <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/decreto-2082-de-1996.pdf>

De Garay, G. (1999). *La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (1). Recuperado el 27 de Mayo de 2013 de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>

Fainblum. (s. f). *Cuando la Discapacidad Oculta la Subjetividad en Escena.* Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/136_discapacidad/material/archivos/cuando_discapacidad_oculta_subjetividad.pdf

Hernández Zúñiga, Oscar Genaro. (1996). *Evaluación y Modelos de Enseñanza-Aprendizaje.* Ed Universidad Santander. Impreso en México. (Printed in Mexico). 1996. Recuperado de [https://www.google.com.co/search?biw=1821&bih=857&q=HERN%3%81NDEZ+Z%3%9A%3%91IGA,+Oscar+Genaro.+EVALUACI%3%93N+Y+MODELOS+DE+ENSE%3%91ANZA-APRENDIZAJE.+En+Universidad+Santander.+Impreso+en+M%3%A9xico.+\(Printed+in+Mexico\).+1996.&spell=1&sa=X&ei=zZx5U5igM83fsATIo4LgBg&ved=0CCUQvwUoAA](https://www.google.com.co/search?biw=1821&bih=857&q=HERN%3%81NDEZ+Z%3%9A%3%91IGA,+Oscar+Genaro.+EVALUACI%3%93N+Y+MODELOS+DE+ENSE%3%91ANZA-APRENDIZAJE.+En+Universidad+Santander.+Impreso+en+M%3%A9xico.+(Printed+in+Mexico).+1996.&spell=1&sa=X&ei=zZx5U5igM83fsATIo4LgBg&ved=0CCUQvwUoAA)

Imach de Parolo, Silvina Cohen. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad.* Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental 2009-Bs.As. Argentina. Recuperado el 18 Mayo de 2013 de <http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59>

Informe producido por la OMS y el Grupo del Banco mundial. Publicado el 9 de junio del 2011. Recuperado el 21 de septiembre de 2013 de <http://www.who.int/topics/disabilities/es>

Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado el 17 de abril de 2013 de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf LEY 115

Ley 1346 de 2009 (julio 31) *Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad"*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado el 15 de febrero de 2014 de http://www.defensoria.org.co/red/anexos/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf

Ley 1618 de 2013 (febrero 27). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado el 15 de febrero de 2014 de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%207%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones en Situación de Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. (2009). Recuperado el 15 de Febrero de 2014 en http://www.iberamericana.edu.co/images/R09_ARTICULO_2.pdf

Ley 361 de 1997 (febrero) *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.* Recuperado el 15 de febrero de 2014 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

Los Padrinos Mágicos. *Thesamegame*. [Video en línea] Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=diagn%C3%B3stico>

Manifiesto del Foro Sobre Medicalización de la Educación y de la Sociedad, 2010. Recuperado de <http://medicalizacao.com.br/arquivos/manifeso-esp.pdf>

MaríMollà, Ricard. En revista Bordón 59 (4), 2007, 611-626. P. 615. *Propuesta De Un Modelo De Diagnóstico en Educación de Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582783.pdf>

Martínez Boom, Alberto, et. alii. (1989). *Crónica del desarraigo: Historia del Maestro en Colombia*. Bogotá, Magisterio, p. 37. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

Mayan, J. María (2001). *Una introducción a los métodos cuantitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado el 18 de Mayo de 2013 de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Mejía Navarrete, Julio (s.f). *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Recuperado el 16 de mayo de 2013 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf

Meza Cascante, Luis Gerardo. (s.f). *La teoría en la práctica educativa*. Recuperado de <http://www.tecdigital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/viewFile/1200/1107>

Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 18 de abril de 2013 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

Ortega Valencia, Piedad. Pedagogía y alteridad. (2012). *Una Pedagogía del Nos-Otros*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 35, febrero-mayo, pp. 128-146. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>

Plan Decenal de Educación (2008- 2016). *Aportes del Plan Nacional Decenal de Educación en el tema Población con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 05 de Abril de 2013 de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-83191_NEE.pdf?binary_rand=4594

Romero Chaves, Cristina. (2005). La categorización un aspecto crucial en la Investigación Cualitativa. Revista de Investigaciones Cesmág Vol. 11 No. 11 (Jun. 2005) p113-118. [Texto en línea] Tomado el 18 de Mayo de 2013 en http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/529/La_categorizacion_un_aspecto_crucial_en_la_investigacion_cualitativa_Cristina_Romero_.pdf

Rodríguez, G. Gregorio; Gil, F. Javier & García, J. Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España ediciones, Aljibe. Granada España. Capítulo III. Recuperado el 24 de Mayo de 2013 de http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf

Sandoval, C. Carlos A. (2002). *Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO editores e impresoras. Bogotá:

Colombia. Recuperado el 18 de Mayo de 2013 de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Santiago Rivera, José Armando y Rincón Gutiérrez, Pedro. (s.f). *El modelo educativo tecnocrático y la evaluación con la aplicación de las pruebas objetivas*. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fservidor-opsu.tach.ula.ve%2Fprofeso%2Fsant_arm%2Fa%2F2%2Fel_modelo.pdf&ei=jP5U6CPCO_msASxs4D4Dw&usg=AFQjCNGRqfzT0uSsZqNUYzGeaWvSYuh3Ww&bvm=bv.66917471,d.cWc

Sierra, Beatriz y Pérez Ferra, Miguel. (2006). *La comprensión de la relación teoría- práctica: una clave epistemológica de la didáctica*. Revista de Educación. Enero- Abril. PP., 553-576. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_25.pdf

Skliar, Carlos. (2013; 26 de abril). *Conferencia El lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad*. Entre Comillas, Autores que nos interpelan. [Video en línea] Recuperado el 14 de marzo de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=-z0eqA8h9-E> (parte I) y <https://www.youtube.com/watch?v=jy45XtkmDHw> (parte II).

Stainback, Susan y Stainback, William. (1999). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea. Recuperado el 02 de mayo de 2014 de [http://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&pg=PA159&lpg=PA159&dq=STAINBACK,+S.+y+STAINBACK,+W.+\(1999\).+Aulas+Inclusivas.+Madrid:+Narcea.&source=bl&ots=DZghZ8bCRE&sig=aYTUemadcDAJakt1tsG0ZCaO_OM&hl=es&sa=X&ei=xJx1U_D7LqPMsQSJsoLoCA&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&pg=PA159&lpg=PA159&dq=STAINBACK,+S.+y+STAINBACK,+W.+(1999).+Aulas+Inclusivas.+Madrid:+Narcea.&source=bl&ots=DZghZ8bCRE&sig=aYTUemadcDAJakt1tsG0ZCaO_OM&hl=es&sa=X&ei=xJx1U_D7LqPMsQSJsoLoCA&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)

Villalta, P. Marco Antonio. (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. Santiago, Chile. Recuperado el 18 de Mayo de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n1/art13.pdf>

Zuluaga, Olga Lucía. (1996). *Las Escuelas Normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)*. Historia del saber pedagógico-Revista Educación y Pedagogía, Nos 12 y 13. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6221/5737>

Zuluaga, Olga Lucía. (1996). *Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de Maestros en Colombia, 1822- 1868*. Revista Educación y Pedagogía Vol.XIII n°. 29 – 30.

Recuperado

de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/7505/6908>