

**LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN EL IMAGINARIO
COLECTIVO DE EDUCADORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRESBITERO JUAN J. ESCOBAR**

**LUCILA GUZMAN MORENO
NATALIA JIMÉNEZ ACEVEDO
DIANA PATRICIA PATINO MONTOYA
MYRIAM VICTORIA TORO ROJAS
NATALIA ISABEL VARGAS RAMÍREZ
MONICA MARÍA VELÁSQUEZ RUIZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2006**

**LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN EL IMAGINARIO
COLECTIVO DE EDUCADORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRESBITERO JUAN J. ESCOBAR**

**LUCILA GUZMAN MORENO
NATALIA JIMÉNEZ ACEVEDO
DIANA PATRICIA PATINO MONTOYA
MYRIAM VICTORIA TORO ROJAS
NATALIA ISABEL VARGAS RAMÍREZ
MONICA MARÍA VELÁSQUEZ RUIZ**

**Tesis para optar al título de
Licenciadas en Educación Especial**

**Asesora
Dora Lucía Mejía Tobón
Docente Facultad de Educación**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2006**

"Yo. me identifico a mí mismo con un colectivo .nosotros, que entonces se contrasta con algún .otro. Lo que nosotros somos, o lo que el otro. es, dependerá del contexto... En cualquier caso .nosotros. atribuimos cualidades a los .otros., de acuerdo con su relación para con nosotros mismos. (...). Todo aquello que está en mi entorno inmediato y fuera de mi control se convierte inmediatamente en un germen de temor. \$

Apud Leach y Et Boivin

DEDICATORIAS

A mis familias, quienes me han soportado y acompañado durante este proceso.

Para las dos personas que más amo en el cosmos, mi madre y mi novio para ellos quienes hacen parte de mi historia y la han marcado con la suya, para ellos que siempre han acompañado mi proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción.*

*A mi hijo por ser mi fuente de inspiración para ser y hacer.
A mi madre que me enseñó la importancia de prepararme para la vida y me ha guiado con sabiduría en el transcurrir de ésta.
A Migue, mi amigo, compañero y novio.
A todos ellos, que con paciencia y amor me han acompañado en la construcción y realización de este gran sueño.*

A mi Madre quien día a día, me ha brindado su apoyo incondicional, y se ha esmerado por darme lo mejor, quien siempre ha estado a mi lado dándome su ayuda tierna, cariñosa e incomparable a mi hermanita que con sus ideas y consejos demostró su interés porque mis sueños se hicieran realidad, quien cada día se llenó de paciencia para explicarme, comprenderme, ayudarme* a mi hermano, quien a pesar de la distancia me daba palabras de ánimo en cada dialogo, y ha estado dispuesto a apoyarme emocional y económicamente, a ellos que como mi familia, han estado a mi lado y me han enseñado a luchar, a perseverar, respetar y amar. A mi príncipe precioso, quien día a día me ha escuchado con paciencia y con amor me ha acompañado en el largo camino del aprendizaje, quien con su cariño me ha dado fuerzas cada día para salir adelante en medio de los triunfos y las dificultades, y ha tenido paciencia en todo momento* a Natalia Vargas mi amiga de carrera, quien día a día me ha brindado su compañía su apoyo su ayuda, y lo más importante su amistad, a ella que siempre estaba dispuesta a escucharme, aconsejarme y amonestarme.*

A todos ellos que paso a paso han estado a mi lado y me han ayudado a ser una mejor persona, amiga, hija, hermana.

Vi CACA vQ.-V^CW

Para aquellas personas que como nosotras creen en la posibilidad de seguir soñando, a aquellas que piensan que no todo esta dicho y se aventuran en caminos inciertos, solo con la certeza que al fin encontraran lo buscado.

A mis grandes compañeros de camino, mis padres y mis dos hermanos, quienes desde su singularidad fortalecen mi ser y me impulsan a seguir adelante en el día a día, pese a los afanes que se puedan presentar.

Dedico estos largos años de esfuerzo y de sueños a mi madre, a mi padre, a Carla y a Leo, quienes han creído en lo que he querido, entendiendo con amor mis frecuentes ausencias y se han convertido en mi motor para una nueva sociedad.

También lo dedico a Luis, el hombre que se ha convertido en mi compañero, contertulio, inspirador y motivador de una sociedad por la que hay que seguir luchando... e imaginando.

A las compañeras que la vida me permitió conocer y con las cuales construí. y sigo construyendo.

A todas ellas y a ellos con todo el cuerpo y el alma... este sueño hecho realidad.

AGRADECIMIENTOS

Cada cosa que hacemos en la vida es un logro, esta investigación es uno de los más bellos, y no hubiera sido posible sin el apoyo de tantas personas que desde el principio creyeron en nuestras ideas, en nuestros sueños, en nuestras utopías.

Queremos agradecerle a María Fernanda Muñoz, quien nos acompañó en nuestros primeros pasos al iniciar este proceso, compartiendo largas horas para construir un proyecto novedoso. Gracias por confiar en nosotras.

A Luz Nelly Zapata, una mujer que cree profundamente en la educación, y en el lugar que ocupa el estudiante como agente activo en la construcción de sociedad. Gracias, porque desde un principio mostraste gran interés y deseo de apoyarnos en la realización de este proyecto.

A María Isabel Villa, quien creyó en este proyecto y abrió las puertas de la institución, poniendo a disposición todo el recurso físico, material y humano para que lleváramos a cabo este sueño, dándonos seguridad para culminar nuestro trabajo.

A todos y cada uno de los educadores de la institución, quienes nos acompañaron en cada uno de los talleres con su disposición, posibilitando la viabilidad de este proyecto; gracias por compartir sus palabras, reflexiones y experiencias, en ellas encontramos angustias, temores y dudas generadas por el imaginario de discapacidad establecido socialmente.

A las madres, Doña Mery y Doña Tere, que nos acogieron en sus hogares en las largas jornadas de trabajo, que pacientemente y con amor nos acompañaron.

A los hombres, Miguel, Diego y Jhon, por su apoyo y compromiso durante este proceso.

Y muy especialmente a Dora, mujer, compañera, amiga, educadora, que llegó a esta tribu investigadora a compartir su ser y la fascinante experiencia de la investigación.

Un ser mágico que guió nuestro camino, pues con sus manos nos ayudó a tejer cada una de las palabras, con su lenguaje nos invitaba constantemente a reflexionar, proyectándonos siempre hacia el futuro. Con su presencia nos llenó de fortaleza y de fortalezas.

Quien nos escuchó como una amiga, teniendo siempre una actitud positiva frente a este proceso, estimulándonos cada día y dándonos palabras de ánimo; quien no escatimó compartir con nosotras su conocimiento, y mostrarnos la otra cara, la cara positiva del papel del educador; quien día a día nos acompañó y guió, con cariño, paciencia, entrega y humor.

Por el tiempo y las convicciones compartidas, desde donde hizo posible sacar lo mejor de nosotras como seres humanos.

Más que nuestra asesora, nuestra compañera y amiga, por encaminarnos en el reconocimiento de nosotras mismas como personas para nuestra proyección social, por su fuerte compromiso con esta investigación hasta el punto de enamorarse y apasionarse con ella tanto como nosotras, por permitirnos soñar y acompañarnos en nuestros sueños, por su confianza y credibilidad en nuestro trabajo, por el reconocimiento que hizo de cada una de nosotras como personas, por ser ella.

LA TRIBU.

AGRADECIMIENTOS INDIVIDUALES

Agradezco a Dios por darme la vida, a mi madre, padre y hermano que me han acompañado durante el proceso; y a quienes también son mi familia, o mejor, me permitieron hacer parte de la suya, la mamá, el papá, Polo y la mami; Gracias y que Dios los bendiga.

A mis compañeras por haber caminado conmigo, y permitirme conocerme y conocerlas.

Lucila - Lala

Madre gracias por cada uno de los alimentos que me diste para nutrir mi cuerpo y mi alma. Gracias por ser ese ser respetuoso y comprensivo que con paciencia escuchado cada una de las ideas de esta ermitaña y loca. Gracias por apoyar mis sueños, sin cuestionarlos.

Gracias amor por apoyar este proyecto de vida, por creer y confiar. Gracias porque tu ser, me inspira.

Agradezco a todas y cada una de mis compañeras, porque cada una puso su toque secreto para hacer realidad este sueño.

Le agradezco a Dios por permitirme vivir este proceso y haberme puesto en el mismo camino de este excelente equipo de investigación en el que he encontrado más que compañeras, grandes amigas con las cuales he crecido personal y profesionalmente.

A mi mamá le doy mil y mil gracias por todo su apoyo, por su voz de aliento y su permanente insistencia en la importancia de mi formación.

A Juan Manuel por su espera y paciencia tras mis largas ausencias.

A Migue, que aunque ajeno al tema, ha vivido conmigo este proceso de formación y siempre ha estado y se que estará, cuando lo necesito.

A mi tío Alberto que me impulsó y me brindó la mano para hacer posible este sueño de ser una profesional.

Y)WcWncxP

A Dios por regalarme la vida y por que cada día me da fuerzas para aprender, luchar, triunfar, amar y servir, por llenarme de muchas bendiciones, y por que me puso en una familia con la cual aprendí la importancia de respetar y aceptar a los seres humanos.

A Jairo García Pardo por su valioso apoyo económico y su interés en cada una de mis actividades académicas, a Diana, Lucila, Monica, Natalia J. y Natalia V. porque a su lado aprendí a aprender, aceptar, callar, compartir, valorar.

A todas y cada una de las personas que pidieron a Dios en oración por mi, para que me ayudará a recorrer este camino con sabiduría, paciencia, amor y pasión. ^

A mis compañeras Diana, Dora, Lucila, Monica, Natalia J. y Victoria, que se atrevieron a soñar y apostaron por él. Quienes imaginaron y acertaron, que la mejor forma de conocer-nos es en el encuentro cotidiano, mediado por la palabra, el gesto y el silencio.

A ti madre, por creer en mi, en mis locos sueños, por la fortaleza y ser modelo de lucha y entrega. Tu apoyo en cada momento fue tan fundamental como la vida misma. Gracias.

A ti padre, del que he aprendido a trascender en los pensamientos, a proyectarme más allá de los sueños. Gracias por tu paciencia y amor.

Gracias a ti Marta Rocio, por tu compañía y apoyo en mis tantas carreras y labores; sin tu ayuda, muchas de las cosas hechas no hubieran sido posibles. Gracias.

Gracias a mi suegra Nena, por entender con amor mis frecuentes ausencias, gracias por el apoyo en los momentos más difíciles... y la compañía en los momentos más hermosos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE CUADROS	12
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE ANEXOS	15
1. TEMA DE INVESTIGACIÓN	16
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
3. OBJETIVOS	24
3.1 OBJETIVO GENERAL	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
4. MARCO TEÓRICO	25
4.1 EXCLUSIÓN	25
4.2 INCLUSIÓN	27
4.2.1 El papel de educadores en el proceso de inclusión	29
4.3 CONCEPCIONES DE LA DISCAPACIDAD - RESPUESTAS SOCIALES	31
4.4 EDUCACIÓN SOCIAL	38
4.5 PEDAGOGÍA HOLÍSTICA	43
4.6 EL IMAGINARIO	50
5. MARCO METODOLÓGICO	58
5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	58
5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA POR ESTUDIO DE CASO	59
5.3 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	60
5.4 PROCESO DE INVESTIGACIÓN	61
5.4.1 Estado del arte	62
5.4.2 Diseño y ejecución del proceso de investigación	62

5.4.2.1 Encuesta	62
5.4.2.2 Proceso de intervención	62
5.4.2.3 Valoración de la intervención	66
5.5 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	66
5.6 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	67
5.6.1 La Encuesta	67
5.6.2 Observación participante	69
5.6.3 Diario de campo	69
5.6.4 Registro audiovisual	70
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	71
6.1 CATEGORÍA INTERACCIÓN	72
6.2 CATEGORÍA SEXUALIDAD	81
6.3 CATEGORÍA PRODUCTIVIDAD	87
6.4 CATEGORÍA INTELIGENCIA	92
6.5 CATEGORÍA APARIENCIA	98
7. CONCLUSIONES	104
GLOSARIO	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	134

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Matriz Diario de Campo	70
Cuadro 2. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Interacción	73
Cuadro 3. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Sexualidad	83
Cuadro 4. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Productividad	88
Cuadro 5. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Inteligencia	93
Cuadro 6. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Apariencia	99

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Actitudes de los educadores frente a la discapacidad. Encuesta inicial	71
Figura 2. Actitudes de los educadores frente a la discapacidad. Encuesta final	72
Figura 3. Categoría Interacción, contrastación encuestas 1 y 2	74
Figura 4. Pregunta 23, contrastación encuestas 1 y 2	75
Figura 5. Pregunta 4, contrastación encuestas 1 y 2	75
Figura 6. Pregunta 16, contrastación encuestas 1 y 2	75
Figura 7. Pregunta 18, contrastación encuestas 1 y 2	76
Figura 8. Pregunta 2, contrastación encuestas 1 y 2	76
Figura 9. Categoría Sexualidad, contrastación encuestas 1 y 2	83
Figura 10. Pregunta 13, contrastación encuestas 1 y 2	84
Figura 11. Pregunta 8, contrastación encuestas 1 y 2	84
Figura 12. Pregunta 12, contrastación encuestas 1 y 2	84
Figura 13. Pregunta 19, contrastación encuestas 1 y 2	85
Figura 14. Pregunta 21, contrastación encuestas 1 y 2	85
Figura 15. Categoría Productividad, contrastación encuestas 1 y 2	89
Figura 16. Pregunta 7, contrastación encuestas 1 y 2	89
Figura 17. Pregunta 14, contrastación encuestas 1 y 2	90
Figura 18. Pregunta 25, contrastación encuestas 1 y 2	90
Figura 19. Pregunta 5, contrastación encuestas 1 y 2	90
Figura 20. Pregunta 10, contrastación encuestas 1 y 2	91
Figura 21. Categoría Inteligencia, contrastación encuestas 1 y 2	94
Figura 22. Pregunta 1, contrastación encuestas 1 y 2	94

Figura 23. Pregunta 3, contrastación encuestas 1 y 2	95
Figura 24. Pregunta 9, contrastación encuestas 1 y 2	95
Figura 25. Pregunta 15, contrastación encuestas 1 y 2	95
Figura 26. Pregunta 24, contrastación encuestas 1 y 2	96
Figura 27. Categoría Apariencia, contrastación encuestas 1 y 2	100
Figura 28. Pregunta 6, contrastación encuestas 1 y 2	100
Figura 29. Pregunta 11, contrastación encuestas 1 y 2	100
Figura 30. Pregunta 17, contrastación encuestas 1 y 2	101
Figura 31. Pregunta 20, contrastación encuestas 1 y 2	101
Figura 32. Pregunta 22, contrastación encuestas 1 y 2	101

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Ficha de contenido	134
ANEXO 2. Encuesta tipo Escala Likert	135
ANEXO 3. Talleres	139
ANEXO 4. Memorias de talleres (archivo adjunto)	
ANEXO 5. Evaluación de talleres y talleristas. Profesores de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar	148

1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

LA DISCAPACIDAD EN EL IMAGINARIO COLECTIVO DE LOS EDUCADORES

A través de la historia y en las diferentes culturas, la sociedad se ha encargado de nombrar y acoger a cada una de las personas, asignándoles un lugar en el tiempo y en el espacio. "Las personas con discapacidad"* no están exentas de ello, han pasado por diferentes realidades que se originan y se transforman en un imaginario social que parte de la dicotomía normalidad - anormalidad, respondiendo a un momento socio-histórico. Desde el siglo XVII en el imaginario social estas personas eran un castigo divino, una obra de los demonios, dando lugar a la muerte o el abandono; a partir de entonces y hasta el siglo XIX fueron objeto de estudio biomédico, siendo reclutadas en hospitales mentales y asilos, tratadas como enfermas, abandonadas (desde el medio familiar) a su suerte, limitando su desarrollo, la potenciación de sus habilidades y restringiendo la participación en los diferentes espacios sociales. Hasta mediados del siglo XX fueron objeto de asistencia tutelada y, sólo desde entonces, empezaron a ser reconocidas como sujetos sociales de derechos.

El imaginario social se ha creado a partir de una imagen y una significación (desvalidos, mendigos, locos, retrasados) que, luego de pasar por la racionalidad, se ha instaurado en el quehacer, el pensar y el imaginar de una sociedad, y se ha ido recreando permanentemente de acuerdo a los momentos socio- históricos¹. Según Maffesoli¹ a través de los imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad, elaborando una representación de sí misma, marcando la distribución de los papeles y las posiciones sociales que expresan e imponen ciertas creencias comunes.

* Las comillas son de las investigadoras para resaltar que se hace referencia a persona con discapacidad en concordancia con la terminología empleada y avalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), pero con claridad de que la inclusión no admite categorías ni tipologías ya que la diversidad reconoce la diferencia como connatural al ser humano, y en este sentido, la discapacidad no puede constituir una excepción por sí misma.

^P Para Castoriadis el imaginario no es solo la imagen de, es la creación incesante y esencialmente indeterminada (social - histórico - psíquico) de figuras, formas, imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa, lo que llamamos realidad y racionalidad. El hacer es una dimensión histórico-social, es la situación por la que los individuos intentan pensar lo que hacen y saben lo que piensan.

Comprender la implicación de los imaginarios que se han tejido alrededor de las personas con discapacidad, específicamente en los entornos educativos, requiere un arduo trabajo de reconocimiento de las diferencias y particularidades de cada individuo (culturales, sociales, políticas y económicas). Autores como Skliar, Derridá, Castoriadis, Pérez de Lara, entre otros, confirman y sustentan que son las actitudes frente a la diferencia, el reflejo de un imaginario que aún se mueve en el dualismo entre el rechazo y la oportunidad, por la dificultad para reconocer al ser humano, independiente de su condición biopsicosocial, como un individuo, con una forma singular de ser y desarrollarse que no admite tipologías o clasificaciones; todos son individuos de deberes y derechos, agentes activos de una sociedad haciendo parte de la diversidad.

El educador* debe reflexionar sobre su imaginario de discapacidad y la influencia de éste en las prácticas pedagógicas; seguramente después de esta reflexión se entenderá como un ser en falta, no solo desde el ámbito interdisciplinar, sino también desde lo personal, abriendo un abanico de posibilidades y necesidades en la acción pedagógica.

Sólo si el educador incorpora en su imaginario a la persona con discapacidad, como un ser humano, la inclusión será una realidad; ellos tienen en sus manos la posibilidad y el compromiso de jalonar dicho proceso desde la práctica pedagógica, como actores significativos dentro de la institución educativa, poniendo en escena y reproduciendo el sistema social dentro del aula; desde allí puede promoverse la construcción de un imaginario social que reconoce la diferencia como condición inherente al ser humano, teniendo como principio que la escuela es un espacio de socialización (no exclusivamente de desarrollo cognitivo) que prepara para la vida.

La pretensión de esta investigación es, precisamente, la resignificación del imaginario que favorezca el proceso de inclusión, lo que implica abrir espacios de reflexión frente a la discapacidad en el imaginario colectivo de los educadores, avanzando hacia el reconocimiento de las personas, denominadas socialmente con discapacidad, como parte del engranaje social.

* Al hablar del educador en género masculino no se pretende hacer exclusión de género, se le reconoce como ser humano en su universalidad; al igual que en otras referencias que son presentadas con la misma estructura gramatical.

En síntesis, la importancia de abordar la discapacidad en el imaginario social radica en su resignificación hacia el reconocimiento de la igualdad desde la diferencia y la equidad, en el marco del respeto por los derechos humanos, generando nuevas formas de relación, desde la escuela, la familia y la comunidad.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿CÓMO RESIGNIFICAR LA DISCAPACIDAD EN EL IMAGINARIO COLECTIVO DE LOS EDUCADORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRESBITERO JUAN J. ESCOBAR?

La inclusión se ha constituido en un proceso de transformación social, dando lugar a la atención integral de las necesidades de los individuos desde el respeto por la diversidad, en el cual se resaltan, tal como lo nombra Nacif², los principios de conducta ética, la aceptación de las diferencias, la valoración de las diversas formas de sentir - pensar - actuar en el mundo, el acceso a los bienes y servicios disponibles, un aprendizaje que garantice el pleno desarrollo y la búsqueda inquieta de nuevas posibilidades de actuación. Ello implica la puesta en marcha de políticas que propendan por mejorar las condiciones de vida, la calidad en los servicios de educación en todos los niveles y tipos, el compromiso de todos por el desempeño del trabajo, pero lo más importante, siguiendo con Nacif³: el "'cambio en cómo mirar' el mundo y los sujetos del mundo", lo que redundará en un cambio de actitudes y de acciones dirigidas a la lucha contra "cualquier manifestación excluyente por parte de los individuos o del poder público".

Siendo una lucha colectiva por el respeto a la diferencia y el reconocimiento de ser sujetos de deberes y derechos, en la inclusión se retoma el contexto social como un posibilitador de aprendizaje y participación, sin admitir ningún tipo de clasificaciones; de manera que la exclusión en sí misma no es un problema de grupos específicos, sino de todas las personas. En este sentido, "la inclusión tiene que ser un deseo, una necesidad de todos"⁴ para considerarse siquiera su puesta en marcha. Es así como se hace necesario identificar y resignificar imaginarios colectivos, de manera que confluyan en un mismo ideal y trasciendan a las prácticas sociales.

La discapacidad, al igual que otras formas de exclusión, también es una cuestión social más que individual. Las personas se desarrollan en contextos sociales condicionados por la cultura, la política, la economía y las ideologías encargadas de potenciar sujetos o, por el contrario, de provocarles limitaciones que se refuerzan y se amplían por la incapacidad social de responder a la diversidad; condicionamientos estructurados desde el poder y los imaginarios que de él se desprenden,

manifestados en la actitud y el comportamiento que asumen las personas en su interacción.

Siendo la inclusión un proceso social, la escuela debe ser, entonces, un escenario garante de la educación y la promoción de todos y cada uno de los estudiantes, reconociendo e identificando su particularidad de ser y desarrollarse para generar alternativas educativas consecuentes, desde una participación activa y colectiva, que re-cree las oportunidades de aprendizaje y socialización con equidad, calidad y eficiencia.

El logro de esta meta convoca a transformaciones necesarias desde todas las dimensiones del proyecto educativo institucional (administrativa, directiva, pedagógica y curricular, formación y talento humano, logística), teniendo en cuenta que la población que llega a las aulas, son seres humanos implicados en una realidad social cada vez más difícil y compleja, con imaginarios más estandarizados y globalizados que enmascara las características diversas del uno a uno de los estudiantes pretendiendo la homogeneidad. Estas transformaciones son necesariamente el producto de espacios de discusión y reflexión profunda acerca de la conceptualización y las implicaciones de la inclusión, desde las connotaciones que tienen aquellas tipologías y formas de ver y sentir, pensar y actuar ante las diferencias individuales. De esta manera, la inclusión no remarca la atención educativa a los grupos socialmente vulnerables, sino la atención de la totalidad de la población, sin caer en la trampa de la homogeneización.

En el contexto colombiano la inclusión es una realidad social desde la legislación nacional, manifiesta en su Constitución Política de 1991, de la que se derivan leyes y decretos reglamentarios que involucran al sistema educativo, afirmando que ninguna persona podrá ser excluida en razón de su condición biopsicosocial, ratificando la educación como un derecho fundamental, que exige a los educadores de hoy más que capacitación, ciertas condiciones:

- Valoración de la diversidad como enriquecimiento de la cultura.
- Apertura actitudinal.
- Consciencia de la diversidad humana.
- Respeto por el ser libre y autónomo.

Con el propósito de operativizar las políticas nacionales e internacionales que promueven la atención educativa a la población con discapacidad, en 1994 con la ley 115 (Art. 46), se expresa la necesidad de la inclusión, nombrada en la ley como integración escolar, dando un plazo

de seis años a las instituciones educativas para hacerla realidad, lo que implicaba la transformación de las instituciones exclusivas (escuelas y aulas especiales) en inclusivas. Esta ley se ratifica y reglamenta con el Decreto 2082 de 1996 y la Resolución 2565 de 2003. Esta situación implicó cambios sustanciales en las diferentes instituciones de carácter oficial, en tanto desaparece la dicotomía entre educación especial y educación regular, y se unifica el sistema educativo.

La institución objeto de esta investigación, atendiendo a estos lineamientos, vivió ese proceso con la fusión de tres instituciones: el Colegio Presbítero Juan J. Escobar, la Escuela Nepomuceno Morales y la Escuela Anexa a la Unidad de Atención al Menor con Retardo, configurando actualmente la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar. Fue la última institución la que implicó el proceso de transformación institucional, pues en ella se encontraban matriculados 150 estudiantes con discapacidad, que venían siendo atendidos bajo la modalidad de Educación Especial y que ahora debían ser integrados al aula ordinaria.

Este proceso generó actitudes de rechazo por parte de educadores y familiares, que sintiéndose temerosos, demandaban una atención educativa a la población con discapacidad, individualizada y diferenciada; muchos acudieron a diferentes mecanismos de expresión, como derechos de petición y tutelas, para demostrar su inconformidad frente al cambio. Por un lado los educadores afirmaban no estar preparados y capacitados en cuanto a estrategias, metodologías y adecuaciones, entre otras; mientras que los padres demostraban no estar de acuerdo frente a la respuesta educativa que recibirían sus hijos.

Educadores y padres, defendían la educación especial como único medio a través del cual sus estudiantes e hijos podrían acceder a una formación más acorde a las características propias, perpetuando con ello la diferencia no como característica humana, sino como rasgo excluyente y segregador.

A pesar de ello, la institución continuó su transformación con la pretensión de darle un carácter inclusivo, jalonándola desde el Proyecto Educativo Institucional. Se hizo una revisión del modelo pedagógico holístico (que venía siendo trabajado por el colegio Presbítero Juan J. Escobar antes de su fusión), determinando su pertinencia para el desarrollo de prácticas inclusivas, por la posibilidad que ofrece de

responder a la generalidad y particularidad de cada uno de sus estudiantes en contextos formativos.

La implementación del modelo pedagógico holístico promueve el trabajo cooperativo, los aprendizajes significativos y la solución de problemas, desde las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa, emocional, ética, espiritual, social, estética, corporal y laboral) vinculadas a las áreas de conocimiento, las cuales parten de los procesos de pensamiento, sin salirse de los lineamientos ministeriales en cuanto a los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal, así como a los niveles en que se evalúa una competencia (adquisición, uso, explicación y control), sabiendo que si el estudiante sólo alcanza a dar respuesta efectiva en uno de esos niveles es tan válido como si alcanzara la totalidad, dado que lo que se pretende es el logro de la competencia, pero sobretodo el desarrollo humano. En este sentido su plan de estudios es estructurado por competencias y no por contenidos, y sus estudiantes son evaluados por niveles de competencia y procesos de pensamiento, independientemente del tema abordado. Los estudiantes son evaluados desde su estilo de aprendizaje e inteligencia predominante.

La institución reconoce que no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías de estudiantes, sino de una diversidad en el sentido amplio de la palabra (étnica, social, religiosa, personal...), una diversidad de estudiantes, que en cualquier momento de su proceso educativo, pueden presentar dificultades, independientemente del origen de las mismas. Desde esta mirada se instaura el aula de apoyo como un conjunto de servicios, estrategias, recursos y demás apoyos dirigidos, más a la asesoría y capacitación docente que al apoyo individual.

Aunque la institución ofrece permanentemente sensibilizaciones y capacitaciones en el proceso de inclusión y el modelo pedagógico, muchos educadores siguen instalados en actitudes poco favorables, que argumentan desde la falta de capacitación frente a diagnósticos clínicos y características derivadas de ellos, en la dificultad para tener esta población dentro de grupos numerosos, pero sobretodo, en el sentir de que la inclusión es una imposición que resulta difícil de manejar. Finalmente lo que expresan es el deseo y la necesidad que sienten de perpetuar la educación especializada dirigida por educadores especializados. Es claro que dichas actitudes están determinadas por el imaginario de discapacidad que se ha construido socialmente y que no siendo ajeno en los educadores, hace mella en el proceso de inclusión

con comportamientos segregadores y excluyentes, que influyen significativamente en las maneras de actuar e interactuar.

Los imaginarios sociales permiten representar la estructuración mental de una sociedad y las relaciones sociales que la fundamentan, constituyéndose en el modo de construcción y definición de aquello que los individuos perciben y asumen como realidad; es evidente el poder que los imaginarios ejercen en las relaciones sociales, determinando las actitudes y las formas de representar el mundo y la mismas realidades (individuales y colectivas), y son ellas las que hacen posible que un imaginario sea mutable y cambiante.

Si los imaginarios sociales no son estáticos, implica que pueden ser resignificados, de tal manera que la sociedad asuma una actitud y un comportamiento favorable al proceso de inclusión, es decir, que signifiquen una nueva forma de ver, sentir, pensar y actuar frente a la diferencia, y en el caso de la discapacidad, significarla de otra forma que no involucre la discriminación y una perenne forma de exclusión social.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Resignificar la discapacidad en el imaginario colectivo de educadores de bachillerato de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar, como base ineludible para el desarrollo de prácticas pedagógicas en el marco de la inclusión y desde la educación social.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la significación de la discapacidad en el imaginario de los educadores de la institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar.
- Provocar una nueva significación de la discapacidad en el imaginario de educadores desde la reflexión y la construcción grupal.
- Analizar las implicaciones que tienen, en la actitud del colectivo de educadores, los cambios generados en el imaginario de discapacidad.

4. MARCO TEÓRICO

*"El movimiento de inclusión supone la integración en un "nosotros" determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, "niños discapacitados", "niños en riesgo"). Este "nosotros" siempre implica un "ellos" que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas. \$
Inés Dussel*

4.1 EXCLUSIÓN

La exclusión ha existido en toda la historia de la humanidad. El dinero ha sido uno de los elementos más usados para acceder a bienes y servicios, creando controversia entre grupos y personas, por el tipo de beneficios al que se puede acceder, dejando entrever unas diferencias que toman postura entre el más y el menos, entre quien tiene y no tiene, fortaleciendo estructuras de poder y dando lugar a procesos de exclusión social.

Del Campo⁵ ha definido la exclusión como los obstáculos que encuentran determinadas personas para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de una o varias opciones consideradas fundamentales para el desarrollo humano.

Hace aproximadamente cinco siglos, empezaron a generarse entornos de exclusión en Ibero América, con la imposición de conceptos como descubrimiento, conquista, civilización, colonia, pureza de sangre, honor, casta, color, entre otros. Un claro ejemplo, es la conquista en Latinoamérica, donde el mestizaje social y cultural se convirtió en un prejuicio radical de aceptación universal; para referirse a las agrupaciones dominadas se usaban términos peyorativos, los indígenas eran llamados perezosos y brutos, los mestizos eran concebidos como conflictivos y los blancos eran catalogados como pendencieros, generando así un imaginario social frente a cada una de estas poblaciones, imaginario que finalmente llevó a la adopción de prácticas de marginación o rechazo hacia cualquier característica que vinculara al hombre con un pasado indígena o africano, pues para el colectivo social

esta característica racial o cultural, acarreaba rupturas e interrupciones de los procesos políticos, culturales, económicos, sociales; así, quienes tenían el poder trazaron unas características y comportamientos ideales que debían ser comunes a todos los sujetos que se encontraran interactuando en la sociedad, quienes no cumplieran con esos parámetros eran excluidos por el colectivo, provocando, entonces, la adopción segregadora de modos colectivos de pensar y actuar.

La historia deja como herencia la segregación, una segregación por cuestiones de género, clase, etnia u otra forma cualquiera, soportadas en las estructuras socioeconómicas y políticas de cada país que, en manos de quienes ostentan el poder, traslapan la exclusión a un problema individual, en tanto se relaciona con las condiciones de vida de cada persona o grupo excluido, mirados como de menor valía y ubicados en desventaja. La exclusión se hace evidente en la sociedad al no tener en cuenta el acceso, permanencia y promoción de todas las personas y grupos a los diferentes servicios del tejido social (salud, educativos, comunitarios, políticos, económicos, laborales y recreativos), situación que niega la equidad que debe caracterizar a cualquier sociedad.

Las formas predominantes de inequidad social están determinadas por factores económicos y relacionales. Dentro de los económicos se inscriben los ingresos insuficientes, el desempleo y la falta de acceso a los bienes y servicios. En este aspecto la situación de exclusión más evidente es la pobreza que afecta a sectores menos favorecidos. En palabras de Del Campo: "las situaciones de empobrecimiento tienen en sus bases rasgos de sociedades desiguales"⁶. La pobreza se hace notar "en la carencia que sufre una persona/hogar por la falta de bienes y servicios considerados indispensables para cubrir las necesidades vitales: vivienda y todo lo que comporta el alojamiento, vestimenta, alimentación, protección sanitaria y formación (escolar, profesional, universitaria)"⁷.

Dentro de los factores relacionales se encuentra la marginación social y la restricción en la participación sociopolítica, la alteración de comportamientos sociales y la ruptura de lazos comunitarios y familiares. Pero sin duda, la situación más apremiante es la marginación entendida como "el proceso por el que una sociedad rechaza a unos determinados individuos, desde la simple indiferencia hasta la represión y reclusión [...] el estado en el que un individuo o

grupo social no es considerado parte, o lo es pero como parte externa, de una determinada sociedad"⁸.

La marginación social se manifiesta de múltiples formas, siendo muy evidentes tres tipos de marginación, planteados por Viglieca⁹:

- Mercado, cuando el imaginario dominante cataloga a las personas como seres improductivos e incapaces de aportar su fuerza de trabajo. Usualmente son ubicados aquí los ancianos y las personas con discapacidad.
- Moralidad, cuando el imaginario dominante las cataloga como incompatibles con los ideales actitudinales y comportamentales. Aquí entran las prostitutas, drogadictos, alcohólicos, delincuentes, vagabundos y mendigos.
- Por ideología o filosofía de vida, cuando el imaginario dominante rechaza a quienes no comparten las ideas imperantes en su entorno y buscan la manera de satisfacer sus necesidades sin involucrarse en el contexto social, político y económico.

La respuesta a la exclusión social está en la filosofía de la inclusión que propende por la generación de estrategias orientadas a la participación social y la integración laboral, así como por el empoderamiento, la autoestima y la realización personal.

4.2 INCLUSIÓN

La inclusión como fenómeno social parte de la idea que todas las personas, independiente de su condición ingresen y participen en el entramado social, aportando desde su particularidad en la construcción de nación.

En el ámbito educativo, la inclusión toma fuerza desde la legalidad, a partir de la necesidad de una educación para todos, promulgada en la conferencia de Jomtiem en 1990, pero es hasta la conferencia de Salamanca en 1994, que se empieza a trabajar en una política educativa que promueve sistemas educativos con una orientación inclusiva; el lema de esta conferencia es Acceso y Calidad, bajo el cual se pretende un cambio que conlleve a la equidad y el reconocimiento de las particularidades de cada individuo. "La idea de inclusión implica

aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad"¹⁰.

A partir de esta visión, se puede hablar de inclusión desde el ámbito social, dándole a la persona, un significado de valoración donde se respeta y garantiza el derecho no sólo a pertenecer sino a participar activamente de una vida política, social y educativa.

La inclusión ha generado grandes polémicas en el ámbito educativo, primero desde las prácticas de educación especial y segundo desde las prácticas integracionistas. Cardona¹¹ plantea que la educación especial, está pasando por una crisis debida a la pérdida de confianza y credibilidad que ha tomado en padres y educadores, quienes la han catalogado como inefectiva, discriminatoria, segregadora, protectora, asistencialista y centrada en el déficit; factores estos que se evidencian en la falta de reconocimiento de las características particulares y en la influencia del contexto para el desarrollo de cada individuo, lo que limita el reconocimiento y participación de las personas que allí se atienden.

La integración escolar ha promovido el ingreso de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales al sistema educativo de donde han sido excluidas. Desde esta perspectiva, la atención educativa se ha orientado a brindarle al niño un espacio de socialización, donde el proceso de enseñanza - aprendizaje se vuelve rutinario y especializado; pretendiendo que sea el niño quien se adapte al sistema escolar.

Dichas prácticas han generado polémica debido a la estructura de la filosofía inclusiva, ya que ésta se manifiesta como una construcción que da respuesta al cómo y al por qué; el sistema educativo debe alcanzar un equilibrio entre lo que es común en los estudiantes y la diversidad de necesidades e intereses que se derivan de la singularidad de cada uno, sin generar con ello desigualdad o exclusión. De esta manera rompe con la idea de una educación homogeneizadora, concibiendo la diversidad como un factor de enriquecimiento de la vida humana.

Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una escuela para todos que garantice la equidad, no es una tarea fácil, implica transformar las formas de enseñar y aprender en escuelas que se han caracterizado por ser homogeneizadoras, selectivas, discriminadoras y excluyentes; se hace necesario que las

escuelas que asuman la filosofía inclusiva reúnan una serie de condiciones, entre las que se destacan:

- El reconocimiento de la diferencia como connatural al ser humano.
- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- La existencia de un proyecto educativo que contemple la atención a la diversidad.
- La implementación de un currículo que contemple las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje e inteligencias de los estudiantes.
- La utilización de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas y pertinentes a la diversidad en el aula.
- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

Teniendo en cuenta estos criterios, se puede evidenciar como la inclusión promueve una transformación profunda del sistema educativo, con miras a su proyección social, pues el proceso de inclusión se vive de una manera cíclica al retroalimentarse en las prácticas sociales, educativas y familiares, lo que no da cabida a ningún tipo de exclusión; sin dejar a un lado el hecho de que la inclusión y la exclusión no son situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno solo se puede producir por la reducción significativa del otro.

4.2.1 El papel de educadores en el proceso de inclusión

La inclusión en el campo educativo convoca a educadores formados en la atención a la diversidad, de manera que puedan contemplar y dar respuesta a las particularidades individuales de los estudiantes que se encuentran dentro del aula.

La escuela como punto físico de encuentro, asume la formación directa y formal de los ciudadanos que conforman una sociedad; en este sentido, los educadores son mediadores, facilitadores y guías en el proceso de construcción del sujeto social; así, su papel trasciende los límites de la formalidad para instaurarse en la cotidianidad, su visión profesional tocada por lo personal, es lo que entrega en cada encuentro, que de una u otra forma penetra poco a poco en la generalidad del aula, donde ejercen y reproducen los ideales sociales. Por eso, más allá de la visión

sesgada del educador como transmisor de contenidos curriculares, debe concebirse y asumirse como un transformador de la realidad local, que trasciende la escuela, a una comunidad llena de avatares e ideologías con máscaras, dudas e incertidumbres, pero también con esperanzas, aciertos y certezas. Para Verdugo "la transformación de la realidad social y profesional hacia lo que científicamente parece evidente es compleja y lenta, y requiere de la participación activa de muchas personas. Los educadores, junto a otros profesionales, [...] deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios".¹²

Su misión pedagógica ha de conjugar la enseñabilidad con la posibilidad de prevenir, detectar, mediar e intervenir fenómenos sociales que puedan afectar la estabilidad de su comunidad, restringir la participación de los individuos y menoscabar el desarrollo humano. Para ello se requiere que el educador en su proceso de formación encuentre la posibilidad de desmitificar los ideales sociales, los estándares y cánones con que son medidas las personas, para que su estructura de pensamiento, acostumbrada a pensar y sentir desde los imaginarios dominantes, se abra a nuevas posibilidades de ver y concebir al ser humano en su particularidad, de manera que en su ejercicio profesional pueda dignificar la diferencia que singulariza a cada individuo y no remarcarla en situaciones que lo desvaloricen. En complemento a la desmitificación de los ideales sociales, Fernández afirma: "[...] La escuela debe cambiar y la formación del docente debe ser otra, si se quiere viabilizar la educación inclusiva en nuestras escuelas; si no, a lo más podremos llegar a tener escuelas integradoras o seguir con el actual sistema de escuelas discriminadoras".¹³

Sólo así estarán preparados para recibir a todos y cada uno de los estudiantes que lleguen a la escuela; exigiendo de sí una reflexión pedagógica permanente desde las estrategias pedagógicas y metodológicas que emplea, sobre todo de sus actitudes frente a las necesidades, intereses y motivaciones del uno a uno de sus estudiantes, a fin de dar respuesta a sus particularidades de manera oportuna y pertinente.

"Cualquier cambio hacia la inclusión exige que los profesores estén totalmente familiarizados con un conjunto de estrategias de enseñanza y estilos de aprender y tengan la capacidad para aplicarlas asegurando así, el acceso efectivo al currículo"¹⁴

Como se anotaba antes, el educador trasciende los límites de la formalidad para instaurarse en la cotidianidad, por ello está en su deber la creación de espacios de sensibilización que permitan superar los prejuicios y los estereotipos que se han creado socialmente frente a algunas personas, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo.

4.3 CONCEPCIONES DE LA DISCAPACIDAD - RESPUESTAS SOCIALES

"Nuestra fuerza estaría en nuestra debilidad, nuestras capacidades tendrían su origen en las necesidades que tenemos de los otros hombres, de sus prestamos y suplementaciones, de distinguir nuestras funciones estructurándolas sobre la ayuda compartida. Aquellos rasgos supuestamente imperfectos de los que han tratado de desentenderse esas visiones perfeccionistas del hombre, vendrían a ser la piedra angular de las capacidades humanas"
Del Río Pablo

Desde tiempos inmemoriales la sociedad ha establecido formas de actuar de acuerdo con parámetros de normalidad; todo aquello que está por fuera de ella se ha nombrado como anormal y lo que está dentro de estos parámetros como normal. Esta concepción de normalidad y anormalidad ha estado determinada por imaginarios sociales que influyen en las formas de interactuar de todas las personas, específicamente con las denominadas anormales, quienes han resistido a lo largo de la historia el peso de actitudes de rechazo y desprecio; lo que se ha traducido en sociedades cada vez más excluyentes y segregadoras.

La concepción y forma de actuar frente a la discapacidad ha variado de acuerdo al momento socio-histórico que vive cada cultura, así la construcción de la normalidad y anormalidad ha ido variando de acuerdo al ideal de mujer - hombre deseado por el colectivo social de turno, construyendo así un sistema funcional, que pasa a convertirse en un modelo a seguir.

Algunas acciones de segregación, caracterizadas por las épocas y las culturas en las que se han presentado, se pueden considerar como crueles, muchas de ellas respondían o no a una posición científica, pero también a miedos y ansiedades que generaban los seres anormales. Los métodos, tal vez han cambiado, son diferentes -más sutiles, quizás-, pero los miedos siguen existiendo¹⁵. Desde esta perspectiva, la

discapacidad se convierte en el elemento constitutivo de la condición de ser de quienes la poseen, determinando el lugar que se le asigna en el contexto social y su desempeño en el mismo.

El imaginario social que ha girado en torno a la discapacidad no ha sido estático; desde la antigüedad hasta el siglo XVII se empieza a negar a la persona con discapacidad como sujeto, al ser considerada por la iglesia como un problema moral, adjudicándoseles ser producto del pecado y del demonio¹⁶. Esto se da por la gran influencia que ha tenido la iglesia en la construcción de imaginarios, siendo evidentes en las actitudes que se asumen frente a las personas con discapacidad, actitudes que pasan por el desprecio, exterminio, segregación, persecución y burla; son ejemplos claros de estas prácticas: "el despeñamiento de los débiles y deformes desde el monte Taigeteo permitido por las leyes de Esparta de Liturgo, mientras que en la Roma imperial la roca Tarpeia cumplía igual propósito; el asilo de la iglesia durante el siglo VI (por considerarlos un castigo divino hacia padres herejes o pecadores); el escarnio público (convertidos en bufones en la edad media y exhibidos los fines de semana a manera de espectáculo circense o de gran zoológico para diversión de las familias); y por último, la institucionalización, de modo específico, de cara a que era necesario proteger a la sociedad de estas personas consideradas como seres perturbados y perturbadores"¹⁷.

A partir del siglo XVII hasta finales del siglo XIX, la concepción que se tenía de la persona con discapacidad cambia, desvirtuando las ideas fundamentadas por la iglesia, para instituir las desde una explicación biológica, lo que a su vez permitió la identificación de la enfermedad mental, sus causas y niveles. Sin embargo, ante este cambio de esquema, se sigue centrando la atención en el déficit de la persona dejando de lado su humanidad, siendo etiquetados como enfermos y débiles mentales, lo que se tradujo en acciones movidas por el aislamiento en instituciones especializadas para su tratamiento y la sobreprotección, negándoles su derecho a la independencia. Aparece entonces el modelo médico - biológico, el cual, desde una mirada clínica de los individuos, ha tratado de resolver o prevenir las consecuencias de la enfermedad; en este sentido, la discapacidad, bajo la mirada médica, se constituye en una enfermedad a remediar.

Aunque la persona con discapacidad, a través de diversos tratamientos y medidas compensatorias, se ha adaptado a las exigencias del medio social; el modelo médico no ha dejado de reforzar el imaginario social

donde se concibe a las personas con discapacidad como enfermas, estigmatizándolas aún más en los diferentes contextos.

Así mismo, las clasificaciones realizadas bajo este modelo perpetuaron sobre las personas con discapacidad, conductas segregadoras que se evidenciaron en muchos sectores sociales, especialmente en el educativo, en el que se crearon dos sistemas paralelos que generaban espacios exclusivos de agrupamiento, instituciones asistencialistas y de educación especial; muchas de ellas permeadas por la homologación de la discapacidad como enfermedad, aplicando a ellas el modelo tradicionalmente utilizado en las ciencias de la salud denominado rehabilitación. Allí, "el déficit o discapacidad adquiere las connotaciones del síntoma, siendo por lo tanto descrito como una desviación observable de la normalidad bio-médica de la estructura y función corporal/mental que surge como consecuencia de una enfermedad, trauma o lesión, y ante la que hay que poner en marcha medidas terapéuticas o compensatorias, generalmente de carácter individual"¹⁸.

Enrique Pestalozzi, filósofo y pedagogo de la época, fue uno de los que planteó una atención basada en principios pedagógicos, proponiendo que estas personas fueran asistidas en centros especializados. La práctica de la institucionalización de las personas con discapacidad, adoptó un carácter más asistencial que educativo. "Así el sujeto, se convierte en objeto de estudio psico-médico-pedagógico, dando origen a la educación especial como propuesta de la medicina y acción complementaria de la misma"¹⁹; rescatando el valor educable y el potencial de la persona con discapacidad²⁰.

A comienzos del siglo XIX, el médico Pedagogo Jean Itard, hace un "aporte innovador para la época, distinto al médico-patológico imperante en aquel momento. Mediante su trabajo con el niño salvaje de Aveyron (1800-1806), plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes, al reconocer la modificabilidad de la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y del estudio individual de cada caso"²¹. No obstante, la situación de institucionalización se prolongó hasta mediados del siglo XX.

Ya en los comienzos del siglo XX se inicia un nuevo período en el que la Educación Especial se vincula con la Psicología y la Pedagogía, dando paso a la divulgación de los trabajos psicométricos de Binet-Simon y el aumento de las escuelas especializadas en enseñanza individualizada.

"Se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos y psicólogos que trabajan en equipo"²².

El aporte de los estudios psicológicos acerca de la modificabilidad y educabilidad de los "deficientes se consolida en los centros de educación especial como respuesta educativa propia. Estos responden a un modelo rehabilitador, que trajo consigo diferentes consecuencias como: la persona no tiene un déficit, sino que es un deficiente; la Intervención se centra en el déficit atendiendo las partes, zonas o aspectos dañados, respondiendo a una actuación parcializada, lo que supone la puesta en práctica de técnicas rehabilitadoras y terapias reparadoras, haciendo a un lado el componente social de la persona, conllevando al abandono del desarrollo social"²³.

Es justamente a mediados del siglo XX y principios del siglo XXI, cuando se genera una lucha social como consecuencia de la segregación, a partir de la creación de movimientos conformados por grupos de personas con discapacidad, sus familias y profesionales interesados en estas personas, que motivados por la lucha de sus derechos civiles y por una concepción de la discapacidad no centrada solo en los individuos, sino también en los entornos, comienzan a desarrollar un modelo social. El modelo surge entonces, como una elaboración teórica a partir de la lucha por la vida independiente y ciudadanía para las personas con discapacidad²⁴.

"El modelo social defiende que la concepción de la discapacidad es una 'construcción social' impuesta, plantea una visión de la discapacidad como clase oprimida, con una severa crítica al rol desempeñado por los profesionales y la defensa de una alternativa de carácter político más que científico"²⁵. Dicho modelo ha sido muy controvertido, ya que "aún cuando en la discapacidad hay un substrato médico-biológico, lo realmente importante es el papel que en la expresión de dicho substrato juegan las características del entorno, fundamentalmente del entorno creado por el hombre"²⁶. La discapacidad, bajo este modelo, es un hecho social en el que las características del individuo, tienen tan solo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades derivadas de sus déficit.

Según Hahn, en la discapacidad "el problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la

incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad"²⁷.

De acuerdo a lo anterior se plantean las actuaciones orientadas hacia el tema de la discapacidad, no de forma individual, sino en la propia sociedad que es quien discapacita desde la imposición de barreras y estereotipos que obstaculizan la participación y desarrollo de dichas personas.

A partir del modelo social se desprenden otros, uno de ellos el activista, el cual incorpora las luchas "pro derechos"²⁸ de las personas con discapacidad. En este se habla de la discriminación y explotación de las personas con discapacidad, y de éstas como parte de un grupo minoritario. De igual modo, los activistas plantean las limitaciones a las que están sujetas estas personas, que no son consecuencia de sus condiciones médicas, sino resultado de las actitudes de la población y del abandono socio-político en el que se encuentran.

Otra derivación del modelo social es el denominado modelo de "grupo minoritario o con desventaja"²⁹, que subraya el papel que la discriminación institucional y el prejuicio desempeñan al moldear la experiencia de discapacidad. En el modelo de las minorías colonizadas, las personas con discapacidad son colonizadas por otros grupos, especialmente médicos, que se constituyen en los colonizadores, los cuales, imponen sus criterios y definen las situaciones de discapacidad y sus necesidades, partiendo para ello de la premisa de que la persona con discapacidad es incapaz de auto-definirse y auto-regularse.

Los seguidores del modelo minoritario piensan que la discapacidad es un constructo social, entendiendo por esto que su significado es mejor comprendido en términos de cómo la sociedad percibe a la discapacidad³⁰.

Es importante resaltar los logros de este modelo en tanto ha fomentado el debate y análisis del tema de la discapacidad en otras disciplinas diferentes a la medicina y la psicología, consiguiendo que la discapacidad empiece a ser descentrada del sujeto y se entrelace con el entorno social, además de la participación activa de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y la investigación, aportando al tema a través de su vinculación en estudios sobre discapacidad, lo que ha permitido en gran medida la reflexión sobre la formación en los programas de pregrado y posgrado.

Otro modelo desde el cual se ha definido la discapacidad ha sido el universal, el cual actúa bajo la premisa de que toda la población en cierta medida es o está en riesgo de ser discapacitada. Según el principio de la universalización, el desarrollo de políticas y actuaciones sobre la discapacidad ha de hacerse a partir de la superación del concepto de especificidad (tanto del grupo como de las necesidades) y teniendo siempre presente que dichas iniciativas no deben estar dirigidas a personas o grupos específicos, sino a toda la población. El problema de este modelo es la generalización que tiende a olvidar al individuo para centrarse en acciones colectivas, corriendo el riesgo de que sean exclusivamente orientadas a la prevención, dejando de lado las necesidades que presentan en el momento las personas que ya tienen una discapacidad.

Finalmente, está el modelo bio-psico-social que se ha acercado a una concepción de discapacidad más integral, contemplando las dimensiones biológica, personal y social, que invitan a pensar y desarrollar políticas y actuaciones dirigidas a incidir de manera equilibrada y complementaria sobre cada uno de estos aspectos.

A partir de este modelo se tienen en cuenta tres componentes básicos de la discapacidad: las funciones y estructuras corporales, las actividades personales y la participación en la sociedad; todos estos determinados por factores ambientales y personales³¹. Cabe anotar que las personas solo están en situación de discapacidad cuando se encuentran fallas en esos tres componentes.

El modelo biopsicosocial tiene como reto lograr un equilibrio entre estos aspectos, la lucha por superar la marginación y estigmatización, garantizando la equidad. Se ha hecho imprescindible en el ámbito de la discapacidad, consensuar un lenguaje neutro a la hora de definir y clasificar, así como la promoción de políticas, sin que esto se constituya en la estigmatización y marcas peyorativas de las personas con discapacidad, pero que si posibilite la equidad social.

Cuando se asume a la persona con discapacidad como sujeto social de derechos y deberes, se incluye en el discurso, la promoción de los derechos civiles legítimos para todas las personas, indistintamente de su condición biopsicosocial, ya que todas construyen sociedad.

A partir del modelo social se generó el movimiento integracionista, que sigue teniendo vigencia, a pesar de que en el momento actual esté

prevaleciendo la filosofía de la inclusión, la cual se enmarca dentro del modelo biopsicosocial. Ambos se convierten en proyectos políticos y sociales, que le otorgan a la persona con discapacidad derechos y deberes. En la integración prima el derecho sobre el deber, mientras que en la inclusión; el primero es consecuencia del segundo; sin embargo ha sido difícil lograr que la sociedad se enmarque decididamente dentro de esta filosofía, en tanto la construcción de la normalidad va ligada al proceso cultural de cada sociedad.

La integración teniendo como principio fundamental la normalización, promueve la idea que las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, deben tener las mismas oportunidades que las demás personas, dando paso así a la proposición de políticas de intervención que se disponen en 1978 en el Informe Warnock; en éste se da a conocer que todos los niños tienen derecho a recibir educación en la escuela que pertenece a su comunidad, propone considerar las necesidades educativas como excepciones que encontrarán respuesta en el medio social. Sin embargo resulta "innegable que desde las prácticas integracionistas, muchas personas con discapacidad han sido segregadas de las acciones cotidianas, percibiéndolas como 'inferiores' o diferentes; perpetuándose en las distintas esferas: política, social, económica y educativa la discapacidad como una 'categoría' que excluye y segrega"³².

Ante el reconocimiento de las dificultades latentes que presenta este paradigma, comienza a gestarse un nuevo pensamiento que reconoce el acercamiento que debe tener el medio con la persona; esta nueva concepción pretende anular diferentes barreras sociales, promoviendo nuevas políticas que propendan por la equidad.

La inclusión en el ámbito educativo "debe ser entendida como un movimiento educativo fundamentado en el principio de educación para todos, que como tal reconoce la educación como un derecho inalienable de todas las personas. Por lo tanto y consecuentemente se opone a cualquier forma de segregación en la educación por razones personales, sociales, étnicas o culturales"³³ trascendiendo desde lo educativo a lo social.

Esto se traduce entonces, a que la inclusión en la escuela se debe asumir desde una nueva visión ideológica, así como a un ordenamiento del sistema educativo conceptual y estructuralmente distinto al que conocemos. Dentro de esta visión, no son los estudiantes quienes

deben responder y adaptarse al sistema, sino que es éste el que debe transformarse para dar respuesta a la diversidad estudiantil con criterios de equidad y calidad, posibilitando el acceso, permanencia y promoción. Para que esto se lleve a cabo, se requiere un cambio de actitud por parte de la comunidad educativa.

En síntesis, algunos planteamientos exclusivistas, como los que aluden a una cultura grupal de la discapacidad como un gueto[§], pueden tener peligros similares a los que presentan algunos planteamientos radicales de defensa de la nacionalidad, raza o género; lo que no quiere decir que no exista una necesidad clara de abordar el debate sobre la cultura y la discapacidad, así como la influencia del imaginario de discapacidad y su repercusión en la interacción social. En definitiva, hay que propender por una sociedad inclusiva que aprecie y reconozca las aportaciones a la sociedad de todos los individuos, y que incorpore la diversidad de manera natural.

4.4 EDUCACIÓN SOCIAL.

La Pedagogía Social tiene como objetivo el análisis crítico de las prácticas sociales, nace como aquella parcela que se preocupa por la formación integral del individuo y de los aspectos que lo preparan para la vida en sociedad, influyendo directamente en la actitud de cada una de las personas, lo que repercute en sus comportamientos.

Esta disciplina toma como objeto de estudio la educación social, proporcionándole modelos de conocimiento, técnicas y metodologías para el quehacer educativo, ve al individuo (individual, único, unitario, singular) inmerso en un medio social, que le exige ser educado, teniendo claridad que este proceso no se da sólo en la escuela, por tanto el educador no es el responsable exclusivo de la formación, pues en ella intervienen personas de los demás entornos. La familia como primer agente socializador del ser humano juega un papel relevante en este proceso, que tiene continuidad en el contexto comunitario.

Todas las personas, a lo largo de la existencia asumen roles formadores, lo que quiere decir que se puede ser educador o educando, en la medida en que se interactúa con otras personas. Esto no implica que se requiera una formación profesional para ello; pero para desempeñarse en ésta

§ Situación de marginación y aislamiento de una comunidad por motivos religiosos, raciales, políticos o culturales. Diccionario de la lengua española, 2005. www.wordreference.com

profesión se requiere de actitudes y aptitudes consecuentes con la vocación y el conocimiento, promoviendo y guiando aprendizajes en los estudiantes para su desarrollo integral, el cual pasa por lo cognitivo, psicológico y social. Pues como afirman García y Ruiz "la presencia del educador tiene una sola razón de ser: ayudar a que cada educando se desarrolle plenamente y se integre positivamente en la realidad en la que vive".³⁴ Para esto se hace indispensable que el educador asuma un comportamiento flexible al cambio, el cual favorezca el desarrollo para la vida de cada persona.

La educación no es sólo compromiso del educador, "el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación"³⁵; es además compromiso de cada comunidad educativa velar por la ejecución y evaluación de la educación que se imparte a los estudiantes de su institución, no solo desde los saberes específicos, sino también desde los valores sociales instalados en un Estado Social de Derecho; esto se evidencia en la necesidad de proveer condiciones para la participación ciudadana*, independiente de las capacidades cognitivas, y debe verse reflejada en currículos y Planes Educativos Institucionales que consideren desde sus principios filosóficos, pedagógicos, administrativos y técnicos, el reconocimiento de la diferencia como única igualdad entre los seres humanos.

"La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"³⁶, que bien, se puede ofrecer en términos de educación formal y no formal; la elección de éstas, varía de acuerdo a las necesidades y edades de los estudiantes, sin olvidar que todas las personas pueden acceder a ésta como un derecho constitucional. La Constitución Política de Colombia, en el Artículo 7, confluye con la meta de la Educación Social, dirigida a formar personas desde su individualidad, con el fin de lograr que alcancen un desempeño en los diferentes entornos sociales, ratificada en la Ley General de Educación: "El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad"³⁷.

De esta manera se le otorga a los educadores la función de guiar al estudiante para que alcance "el pleno desarrollo de la personalidad sin

* "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia" (Art. 67, Constitución Política 1991)

más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, y cívicamente, y demás valores humanos"³⁸.

La educación no se atribuye sólo a la escuela como espacio físico, donde confluyen los estudiantes para el acto académico, sino también como parte de un sistema social formativo, en el que interviene toda la comunidad educativa en general. De esta forma no se piensa solo en el entorno escolar como único espacio abierto para fortalecer el crecimiento personal, se reconoce que existen otros entornos cercanos, los cuales deben ser tenidos en cuenta para el proceso educativo, a razón de que, en cada uno de ellos existen personas que de una u otra manera se involucran con dicho proceso, tales como: educadores, estudiantes, administrativos, familiares, vecinos, amigos, entre otros, es decir, toda la comunidad educativa.

En la educación social, se ratifica la educación como la formación de seres autónomos, responsables, cognoscentes, que se transforman a sí mismos a través de la experiencia con los objetos, los otros, el mundo y consigo mismo.

Este concepto de formación lleva a considerar aspectos relevantes como son las estructuras de acogida, que han permitido la "constitución humana y cultural del hombre biológico y natural"³⁹. Es importante hablar de estas estructuras, en tanto se constituyen en la base de la transformación del ser humano a través de la historia y de su propia historia, en un ser más humano a partir de la humanización de su entorno, es decir, a partir de las relaciones que establece con éste y sus elementos.

Las estructuras de acogida como las plantea Duch⁴⁰, le permite a los individuos andar entre las ambigüedades. El ser se mueve entre lo bueno y lo malo, entre lo que lo angustia y lo hace feliz. Es capaz de equilibrar el entorno, sus situaciones para ser vividas, sentidas, aceptadas con mayor facilidad y practicidad por éste.

Es significativo destacar que estas estructuras han sido analizadas, interpretadas y definidas a partir de diversas perspectivas como la sociológica, la psicológica, la antropológica y la lingüística; pero todas ellas confluyen en el individuo como ser pensante, personal, social, cultural, con una historia y una capacidad de nombrarla. Todas estas

perspectivas se complementan y no se alejan de una concepción de individuo biopsicosocial, tal como la visualiza la filosofía inclusiva.

Las estructuras de acogida en sí, le facilitan al individuo su inserción en la vida, con lo que se pretende que sea acogido y reconocido en el seno de una sociedad, tan ambigua como él mismo.

Estas estructuras son: la codescendencia (familia), la coresidencia (ciudad) y la cotrascendencia (religión). Cabe resaltar que aparecen en un orden con una relación de importancia y aparición en la existencia del ser humano.

En primer lugar, la codescendencia sugiere la importancia que se le ha dado a través del tiempo a la familia como primera instaladora del individuo en el ámbito social y religioso. Es ésta en primera instancia la que aborda las formas de vida, las costumbres, el pensamiento político y religioso, y la que atraviesa toda la existencia del individuo, ya sea para que éste las conserve o las transforme a través de los años.

El lenguaje se convierte en una herramienta que le permite al individuo interactuar con los otros, transformar su pensamiento traspasando las fronteras de la familia y de sí mismo. En cuanto a la interacción con los otros, el lenguaje aparece como un código representado por palabras y afectos que dan pie para el empalabramiento de la realidad, de su realidad y la del otro.

Por lo anterior, la familia cada vez cobra mayor importancia en esa instalación como primer entorno que acoge al individuo, lo acepta y le permite ser. Cabe mencionar que es en ella donde coexisten las representaciones imaginarias hegemónicas y se disputan las significaciones y representaciones que aparecen como alternativas, dado que está precedida del universo simbólico propio de la cultura de la cual emerge, que propone valores, creencias, pautas y convicciones, incorporándolas al sistema de ideales del sujeto, de familia y de sociedad.

En cada sujeto, la familia "labra: el espacio y el tiempo, el eco y la huella, el arte y el estilo... difunde los principios de estima con los que el niño descubrirá su lugar en las experiencias sociales [...]; su personalidad y los patrones de interacción social se fundirán en una armónica vivencia, de la que la socialización familiar es el foco principal para el aprendizaje de los valores"⁴¹.

La segunda estructura de acogida es la coresidencia, esbozada ésta como la ciudad, es el ámbito espacio-temporal en el que el individuo se desenvuelve como ser político, en el cual se conjuga lo personal y lo público. Es en esta estructura en donde el individuo adquiere la noción de lo social y lo político.

En este espacio, el individuo pone en consideración su poder y su responsabilidad, el poder para realizar unas acciones y la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus acciones llevadas a cabo por su poder.

La escuela se encuentra inmersa en esta estructura, y por tanto, se hace espacio de confluencia de los individuos para socializarse, formarse y hacerse sujetos. Aquí se podría anotar a Gadamer⁴² cuando hace referencia a la formación de los individuos para la sociedad, con un sentido de la comunidad, un sentido social y político. El individuo no se forma para estar ensimismado, sino para hacer práctica esa formación llevada a cabo en un proceso natural, donde interactúa lo interno y externo a él; por ello, la formación lleva a una conciencia de lo personal y lo colectivo. El individuo se hace sujeto en la medida que interactúa con el otro, la sociedad se construye a través de las relaciones que establecen éstos.

La crisis que se vive actualmente en la educación, y de manera más general en la sociedad, está dada por la desaparición paulatina de lo público, de la conciencia del ser político y social, esto debido a los cambios económicos, sociales, políticos, culturales que se viven actualmente; los cuales van afectando cada una de las estructuras de acogida y así el proceso de formación de los sujetos. En esta medida, se acentúa a partir de la no acogida de las personas con discapacidad, la desvalorización y su no reconocimiento en las diferentes estructuras.

La cotrascendencia es la tercera y última estructura de acogida, ésta se enmarca en la relación que establece el individuo y los grupos sociales que se conforman a partir de la creencia en un dios, sea cual sea; esa relación con lo trascendental, con aquello que no se ve pero que se siente y en lo que se cree.

Sin embargo, aunque esta estructura sufre actualmente una crisis, se reconoce que no desaparece y que el individuo en esencia necesita creer en algo, aferrarse y más en situaciones críticas.

Se podría afirmar que el ser acogido o no en las tres o alguna de las estructuras de acogida, significa para las personas la condición de ser incluidos o excluidos; la exclusión, en consecuencia, se origina en el imaginario social, evidenciado en la actitud, derivado del ideal de ser, estar, tener de una sociedad, y que esencialmente cumple con tres criterios: perfección, en cuanto a lo físico y cognitivo; armonía, lo que significa que haya un equilibrio con todo el universo y lo que lo compone; y productivo, lo que significa que debe haber una producción de cualquier tipo que beneficie al propio individuo y a la sociedad.

El ser humano tiene actitudes personales (relacionadas con el individuo) y sociales (relacionadas con un grupo de personas), éstas aparecen como manifestación de los imaginarios colectivos; tanto las actitudes como los imaginarios, adquieren valor en la interacción social y a partir de esto se puede promover o no la exclusión.

La actitud de cada una de las personas varía en determinado momento, de acuerdo a sus afectos y a las representaciones que se hagan de los hechos; una vez interactúan con otras personas encuentran actitudes en común, ya que tienen imaginarios similares.

El comportamiento de las personas es el resultado de la actitud, la cual influye en el pensamiento social y en la manera como se procesa la información sobre los hechos que ocurren en los diferentes contextos en que se mueven los seres humanos. "Las actitudes a menudo funcionan como esquemas, marcos cognitivos que poseen y organizan información sobre los conceptos específicos, citas o acontecimientos"⁴³.

4.5 PEDAGOGÍA HOLÍSTICA

"En el cielo de Indra se dice que hay una red de perlas dispuesta de tal manera que si miras a una vez a todas las demás reflejadas a ella. Del mismo modo, cada objeto del mundo no es solamente él mismo, sino que implica a todo otro objeto, y de hecho es cada uno de los otros objetos"
Ferguson.

Hablar de un modelo pedagógico holístico en educación, nos remite necesariamente a la necesidad de escudriñar el concepto como tal, su significado e incidencia como elemento constitutivo dentro de una propuesta educativa.

El término holismo tiene su raíz en el lexema holos, cuyo significado se asocia a totalidad, todo, entero, completo; así mismo da cuenta de un modo de considerar la realidad como una totalidad compuesta por diferentes partes, todas relacionadas entre sí, donde cada una de ellas es el reflejo fehaciente del todo, la fragmentación o disociación no es posible, dada la unicidad y complementariedad que envuelve la realidad.

Desde la holística se reconoce como "la vida en este planeta esta interconectada en incontables, profundas y sutiles maneras [...] el holismo enfatiza el desafío de crear una sociedad sostenible, justa y pacífica, en armonía con la tierra y su vida"⁴⁴, en esta medida, el ser humano no puede verse como un sistema que actúa separadamente de los demás, a la vez que no puede verse en fragmentación, sino como ser multidimensional, contextual e interactivo; el holismo busca que los seres humanos logren verse a sí mismos, y luego en relación con el mundo, a fin de que "crezcan de manera más completa y equilibrada, y con ello desarrollen actitudes más humanas y responsables con su especie y la naturaleza planetaria"⁴⁵.

Ahora bien, abordar el acto educativo desde un modelo pedagógico holístico implica abordar a los individuos desde una visión integradora y global, que comprende al ser humano como un todo complejo, cuyo reto se centra en la exaltación, proyección y potencialización de todas y cada una de las dimensiones de la persona.

En este sentido, conocer y valorar el carácter complejo del hombre - mujer abre la posibilidad de incluir dentro del modelo educativo los lineamientos de la pedagogía holística, la cual parte del reconocimiento de la sociedad, la comunidad y la familia como centros de formación que influyen recíprocamente en las condiciones de vida.

Yus plantea que "a pesar de que la educación holística nació con una preocupación exclusiva por el individuo, las tendencias actuales, que convergen con la tradición mundialista de la Educación Global, señalan que desde la potenciación holística de la persona se alcanza una perspectiva más compasiva, tolerante y solidaria con todos los pueblos y toda forma de vida en este planeta"⁴⁶.

Es evidente como la vida en la tierra se ha fragmentado en diversos grupos, tendencias e ideales; la escuela no ha sido ajena a ello, implícitamente reproduce esta fragmentación, la cual se hace visible en la disposición del espacio, del tiempo, en el conocimiento dividido en

asignaturas sin relación entre ellas, descontextualizadas de la cotidianidad. Ante esta situación la educación holística pretende reunir nuevamente las conexiones que se dan en las esferas de la vida; con el objeto de hacer conscientes las relaciones perdidas entre pensamiento lineal e intuición, mente y cuerpo, dominios de conocimiento, entre el yo y la comunidad, entre el yo y el Yo; es una pretensión en vía a la unificación e integración de la realidad.

La educación holística en concordancia con este fin, promueve el desarrollo del pensamiento complejo y la conformación de comunidades de aprendizaje; primero, con el objeto de crear en los estudiantes una visión completa de las eventualidades, sucesos, realidades locales y mundiales; segundo, promover un pensamiento crítico - reflexivo y el autoaprendizaje en sus dimensiones de adquisición, uso, explicación y control, como mecanismo de cambio y crecimiento tanto individual como colectivo, que se extienda a los demás entornos y sistemas.

La filosofía holística*** es retomada en la práctica educativa sólo recientemente, desde varios siglos atrás ésta fue marco de acción y reflexión de pensadores, filósofos, líderes espirituales, psicólogos y pedagogos, quienes encontraron en ella el medio para sustentar y dar sentido a sus prácticas, sea cual fuera su campo.

Las tendencias más representativas y sus aportes en el ámbito educativo son⁴⁷:

1. El holismo oriental: Hace sus arribos en el ámbito educativo mucho antes que los griegos, destacando varios pensadores, entre ellos Krishnamurti quien hizo críticas al énfasis de las escuelas que promovían la acumulación de conocimientos y olvidaban que el acto de enseñanza - aprendizaje implica la totalidad del ser. A esto se une los pensadores Aurobindo y Dalai Lama.
2. El holismo en la cultura griega: Representada por Sócrates y Platón, quienes abogan por el conocimiento de si mismo, a partir del autocuestionamiento y el dialogo con el mundo, a fin de incidir en el mundo de las ideas.
3. El holismo del romanticismo: Retoma los planteamientos de Pestalozzi y León Tolstoi los cuales promueven el respeto por la

* Entendida como filosofía holística en la medida en que esta es vista como una forma de asumir la vida y la realidad circundante.

individualidad, la enseñanza basada en el desarrollo y no en la exposición dogmática; además de la libre decisión de atender o no a las lecciones, con horarios y disposiciones en el aula muy flexibles.

4. El holismo de los trascendentalistas: Con expositores como Channing en su convicción de que toda persona contenía dentro de sí los poderes humanos (razón, observación, sentimiento, juicio moral) para su realización espiritual y que la experiencia humana es espontáneamente creativa y en continuo desarrollo. Emerson afirmaba que las personas están por encima de las instituciones, por ello deploró la escuela domesticadora del crecimiento de los hombres y limitadora de sus potencialidades, apoyaba la provocación en vez de la instrucción.
5. El holismo en la psicología transpersonal: Aportó con hipótesis y marcos teóricos para comprender la complejidad de la mente humana, sacando al espíritu de la religión o el esoterismo. Jung relacionó el Yo con el todo que llamó inconsciente colectivo, respaldando con ello las tesis holísticas. Por su lado Maslow, propone la teoría de la autorrealización, según la cual los seres humanos tienden a la autorrealización una vez cubiertas sus necesidades básicas. Wilber, reconocido holista contemporáneo, aporta con una aproximación a la teoría general de la conciencia, donde identifica niveles más altos y sutiles que van más allá de lo racional, ubicando allí el espíritu como la fuente de intuición y contemplación que reside en el yo.
6. El holismo de la ciencia holística: Se destaca la teoría de Bohm del orden implicado, donde todo sistema físico es una totalidad indivisible. Capra dice que la separación de los objetos no es más que una ilusión provocada por nuestro intelecto clasificador.
7. El holismo de la educación libertaria: o bien para el cambio social, sostenía que eran las escuelas las encargadas de propiciar cambios en la sociedad, Ferrer i Guardia en su aproximación a la educación racional, promovió el papel de los profesores que debían desarrollar las facultades críticas de sus estudiantes a través de la indagación y la investigación científica.

8. El holismo del movimiento de escuela popular: Freinet, se centra en el niño y su libre expresión, utilizando los métodos activos* al servicio de los intereses, la capacidad de experimentación y expresión de estos.
9. El holismo de la educación Waldorf: Steiner propone la antroposofía que enseña que la vida del ser humano contiene las verdades más profundas de la existencia humana, veía la naturaleza del hombre compuesta de cuerpo, alma y espíritu interconectados en cada persona. La educación Waldorf propende por el desarrollo humano a partir del despliegue espiritual del individuo.
10. El holismo del movimiento de educación global: Ésta como contexto más amplio abarca la educación holística en el sentido en que aporta una dimensión más social y planetaria, esta educación es en principio holística, destacando fuertemente que la persona es un elemento más en la complejidad del cosmos.

Una vez retomados estos postulados, la educación holística se configura como modelo educativo, condensando algunos elementos claves como: ejes centrales, propósitos, características y principios.

La educación holística centra su hacer en tres ejes fundamentales:

- Equilibrio: La meta que se propone es que los estudiantes encuentren un punto de convergencia entre las dicotomías creadas por el hombre, como mente-cuerpo, varón-mujer, racional-intuitivo, jerarquía-red, entre otras. J. Miller propone seis dicotomías clásicas que se presentan en la escuela, las cuales se deben superar: individuo y grupo, contenidos y procesos, conocimiento e imaginación, razón e intuición, evaluación cuantitativa y cualitativa, evaluación y aprendizaje.
- Inclusividad: Incluye a todos los estudiantes y a la diversidad de aprendizajes, a fin de dar respuesta a las necesidades particulares de éstos.
- Conectividad: Supone establecer relaciones y conexiones, dando respuesta al fin del holismo, unir las partes en un todo; a modo de ejemplo: relaciones entre dominios de conocimiento, entre el individuo y la tierra, entre el yo y el Yo, el yo y la comunidad, entre otros.

* El aprendizaje se da por la capacidad de actuar, experimentar y manipular directamente el entorno próximo.

Los propósitos que plantea la educación holística son⁴⁸:

- "Dar a la gente joven una visión del universo en el que todo ser animado e inanimado están interconectados y unificados.
- Ayudar a los estudiantes a sintetizar el aprendizaje y descubrir la interrelación de todas las disciplinas.
- Preparar a los estudiantes para la vida del siglo XXI enfatizando una perspectiva global e intereses humanos comunes.
- Capacitar a los jóvenes para desarrollar un sentido de armonía y espiritualidad, lo cual es necesario para construir la paz mundial"

La educación holística se caracteriza por:⁴⁹

- Propender por el desarrollo integral de la persona (intelectual, emocional, social, físico, creativo, estético, espiritual)
- Formar personas curiosas que puedan aprender todo lo que necesitan saber en cualquier contexto, otorgando significado a la vida y su implicación en el planeta.
- Reconocer el potencial innato de toda persona, para un pensamiento inteligente, creativo y sistémico; respetando y reconociendo los estilos y ritmos de aprendizaje.
- Promueve la aproximación crítica a los contextos, reconociendo que todo conocimiento se crea desde uno de ellos.
- Valora el conocimiento espiritual^p como experiencia de vida.
- En la Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE)⁵⁰ se determinaron como principios de la educación holística:
- Educar para el desarrollo humano.
- Respetar a los estudiantes como individuos: Significa aceptar las diferencias personales, fomentando el sentido de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad humana. La etiquetación de estudiantes no describe las potencialidades personales, simplemente define una relación con las expectativas arbitrarias del sistema.
- El papel central de la experiencia: El aprendizaje como engarce activo y multisensorial entre el individuo y el mundo.
- Educación holística: Globalidad y unicidad en oposición al paradigma de la separación y fragmentación.

^p La espiritualidad entendida según Yus como un estado de conectividad de toda vida, un sentido de sobrecogimiento y reverencia hacia la vida. También "es espiritual todo aquello que induce al hombre a trascender su exclusivismo egoísta, sus miedos, su inercia, su hedonismo; todo lo que le lleva a disciplinar, dominar y dirigir fuerzas instintivas y emotivas que se agitan en él, y todo lo que le ayuda a reconocer una realidad mas amplia y superior, ya sea social o ideal, y a insertarse en ella atravesando los límites de su propia personalidad". Entre las manifestaciones del espíritu esta el valor, amor y entrega, sentido de responsabilidad, sentido de cooperación, sociabilidad y desinterés, entrega y sacrificio, voluntad y comprensión. (Assagioli, citado por Yus)

- Nuevo papel de los educadores: Considerar a los individuos en cada contexto, ser facilitadores del aprendizaje y responder a las necesidades en todo nivel.
- Libertad de elección.
- Educar para una democracia participativa: Potenciar a todos los estudiantes a participar de forma significativa en la vida de la comunidad y del planeta.
- Educar para una ciudadanía global: Cada vez más el contacto con diversas culturas y visiones del mundo hacen parte del día a día.
- Educar para la alfabetización de la tierra: Reconocer la necesidad imperativa de la cooperación global y la sensibilización ecológica para sobrevivir en este planeta.
- Espiritualidad y educación: La educación como propiciadora del crecimiento sano de la vida espiritual.

"Una educación holística, no adoctrina simplemente a los estudiantes en la cultura existente, como lo hace casi toda la escolaridad moderna; más bien, da a los estudiantes un punto aventajado para el examen y evaluación de las asunciones, por otra parte inconscientes, que podrían guiar sus vidas"⁵¹.

Puede afirmarse entonces que entre la Educación Social, la filosofía de la Inclusión y el modelo pedagógico holístico existe convergencia, evidenciada en:

- Conciben la educación para todos.
- Conciben la educación en todos los entornos.
- Consideran a todas las personas como educadores.
- Respetan las diferencias entre las personas.
- Conciben al individuo como un ser único, individual y singular (se habla desde la diversidad).
- Plantean al ser como un sujeto de derechos y deberes, aportando desde la escuela bases democráticas.
- Reconocen que todas las personas pertenecen a la sociedad y que por tanto tienen un compromiso con la transformación de ésta.
- Plantean como derecho y deber el ser sociable.
- Reconocen dentro del proceso educativo la activa participación del estudiante, como gestor de su propio desarrollo.
- Promueven la formación de seres reflexivos y críticos ante las diversas situaciones de la vida.
- Creen en la completud y globalidad del ser humano.

- Reconocen la interconectividad del individuo con los diferentes sistemas que conforman la vida en la tierra.
- Cada individuo se hace a sí mismo en una interacción con otro.

4.6 EL IMAGINARIO

Tengo el deseo, y siento la necesidad para vivir de otra sociedad que la que me rodea. Como la gran mayoría de los hombres puedo vivir en ésta y acomodarme a ella... pero en la vida, tal como está hecha para mí y para los demás, topo con una multitud de cosas inadmisibles.
Castoriadis Cornelius

Antes de abordar la temática del imaginario, se hace necesario establecer la diferencia entre algunos elementos que se interrelacionan en la construcción social del mismo; desde la semántica son conceptos diferentes y no pueden emplearse como sinónimos; estos son: imagen, representación y significación.

La imagen es una creación icónica que adquiere una significación debido a que se inscribe en un contexto; posibilita la puesta en común de ideas que conllevan a la unificación colectiva de un imaginario a través de un símbolo o signo, facilitando así la interacción social.

Las representaciones son la materialización del imaginario, en tanto son las formas de comunicar, de hacer inteligible lo que se piensa, se siente y el conocimiento construido individual y colectivamente.

Las significaciones son el sentido que se le atribuye a las representaciones de acuerdo a un imaginario determinado; ello da cuenta de la asociación que se establece entre el objeto representado, la imagen y el imaginario con el cual se le vincula, otorgándoles claridad y exactitud.

Con relación al imaginario, Castoriadis⁵² habla en términos de un conjunto de creencias, ideas, valores, constituidas a través de la historia y que son inherentes a una sociedad específica, este conjunto o red de significaciones es lo que denomina un magma de significaciones imaginarias sociales. Nombra "imaginarias a estas significaciones porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real, o no han sido agotadas por ellos, y porque son sustentadas por la creación, y sociales porque existen sólo si son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima"⁵³.

En cada sociedad hay un conjunto de significaciones sociales centrales, lo que constituye un imaginario colectivo, que se objetiva en íconos, signos, símbolos, en representaciones; proporcionando una identidad social, que comparte apreciaciones, valores, gustos, creencias, ideales y comportamientos de las personas que conforman una cultura; el imaginario se constituye a través de las coincidencias valorativas, marcando roles y posiciones sociales.

Todo ser humano al nacer hace parte de un mundo que se mueve alrededor de imaginarios sociales establecidos a través de la historia, por lo tanto desde allí comienza a ser parte de ellos, instaurados a través de la comunicación, la interacción, el diario vivir y son interpretados por cada persona de acuerdo con su identidad y su realidad. En este sentido Castillo y Naranjo plantean "el hombre como producto social y al mismo tiempo, un productor de lo social, y asimismo la sociedad, es el producto y la productora de las interacciones de los hombres entre sí, y de los hombres con la realidad"⁵⁴.

Lo imaginario aparece de las necesidades de la sociedad por estructurarse e identificarse con características propias que le permitan diferenciarse y seguir un patrón actitudinal específico, que a su vez cumpla con las condiciones sociales e históricas del momento en el cual se crea, recrea o transforma. El imaginario social es un conjunto de significaciones que tienen por objeto representar la estructuración mental de la sociedad, de su mundo, sus necesidades, particularidades e intereses, que desde Castoriadis⁵⁵ tienen una triple función: "estructurar las representaciones del mundo en general", de tal manera que se puedan retomar los aspectos que permitan la identificación social; "designar las finalidades de la acción imponiendo lo que hay que hacer y lo que no, lo que es bueno hacer y lo que no lo es", evidenciando desde aquí los diversos imaginarios que se plasman en la cultura de acuerdo a su percepción del mundo, del bien y del mal; "establecer los tipos de afectos característicos de una sociedad", que reflejan la identidad de ésta y la reproducción que debe hacerse de sus valores, creencias, prejuicios y actitudes con respecto a alguna cosa en particular y de acuerdo al momento social e histórico en el cual se crea.

Castillo y Naranjo⁵⁶ parafraseando a Castoriadis, afirman que lo que mantiene unida a una sociedad, le otorga su singularidad propia, la diferencia de otras sociedades y de la misma sociedad en diferentes épocas, es la compleja urdimbre de significaciones imaginarias que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad. Los

imaginarios sociales están estrechamente relacionados con el mantenimiento de la integración social, en tanto su estructura y dignidad de lo real descansa en un mito fundante, -y según Castoriadis no existe sociedad sin el mito- que le otorga una global significación. De hecho, "la propia identidad social se sustenta, necesariamente, sobre una representación imaginaria que le confiere una idiosincrasia"⁵⁷. Este conjunto de significaciones compartidas que forman el imaginario social instituido o afectivo, define y estipula lo que para dicha sociedad será lo valorado y lo rechazado, lo normal y lo patológico, lo que es real y aquello que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo cuestionable y lo imposible de ser siquiera pensado.

Affaya plantea que "el imaginario, vista su naturaleza transhistórica y su carácter universales, está omnipresente en todos los ámbitos, tanto en el pensamiento científico o en la acción política como en el mundo de la creación artística y los impulsos de la mística. Y si el imaginario construye sus estructuras y crea su propia dinámica, no es menos cierto que llega a actuar sobre el mundo, y el mundo actúa sobre él, ya se trate de ideologías, de mentalidades, de mitos, de símbolos, de utopías, de religiones o de arquetipos"⁵⁸. Como él, algunos investigadores de las ciencias sociales, han considerado que el imaginario tiene una esencia inabarcable y compleja, también como sensible a la evolución histórica; en este sentido, cualquier momento concebido como crítico, puede originar la magnificación de imaginarios, su transformación o resignificación, dando lugar a alternativas de solución y a nuevos significados de la realidad, ya que los imaginarios determinan el actuar, las actitudes, las formas de representar el mundo y la misma realidad (individual y colectiva); son también estos aspectos los que hacen posible que un imaginario sea mutable y cambiante.

De acuerdo con Echeverri⁵⁹, en la construcción del imaginario social se da un proceso inscrito en un contexto específico, propiciado y reproducido desde las vivencias individuales y comunitarias. Un proceso sistemático, complejo y no lineal, en el cual cada elemento establece una red de relaciones con múltiples afectaciones.

El primer paso del proceso es la instauración de una correspondencia entre dos dominios, es decir, individuo y sociedad. Este proceso parte de una iniciativa individual derivada de una motivación también individual, hecha de emociones, cruzada por motivaciones sociales y que encuentra en las creencias del grupo, la forma y el contenido de las analogías. Por otro lado tiene una constante actividad de control y

regulación de esta correspondencia efectuada por el grupo y sus creencias. Finalmente, hay una aceptación de normas y prácticas sociales por efecto de la interiorización de la creencia en el individuo y su correspondiente aceptación consensual por el grupo.

"Desde el punto de vista de Castoriadis, se puede deducir que los estudios que buscan encontrar sentidos y significaciones de la realidad social, pensados a partir de los imaginarios, están buscando las maneras y los contenidos de cómo los seres humanos han creado mundos, es decir, han establecido ordenamientos y han definido lógicas. Más que preocuparse por lo visible, por lo tangible, centra su atención en lo significable, es por ello, que se valora el papel tan importante que cumplen los lenguajes, puesto que estos son productos humanos y a su vez mediante estos se crean los mundos en los cuales vivimos"⁶⁰.

El imaginario se expresa a partir de lo simbólico, utilizándolo como aquello que hace posible pasar de lo intangible a lo tangible. El sistema simbólico está mediado por el lenguaje y la interacción, a partir de lo cual cada individuo se hace social, se reconoce a sí mismo en el tiempo y en el espacio, espacio y tiempo que comparte con otras personas; constituyéndose así en un ser histórico-social inmerso en prácticas sociales, valores y tradiciones culturales.

Castoriadis⁶¹ afirma que el lenguaje está significativamente cargado de significados pre-establecidos impuestos por el magma de significaciones imaginarias, lo cual hace que cada palabra, concepto, frase o nominación social pueda existir. Por otra parte, establece la palabra como algo abierto, en tanto, por sí sola no da cuenta de todo lo que es e implica lo que se habla (objeto/sujeto/situación), es decir, ella sola (dicha sin contexto) no logra decir lo que realmente quiere decir. De esta forma, la palabra no logra representar o aproximarse al objeto que se intenta representar, ya que ni siquiera la percepción de éste se acerca a lo que es realmente, necesita de un contexto que le de significado, lo cual implica que se alimente del imaginario social. Según Lucien Boia, refiriéndose al imaginario, "[...] no existe representación idéntica al objeto representado, toda imagen, incluso la más ^realista', supone una intervención -aunque sea mínima- del imaginario..."⁶².

El lenguaje se convierte en el mediador de mensajes, que tomando múltiples formas (textos, discursos, imágenes.), no es más ni menos que la representación social de un imaginario; de ahí que las representaciones sirvan para justificarlo, darle fuerza o resignificarlo.

Así el lenguaje juega un papel de doble vía en el imaginario social; por una parte permite visualizar/poner en manifiesto los imaginarios que subyacen en una persona o colectivo, y por otra, es una herramienta para resignificarlos, en tanto a través de la interacción se definen nuevos significados; esto conlleva a nuevos imaginarios y a una reformulación de las identidades.

La reflexión de los imaginarios en la vida social ha dado lugar a pensar la sociedad y las relaciones que se establecen entre las personas que las conforman y los diferentes contextos, así como en las posibilidades de transformación de la realidad a partir de su resignificación.

Pensar en la posibilidad de transformar la realidad de una sociedad determinada y la propia, implica pensar en el poder, poder para influir directa o indirectamente haciendo que ello sea posible; en el poder de gobernarse a sí mismo, pero también el de gobernar sobre otros. En este sentido, el poder es un aspecto fundamental al hablar de imaginarios sociales y es plasmado de una u otra forma a través de acciones, información, discursos, imágenes; esto guarda una estrecha relación con lo que Carretero⁶³ llama imaginario social dominante, el cual entiende como la realidad social construida por quienes se creen dueños del poder para legitimar y así conservar las relaciones sociales institucionalizadas.

Foucault ha planteado el poder como "una acción sobre acciones posibles, en las que se establecen unas relaciones entre quien tiene poder y quien no lo tiene, dando origen a operaciones de poder que no son más que operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar"⁶⁴. En una sociedad donde prima la globalización, el imaginario social juega un papel fundamental para las figuras de poder -visibles e invisibles- para generar un imaginario dominante, donde se construyen estereotipos, estigmatizaciones o estilos de vida que se establecen como los reales, únicos y aceptables socialmente, lo que configura una realidad social. Esto es posible en una "cultura mediática"⁶⁵ de la información, donde la transmisión de este imaginario se lleva a cabo principalmente a través de los medios de comunicación que se han convertido en la herramienta con mayor cobertura e impacto

en un gran número de la población mundial. Es gracias a ello que la percepción del mundo social termina estando truncada por la imposición de un imaginario dominante, lo que dificulta tener una mirada problematizadora de la realidad y en consonancia, el estancamiento de la criticidad, identidad, desarrollo y evolución social.

Foucault⁶⁶ también presenta la idea de que todo poder produce sus efectos de rebote generando sus propias resistencias. De esta manera, en el acto de dominación, los llamados dominados no son solamente receptores de ésta sino que también producen contrapoderes. En las sociedades siempre hubo, hay y habrá sujetos que colectivizados o no se resisten a la dominación dada en términos de la imposición de creencias, valores e ideas que no consideran como propias y que afectan la dignidad humana, por lo tanto se considera que la hegemonía no es definitiva ni absoluta. La resistencia crea la posibilidad y la necesidad de generar estrategias y prácticas que contrarresten la dominación.

Los dominados no son víctimas pasivas de la representación del mundo impuesta por los dominantes, puesto que a menudo, "metabolizan y metamorfosean esta representación, es decir, metaforizan el orden dominante haciéndolo funcionar en un registro diferente"⁶⁷ y en consonancia, se ponen a favor aquellos imaginarios dominantes. Es importante reconocer el saber local, la cultura popular y la memoria transgeneracional que posibilitan la continuidad de las tradiciones, fortaleciendo la identidad de una sociedad determinada. La memoria interviene en la constitución del imaginario social, en tanto los recuerdos almacenados en ella (sea individual o colectiva) son relacionados con los imaginarios que se tienen de personas, objetos, situaciones o lugares; ello determina el almacenamiento de rasgos o características que pueden generar actitudes de rechazo o aceptación. Es a partir de los imaginarios que se construye la memoria y viceversa, dando cuenta de la percepción del mundo y de la relación con éste.

Esta manera de ver el mundo, de vivirlo, influencia las actuaciones, actitudes y posiciones sociales, políticas y culturales. De esta forma "las memorias representadas son, así, los lugares propicios para estudiarnos la memoria, el imaginario y la constante (re) formulación de las identidades. Vale decir que el proceso por el cual la identidad es redefinida se altera constantemente, de acuerdo con las relaciones de fuerza entre el '_yo_' y el '_otro_' que siempre están en un eterno conflicto de aceptar/rechazar, unir/separar, recordar/olvidar. En esos conflictos son forjadas/creadas/moldeadas las identidades, siempre en

contraposición a otras y en lucha por su aceptación. Al final no hay como existir el *'yo'* sin el *'otro'*, así como las identidades no se pueden mantener estáticas, dada la diversidad existente en la sociedad y por el acto de no existir un origen puro y con total coherencia"⁶⁸.

Teniendo en cuenta de donde surge el imaginario social, qué es y cómo se reproduce, se puede decir que es el medio social, como lo afirma Goffman, el que establece las categorías de personas que en él se encuentran. De esta manera, la sola presencia de un extraño ante los ojos de otro individuo, moviliza las primeras apariencias que permiten "prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos"⁶⁹. Estos atributos que pueden demostrarse como pertenecientes a este individuo observado son su "identidad social real"⁷⁰. Lo que hace en realidad el atributo que en apariencia identifica a una persona como anormal, es confirmar la normalidad de otras personas.

Cuando se habla de atributo no se trata sólo del atributo físico o mental que califica a las personas con el rótulo de anormales, sino que se está hablando de la relación social que puede estigmatizarlas en sus diferentes formas de relación, con lo que Goffman llama abiertamente los normales. Esta noción de normalidad es la que "parece suministrar la imaginaria básica a través de la cual los legos crean generalmente una concepción de sí mismos"⁷¹. Es por eso que la identidad de las personas no estaría marcada positivamente por la condición particular que lo diferencia del resto, sino por la pretensión de su normalidad.

Más allá del discurso progresista que hoy se aplica sobre la discapacidad, la discriminación y disminución de estas personas puede leerse tanto en el lenguaje y el contacto social como en el espacio arquitectónico urbano. En este sentido, se retoman las ideas de Goffman cuando dice que se cree que la persona con un estigma "no es totalmente humana [...] de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida"⁷².

Los imaginarios, al trascender las fronteras de las identidades culturales, hacen posible que se pase de las significaciones comunes a los riesgos compartidos, donde todo el mundo está expuesto a las influencias de todo el mundo. Al respecto Affaya considera que "el Nosotros y los Otros adquieren nuevos modos de transmisión y formulan sus identidades y sus alteridades a través de modos complejos de mediación. En este juego de conexión y de intersubjetividad, el

imaginario constituye una barrera insuperable en la mirada de uno mismo y del otro y en el trabajo considerable que se hace en la emigración de los cuerpos, de los signos, de las imágenes, en resumen en el proceso intercultural complejo que se opera en el mundo, ya sea a través de los dispositivos mediáticos, los principios humanitarios o las negociaciones de las culturas políticas. La dialéctica identitaria sigue siendo una de las estructuras del imaginario"⁷³. "En cierto modo, la propia historia, como observa Boia, sólo es un discurso multiforme en torno a principios opuestos y complementarios de identidades y de alteridad"⁷⁴.

Las personas están influenciadas constantemente por todo lo que les rodea, teniendo la posibilidad de influir significativamente en todos los contextos y en los imaginarios; primero resignificando el propio, lo que se traduce en cambio actitudinal y de lenguaje, para luego, a través de la interacción, lograr impactar e influir en la resignificación de imaginarios dominantes y excluyentes.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los planteamientos teóricos y metodológicos de la investigación se abordaron con detenimiento para posibilitar un acercamiento al tema convocado: la resignificación de la discapacidad en el imaginario colectivo de los educadores. Se adopta la investigación cualitativa desde la educación social por la posibilidad que ofrece de transformar la realidad desde una mirada múltiple de hechos y situaciones que permitan la comprensión de fenómenos sociales en aras de conseguir la participación protagónica de los sujetos de una comunidad, encaminada a generar cambios sociales, educativos, culturales, entre otros.

Las investigaciones de tipo cualitativo abordan realidades subjetivas e intersubjetivas y analizan situaciones en contexto; por su carácter inductivo, comprende los individuos bajo marcos de referencia propios, respeta el ritmo y las situaciones, no prioriza sobre las concepciones del investigador ni sobre las prioridades del contexto, no rechaza perspectivas.

Como lo plantea Dos Santos para la investigación cualitativa es importante el ambiente natural; "más que un escenario o telón de fondo, es un producto directo y cambiante de la interacción social".⁷⁵ La vida diaria, con su complejidad e incertidumbre, ocurre en contextos que son naturales; éstos más que compuestos o modificados por el investigador son adoptados tal y como se encuentran, pues en ellos es donde las personas se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

El método cualitativo constituye una línea de desarrollo de las ciencias sociales, en este caso de la educación social, ya que "estudia la naturaleza profunda de las realidades socio culturales, sus estructuras dinámicas, lo que da razón de los comportamientos y manifestaciones humanas, buscando la comprensión de una totalidad social dada"⁷⁶. La investigación cualitativa busca concebir las relaciones complejas en lo existente, al igual que esta investigación desde el imaginario colectivo.

Según Lewin, "los métodos cualitativos no son concebidos únicamente como una búsqueda científica, en el sentido de acceder a las leyes y comportamientos generales de la sociedad, sino también como un

proceso ávido de respuestas prácticas. Se pretende, a través de ellos, emprender un importante proceso de diagnóstico de situaciones específicas, y propuestas de marcos de acciones para el mejoramiento de las relaciones intergrupales que propicien el cambio social"⁷⁷. Dicho de otra forma, se trata de llevar a cabo pasos que permitan comprender profundamente los problemas prácticos y la construcción de estrategias para mejorar la situación.

Lo que se busca entonces con la adopción de la investigación cualitativa es intentar comprender la significación de la discapacidad en el imaginario y su implicación, mediante el estudio y análisis progresivo de un grupo de educadores, con la intención de incidir en las prácticas pedagógicas, generando alternativas dirigidas a la construcción de sociedades inclusivas.

5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA POR ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso hace parte de la metodología cualitativa; implica un análisis intensivo y en profundidad de un fenómeno u objeto de interés, parte de la experiencia de grupo, trata realidades que se dan a partir de situaciones que se desean conocer o descubrir para la construcción del conocimiento cultural. Su desarrollo se da a partir de situaciones complejas y lleva a procesos de indagación sistemática, permite llegar a su comprensión por medio de la descripción y el análisis; utiliza como recurso un programa, entidad, grupo social o persona. Para la presente investigación, el estudio de caso se realizó con un grupo de educadores de secundaria pertenecientes a una institución educativa de carácter oficial.

El estudio de caso se caracteriza por cuatro propiedades básicas: la particularidad (se centra en una situación específica, evento programado o fenómeno), la descripción (pretende realizar una representación del fenómeno estudiado), la heurística (posibilita la comprensión de un caso) y el procedimiento inductivo (llega a las generalizaciones, conceptos e hipótesis partiendo de los datos).

Para efectos de esta investigación se emplearon, básicamente, tres técnicas dentro del estudio de caso: la observación participante, el diario de campo y la encuesta.

5.3 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar es una institución inclusiva de carácter oficial que ofrece educación formal en los grados de preescolar a once. Atiende una población aproximada de 1.800 estudiantes provenientes de estratos 1, 2 y 3, en tres secciones.

La visión institucional está proyectada al año 2006, tiempo en que espera estar posesionada en la comunidad como líder en el proceso de inclusión, desde la formación de personas competentes para desempeñarse en una sociedad diversa, multicultural y globalizada.

De manera consecuente, establece su misión como una organización inclusiva abierta al cambio de los aprendizajes y conocimientos diversos, orientados por docentes idóneos que forman personas competentes para lo laboral, con el desarrollo de habilidades y destrezas en lo académico e investigativo, formando en valores sociales y morales que le permitan integrarse a la sociedad e impactar en su entorno.

Desarrolla su proyecto educativo a través del modelo pedagógico holístico y la flexibilización curricular; entendiendo la "Pedagogía Holística como una disciplina que reflexiona, conceptualiza, explica, interpreta, aplica, experimenta y enseña, la integración de las dimensiones del desarrollo humano con las dimensiones del conocimiento científico - tecnológico, socio - político y multicultural en diferentes contextos mediadores dentro y fuera del marco de la escuela"*.

De los 59 educadores que conforman la plaza docente de la Institución, 15 participaron en la investigación, pero sólo 13 permanecieron en el proceso; esto obedece a que la invitación fue abierta y en ningún momento obligatoria, de manera que su participación era voluntaria, desde la motivación y provocación propia. Estos educadores se desempeñan en la básica secundaria; 13 licenciados y dos profesionales de otras disciplinas (cuatro de ellos posgraduados).

* Proyecto Educativo Institucional, Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar

5.4 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Cuando se realiza una investigación, se busca que en ella se reflejen, de manera explícita e implícita, las tendencias, intereses e ideales personales y profesionales, los cuales son una construcción desde la academia, creados desde la reflexión y el análisis crítico de los paradigmas esbozados en la cátedra y vividos en la experiencia.

El equipo investigador desde un principio tuvo claro el no realizar una investigación con una discapacidad específica, considerando necesario mirarla desde otra perspectiva, diferente a la escolar y descentralizada del individuo, en tanto ésta es un asunto más social que individual.

De igual manera, surge el interés y la necesidad de incursionar en otros ámbitos, teniendo presente que como educadoras no es el aula el único espacio para el desempeño del educador, dándole una nueva mirada a la educación como proceso formativo social, no exclusivo de la escuela.

A partir de ello se ponen en común las experiencias que cada una de las integrantes del equipo había vivido en las instituciones de práctica, encontrando que tanto las instituciones de educación especial, como aquellas que estaban llevando a cabo prácticas integracionistas, estaban respondiendo a una visión exclusionista, lo cual repercute socialmente en las formas de pensar, nombrar y actuar frente a las personas con discapacidad y en general a la diversidad. Nace la pregunta por la influencia de las imágenes sociales, su representación y significación, como condicionamiento del lugar que se les ha asignado socialmente a las personas con discapacidad.

Por lo tanto esta investigación surge como una contrapropuesta a los paradigmas clínicos y rehabilitadores con los que se visualiza el quehacer educativo del educador especial, apostando por un cambio de conciencia que vincule, comprenda y aprehenda realmente las dimensiones del desarrollo humano como sustento para una formación integral de la persona, sin miramientos ni etiquetas que sólo dan pie a su fragmentación y desintegración.

5.4.1 Estado del arte

El rastreo documental permitió dar cuenta del estado del tema de investigación; este se llevó a cabo durante todo el proceso investigativo; en la primera fase haciendo un sondeo bibliográfico a nivel local, nacional e internacional de lo concerniente a lo teórico, a lo legislativo y a las experiencias e investigaciones similares desarrolladas; en las dos fases posteriores, se profundizó con el fin de enriquecer cada uno de los apartados de la investigación, lo que posibilitó la clarificación de conceptos pertinentes para el desarrollo de ésta.

A partir de este rastreo se diseñó un proyecto de investigación que apuntó a la resignificación de la discapacidad en el imaginario colectivo de educadores de una institución educativa encaminada a fortalecer el proceso de inclusión.

Para el rastreo documental se adoptó la ficha de contenido propuesta por Galeano⁷⁸ (Anexo 1), con el fin de condensar información relevante y utilizarla para la estructuración teórica y el análisis de la investigación.

5.4.2 Diseño y ejecución del proceso de intervención

5.4.2.1 Encuesta

Se diseñó una encuesta tipo Likert (Anexo 2) para ser aplicada en dos momentos básicos, antes de iniciar, con el propósito de identificar la discapacidad en el imaginario de los educadores; y al final para identificar si hubo o no resignificación de éste. La encuesta fue anónima para posibilitar la libre expresión sin temor a ser juzgados y evitar la marcación desde imaginarios ideales.

5.4.2.2 Proceso de intervención

Para el proceso de intervención se define como metodología el taller reflexivo. Desde el campo investigativo es definido como una modalidad didáctica que constituye una posibilidad de trabajo teórico-práctico, con un enfoque crítico de la realidad que permite el análisis, la sistematización y verificación de resultados. También es un espacio profesional que permite el acercamiento a la elaboración de un diagnóstico, una planeación, ejecución y evaluación de procesos que dan cuenta de una transformación de la realidad.

El taller reflexivo constituye un dispositivo de palabra en el que se construyen grupalmente planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema subjetivo. Para el logro de lo anterior, el tallerista* se sitúa en el lugar de la escucha (activa y comprensiva)* y le brinda la palabra al grupo. Esto tiene como objetivo movilizar a los participantes respecto a su subjetividad, "propiciar la ventilación de sus sentimientos, esclarecer sus saberes o posiciones específicas respecto al tema y responsabilizarlos en la construcción de opciones respecto a dichos saberes"⁷⁹. Adicionalmente a las construcciones grupales, cada participante puede, según sus condiciones particulares, comprender en el taller elementos significativos sobre su subjetividad. Al final del taller, el tallerista puede y debe incluir aportes sobre el tema desde su saber y conocimiento. Su estructura busca llevar a la reflexión y dar prioridad y significado a una temática; esto se logra a través de las siguientes fases:

El encuadre: fase en la que se plantea al grupo el acuerdo de trabajo que regirá dentro del taller. Se definen aquí las reglas de juego, las cuales son necesarias para el buen funcionamiento del taller. En esta fase se dio a conocer el nombre del taller, su objetivo, las acciones y los tiempos durante la jornada de trabajo.

El reencuadre: intervención por medio de la cual se le recuerda al grupo los acuerdos establecidos. Se reencuadra en cualquier momento del taller en que aparezca una violación significativa en las reglas del juego.

Fase de Construcción inicial o preliminar: esta etapa facilita la construcción preliminar a la plenaria. En ésta se le asigna al grupo, individualmente o en subgrupos, una breve labor para realizar allí mismo; para este fin se utilizan diversas técnicas que promueven la construcción y el debate previos a la plenaria. A continuación se enumeraran diferentes técnicas:

- Reflexión individual: consiste en una reflexión personal sobre el tema propuesto. Esta reflexión se basa en preguntas o planteamientos. El

^A Para efectos de esta investigación se adopta el término de tallerista, para referirnos a la persona que dirige, que guía y acompaña el proceso de construcción dentro del taller.

* Recuérdese que la escucha es de dos tipos: la escucha activa que hace referencia a procesos de reproducción literal y la escucha comprensiva que recoge la anterior, pero además hace un proceso de reflexión.

objetivo de esta técnica es producir en cada participante una sensibilización inicial respecto al tema.

- Reflexión en subgrupos: es una reflexión en equipos de 4 a 6 personas sobre varios planteamientos o preguntas relacionadas con el tema. Con esta técnica se obtiene una producción voluminosa y una visión amplia de los saberes y posiciones del grupo respecto al asunto en cuestión.
- Discusión de casos por subgrupos: la discusión de casos se utiliza cuando se desea focalizar la reflexión de manera muy específica en elementos de la problemática del grupo.
- Cine-foro, disco-foro y confrontación de texto: el cine-foro y el disco-foro consiste en el uso de una película o de una canción (o fragmentos) que se llevan al taller con el fin de presentar elementos para el debate. Para la confrontación de texto, se utilizan materiales escritos escogidos por el tallerista como punto de partida para la reflexión grupal.
- La construcción de casos en subgrupos: en esta modalidad se le solicita al grupo que construya un caso, el cual debe referirse a situaciones relevantes y problemáticas de la realidad del grupo en torno al tema. La construcción de casos permite al tallerista percibir los focos que el grupo mismo considera problemáticos.
- El dibujo y el graffiti en subgrupos: en la primera se le solicita a cada equipo que haga un dibujo, sobre el asunto en cuestión. Para la técnica del graffiti, cada equipo escribe una palabra, frase o reflexión sobre el tema. Se puede adicionar un dibujo.
- El sociodrama: es una breve dramatización en la que se exponen situaciones de la realidad de los participantes que se deseen cuestionar. Es una técnica especialmente recomendable para revisar aspectos relacionales.
- La dinámica de contenido o tarea: son labores breves con instrucciones de procedimiento bastante específicas y rigurosas que se asignan individualmente o en subgrupos, con el fin de ejecutarlas allí mismo. Esta técnica proporciona elementos valiosos y profundos para la reflexión debido a que acerca a los participantes a la vivencia.

Para efectos de la investigación, en esta fase se emplearon las técnicas de dinámica de tarea, discusión de casos, reflexión individual y en subgrupos, dibujo y graffiti individual, a través de éstas los participantes vivieron de manera concreta y activa las temáticas propuestas; variando de acuerdo a las necesidades y apareciendo así sus producciones.

Fase de recolección de datos o informes: etapa en la que se comparten los informes o elaboraciones que se realizaron en la fase anterior. Se hace oralmente y con todo el grupo. El tallerista toma nota precisa de la producción expuesta.

La plenaria: fase de reflexión grupal y debate con el grupo en pleno. Para esta etapa se tienen en cuenta los aportes brindados por los participantes hasta el momento.

Estas dos fases se fusionaron por efecto de tiempo; los participantes compartieron de forma espontánea la construcción hecha por cada uno de ellos y las talleristas intervinieron con preguntas puntuales que direccionaron la conversación, provocando la autoescucha y reevaluando el uso de su lenguaje a la hora de nombrar al otro como diferente.

La devolución y aportes: estos dos segmentos juntos constituyen la conclusión del taller. En la devolución, el tallerista le brinda al grupo retroalimentación, señalándole los elementos más significativos trabajados. Luego anexa sus aportes y unas anotaciones breves sobre el tema.

En este proceso de intervención se llevaron a cabo ocho encuentros en los que se realizó una presentación, un conversatorio final y seis talleres que constituyeron un dispositivo de palabra, que propiciaron situaciones donde emergieron sentimientos y creencias de los participantes respecto a las personas con discapacidad con relación a las temáticas abordadas. Por su parte, los participantes se responsabilizaron de la construcción colectiva respecto a dichos saberes, con el ánimo de movilizar su subjetividad.

Desde las talleristas el taller tuvo la siguiente organización: dos dirigían el taller (esta dirección pasó por todas y cada una), mientras las otras cuatro se encargaban del registro de la información que estaba dirigido a la observación de las categorías de análisis y los registros en medios audiovisuales. Es de anotar que cada una tenía a su cargo la observación permanente de una categoría específica, agrupadas en cinco: sexualidad, apariencia, productividad, inteligencia e interacción.

Los talleres realizados fueron: (Anexo 3)

- El espejo: el otro en mí (diversidad, otredad, la norma)
- Las tribus (discapacidad, necesidades educativas comunes, individuales y especiales, inclusión, integración, educación especial)

- La sexualidad (sexualidad, género, rol, sexo y genitalidad)
- Ser, hacer y saber (inteligencia, las inteligencias según Gardner, estilos de aprendizaje)
- Tu, yo y nosotros (identidad como construcción social)
- ¿Y quién es el otro? (lo normal como construcción social, imagen, representación, significación, imaginario, y cómo se construye un imaginario, cuándo se socializa, cuándo se colectiviza y cuándo se convierte en una realidad)
- Para darle cierre a los talleres se realizó un conversatorio, nombrado ¿Quién soy yo?, el cual fue abordado desde el lugar que cada uno asigna al otro. Además se hizo entrega de unas memorias que contenían las relatorías* de cada uno de los talleres. (Anexo 4)

5.4.2.3 Valoración de la intervención

La intervención fue valorada de forma permanente, es decir, al finalizar cada taller se abría un espacio para que de forma oral o escrita, los participantes valoraran el taller y el desempeño de las talleristas, además de realizar sugerencias frente a temas y/o actividades; al culminar el proceso de intervención se estructuró un formato de evaluación con el fin de recoger las opiniones, valoraciones, sugerencias, sentires y observaciones de cada uno de los participantes frente a este proceso (Anexo 5).

5.5 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Galeano⁸⁰ hace referencia a la validez como el grado de coherencia lógica interna de los resultados y a la ausencia de contradicciones de resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos. Se habla de dos tipos de validez: interna (grado en el cual los resultados reflejan la situación estudiada) y externa (nivel de aplicación de las conclusiones a grupos similares).

La confiabilidad, por su parte, implica que un estudio se pueda repetir con el mismo método sin alterar los resultados. La confiabilidad tiene dos dimensiones: la externa (investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos

* Cada pareja de talleristas encargada de orientar el taller realizaba una relatoría que condensaba las construcciones o acuerdos a los que se llegaba a partir de las discusiones y las devoluciones teóricas del tema.

resultados) e interna (varios investigadores al observar la misma realidad concuerdan en sus conclusiones)

Para la validez y confiabilidad de esta investigación se empleó la contrastación y comparación de fuentes, datos, técnicas e investigaciones, mediante algunos procedimientos: a) comparando información obtenida con diferentes estrategias o proveniente de fuentes e informantes distintos, b) a partir de la puesta en común de lo observado y analizado por cada una de las investigadoras, c) utilizando técnicas de recolección de información que complementaron y profundizaron la información obtenida en la etapa de intervención, y d) poniendo a consideración de otros investigadores.

A partir de las conclusiones de la investigación se confirmó la posibilidad de replicar este estudio en otros contextos y con otra población, empleando la misma metodología, en tanto ésta permitió la recolección de información necesaria para la investigación.

5.6 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.6.1 Encuesta

La encuesta es una estrategia clave para la recopilación de datos dentro de un estudio de caso, busca la obtención de información que proporciona la población objeto de estudio, sobre opiniones, actitudes, o sugerencias. Ésta se realiza a través de un cuestionario o formulario impreso, con el cual se busca obtener respuestas sobre una situación.

La encuesta tipo Likert es empleada en las investigaciones que abordan actitudes de las personas en diferentes campos y disciplinas, fue desarrollada a principios de los años 30 por Rensis Likert, quien la denominó escalamiento tipo Likert.

Este método consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios orientados a medir que tan favorable o desfavorable es la actitud frente a un tema o problemática específica; se les pide a los participantes que respondan la escala eligiendo una de cinco opciones, a las cuales se le asigna un valor numérico. De esta manera, cada sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. Estas deben expresar una relación

lógica y califican al objeto de actitud que se está midiendo, en el caso de esta investigación, frente a la discapacidad.

Cabe anotar que las afirmaciones pueden tener dos direcciones, una positiva o favorable y otra negativa o desfavorable. Esto determina el cómo van a ser codificadas las alternativas de respuesta.

Para efectos prácticos y metodológicos, la escala Likert empleada para la investigación es modificada* por el grupo investigador en cuanto a las afirmaciones y número de éstas; se aplicó al grupo de educadores, al momento de iniciar el proceso investigativo y al finalizar, a fin de contrastar resultados. Se calificó de la siguiente manera (Anexo 2):

- Afirmaciones formuladas positivamente: puntuar de 5 a 1
 - Afirmaciones formuladas negativamente: puntuar de 1 a 5
- Estructuradas de acuerdo a las siguientes categorías de análisis: inteligencia, productividad, apariencia, interacción y sexualidad.

Cada una de las encuestas se calificó de forma individual de acuerdo a los puntos que tiene cada pregunta. El producto del número de preguntas por el valor más alto (5) daba cuenta del rango más alto de actitud favorable, mientras que el producto de las preguntas por el valor mínimo (1) dio cuenta del rango de actitud desfavorable; se construye una línea dividida en 4/4 con lo cual se establecen cuatro rangos de favorabilidad, así:

I	I	I	I	I
25	50	75	100	125
Muy Desfavorable	Desfavorable	Favorable	Muy Favorable	

La encuesta se construyó con la expresión "persona en situación de discapacidad", revaluada posteriormente por "persona con discapacidad", ya que el equipo de investigación durante un proceso de reflexión y discusión entiende, que si bien la CIF plantea que se debe cumplir tres condiciones para que una persona esté en situación de discapacidad: tener una deficiencia, limitación en las actividades y restricción en la participación. El equipo investigador considera que no todas las personas con una deficiencia están en situación de

* Se retoma la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad APD-G. Verdugo Arias y Genaro, 1994

discapacidad, pues no siempre se cumple con las dos últimas condiciones.

5.6.2 Observación Participante

Se da cuando el observador forma parte de la realidad observada, así el observador interacciona con lo observado y se aprovecha de estas circunstancias para recoger información. Esta es precisamente su gran ventaja cuando se utiliza en situaciones socioculturales donde suelen hacer falta datos procesuales y relacionales en profundidad. Se trata de intentar ver con los mismos ojos el grupo que se observa, desde sus propias percepciones y valoraciones, poniéndose en su lugar.

Para efectos de organización, se definen los objetos de observación, desde las categorías de análisis, asignando cada uno de ellos a subgrupos del equipo investigador.

5.6.3 Diario de Campo

El diario de campo desde la investigación cualitativa da cuenta de una información sobre una observación que se realiza en un lenguaje natural, el cual posibilita al investigador realizar una conexión entre la práctica y la teoría. Además le permite desarrollar la capacidad de observación y estimular su pensamiento reflexivo. Es descriptivo en tanto realiza anotaciones de una cotidianidad a través de una escritura detallada y precisa; es interpretativo, pues el investigador aporta su percepción e intuición de la situación y acompaña esto con sus conocimientos y experiencias. Podría decirse que lo que hace el investigador con esta herramienta es narrar lo que ha observado, luego relatar sus impresiones y por último describir sus reflexiones acerca de las situaciones. Su redacción debe hacerse luego de cada sesión, para mayor precisión y claridad. "[...] de este modo el diario de campo es así mismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después"⁸¹ y ser contrastados con la teoría, otorgándole validez conceptual objetiva.

El diario de campo fue retomado por el equipo investigador, con una matriz diseñada por categorías de análisis, en la cual se consignaban frases, palabras, vocabulario, imaginario, resignificación y análisis (Cuadro 1).

Cuadro 1. Matriz Diario de Campo

Categoría:		
Vocabulario	Imaginario que aparece	Resignificación
Análisis:		

5.6.4 Registros Audiovisuales

El equipo investigador realizó en cada taller un registro audiovisual que permitió captar actitudes, comportamientos y gestos difíciles de atrapar a través de la observación y el diario de campo. Este registro se realizó en consenso con los participantes, empleando como instrumentos: video cámara, grabadora y cámara fotográfica.

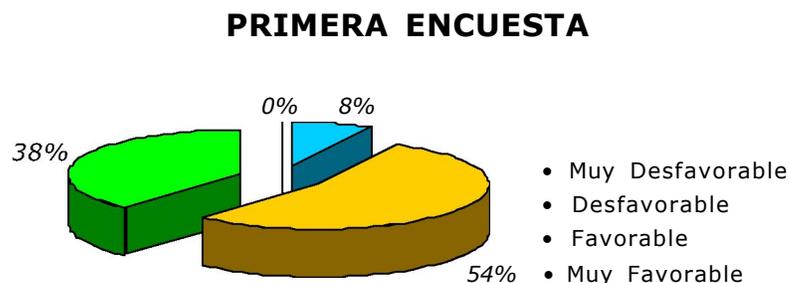
6. ANALISIS DE RESULTADOS

El imaginario es una construcción social e histórica. En él intervienen las subjetividades personales y sociales que determinan las actitudes y relaciones que se establecen con las diversas personas, situaciones y colectividades que transitan por este espacio y tiempo.

Para efectos de esta investigación se establecieron cinco categorías de análisis: interacción, sexualidad, productividad, inteligencia y apariencia, las cuales se han considerado factores fundamentales y determinantes de los imaginarios de discapacidad, gestados y aún predominantes en la sociedad contemporánea, con gran influencia en las prácticas educativas y más aún, en los procesos de inclusión que se están llevando a cabo a nivel local, regional, nacional e internacional.

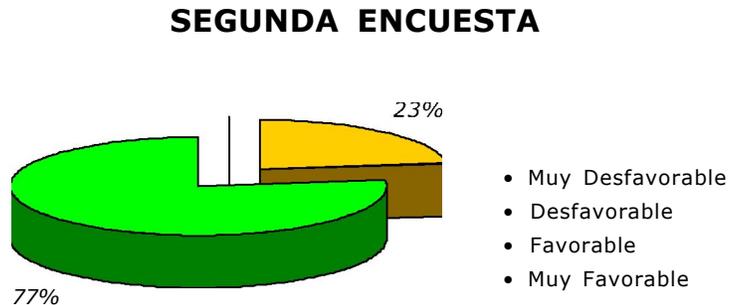
Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta principalmente dos instrumentos: las notas de campo y la encuesta, esta última se realizó al inicio y al final del proceso de intervención con el fin de evidenciar el estado inicial y final de las actitudes de los educadores con relación a las personas con discapacidad; con la segunda se identificó si hubo o no cambios en la actitud después del proceso de intervención. En las figuras 1 y 2 es posible observar los cambios que se generaron en la población objeto de estudio*.

Figura 1. Actitudes de los educadores frente a la discapacidad. Encuesta inicial



* Recuérdese los rangos de favorabilidad: Muy desfavorable: 25-50, Desfavorable: 51-75, Favorable: 76-100, Muy favorable: 101-125

Figura 2. Actitudes de los educadores frente a la discapacidad. Encuesta final



6.1 CATEGORÍA: INTERACCIÓN

La interacción hace referencia a la forma cómo las personas se afectan recíprocamente mediante el pensamiento, la comunicación y la acción; por lo tanto es necesario partir del hecho de que toda persona nace, se forma y se desenvuelve con base en las relaciones que establece con los diversos agentes sociales: familia, escuela, comunidad. Son esas relaciones las que construyen la identidad individual y social, una identidad que se transforma con las experiencias que aporta la interacción, permitiendo que cada persona ubique la condición de su relación con el otro, la cual puede estar determinada por el amor o el rechazo, el respeto o la lástima, el reconocimiento o la indiferencia.

La identidad es una lucha social e histórica por el reconocimiento individual y social, en la cual confluyen tres aspectos: amor y afectividad, deberes y derechos, y valoración social, reproducidos inicialmente en el marco de la familia. Es allí donde se dan las primeras interacciones, donde se le otorga al individuo el primer lugar social; en palabras de Pérez Serrano "[...] el entorno familiar proporciona al niño una atmósfera en la que labra: el espacio y el tiempo, el eco y la huella, el arte y el estilo"⁸², constructos con los que se enfrenta al colectivo social y determinan la calidad y el tipo de interacción, encontrando su materialización colectiva en la escuela como segundo agente socializador.

La interacción hace parte de la gran diferencia que constituye al ser humano (por la multiplicidad de intereses, formas y contextos en que se dan los agrupamientos), que en el imaginario social se ha constituido en una excusa para el distanciamiento y un establecimiento de relaciones de poder, interviniendo en la "constitución del individuo anormal: efecto de intereses políticos y discursos científicos, amparados en el poder de normalización"⁸³. Skliar al respecto, se ha referido a este proceso de diferenciación, en el que se han establecido "mecanismos de poder que pueden ser relacionados, por ejemplo, con actos de demarcación de fronteras ("nosotros" y "ellos"), con actos de clasificación o catalogación o etiquetamiento ("normal" y "anormal", "correcto" e "incorrecto", "positivo" y "negativo"), con actos de inclusión y de exclusión ("nosotros" y "ellos"), etc."⁸⁴

En este sentido se puede hablar de un otro, tan difícil de nombrar y de reconocer, al que se le ha tenido lástima, rabia, miedo, incertidumbre; invisibilizado por una sociedad que, en su afán de alcanzar un ideal de ser, persiste en la obsesión de ocultar y negar todo aquello que no se considera normal, que no responda a los patrones establecidos y por ende esperados, negándole así el derecho de ser sujeto constructor de sociedad.

El ideal de interacción se ha movido en la agrupación y selección de personas afines desde lo intelectual, emocional y personal (aquí se hace alusión a los rasgos de personalidad); criterios establecidos por la experiencia individual, permeada por los esquemas sociales de perfeccionamiento y completud del ser.

En este ejercicio investigativo, se rastrean los imaginarios de interacción con respecto a la población con discapacidad que subyace en el colectivo de educadores participantes, a partir de las afirmaciones 2, 4, 16, 18 y 23 de la encuesta tipo LiKert, enriquecidas con las notas de campo:

Cuadro 2. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Interacción

ENCUESTA

2. Las personas en situación de discapacidad deben vivir con personas en la misma situación.
4. Las personas en situación de discapacidad son agresivas.
16. Las personas en situación de discapacidad actúan como niños a lo largo de toda su existencia.

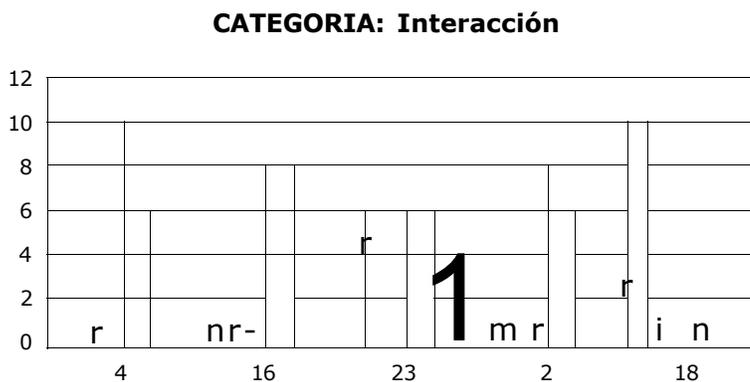
18. Las personas en situación de discapacidad pueden ejercer el derecho al voto.

23. Las personas en situación de discapacidad deben permanecer en instituciones especiales.

Con relación a la encuesta 1 (inicial), en todas las afirmaciones de esta categoría se observa un incremento en el número de personas que responden en la encuesta 2 (final) muy favorablemente, incremento evidenciado en el rango favorable, sin que se presenten contradicciones al respecto, como se puede evidenciar en la Figura 3.

En la pregunta 23 relacionada con la permanencia de las personas con discapacidad en instituciones de educación especial, el número de personas que se mostraban *De acuerdo* con ello en la primera encuesta, desaparece en la segunda, pero aumenta en ésta el número de personas con una marcación *Indiferente* y *Muy Desacuerdo*. Esto puede dar cuenta de una postura menos segregadora y generalizada frente a la institucionalización especializada. (Figura 4).

Figura 3. Categoría Interacción, contrastación encuestas 1 y 2



• MA1 • MA2 • DA1 • DA2 • 11 • 12 • ED1 • ED2 • MD1 • MD2 • NR1 • NR2

Figura 4. Pregunta 23, contrastación encuestas 1 y 2

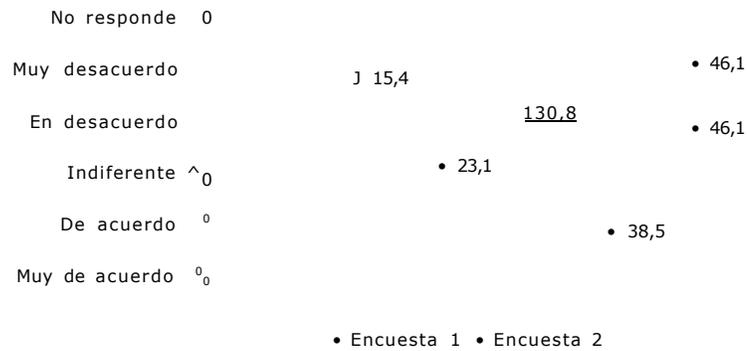


Figura 5. Pregunta 4, contrastación encuestas 1 y 2

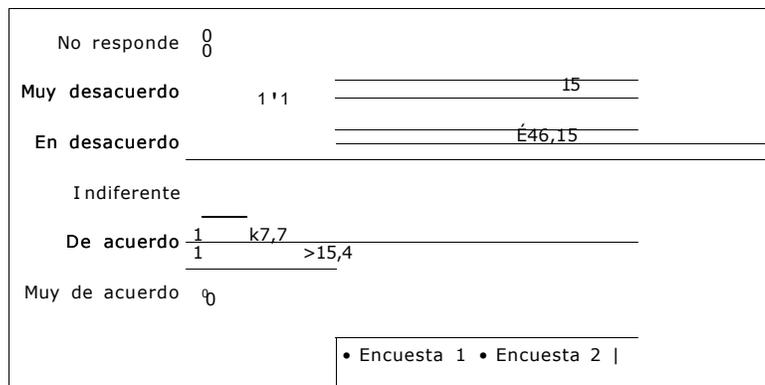


Figura 6. Pregunta 16, contrastación encuestas 1 y 2

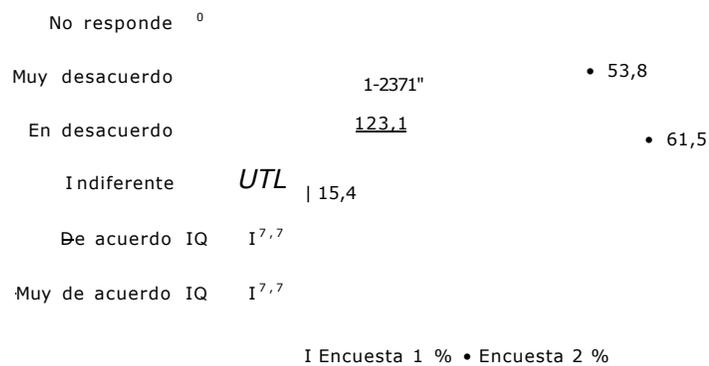


Figura 7. Pregunta 18, contrastación encuestas 1 y 2

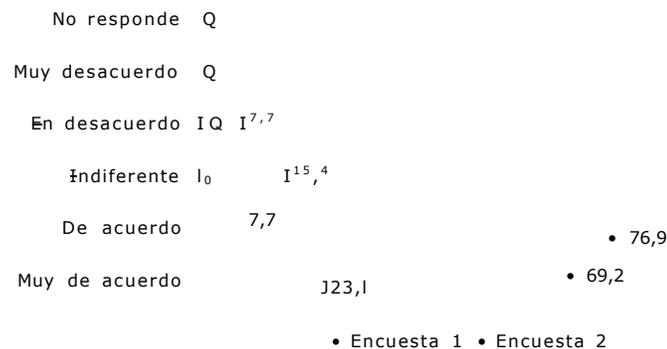
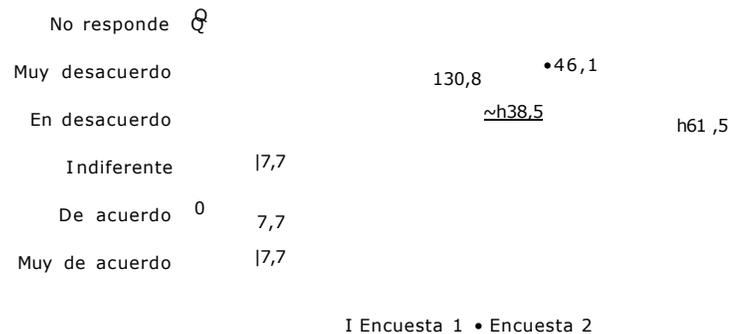


Figura 8. Pregunta 2, contrastación encuestas 1 y 2



NOTAS DE CAMPO

A partir del registro y análisis de las notas de campo, se evidencia en el discurso de los educadores varios imaginarios con relación a la interacción, los cuales dan cuenta de:

- Las personas con discapacidad son seres en falta, específicamente en lo físico, lo que significa ser diferente.
- El otro es quien está fuera de la persona, existe en tanto se le conoce y se tienen afectos.
- Aquello que no cumple con las normas establecidas socialmente es considerado como anormal, lo que hace que las personas con discapacidad sean concebidas como anormales.
- Las relaciones sociales que se establecen con las personas con discapacidad están basadas en sentimientos de lástima, compasión, ternura.
- Las relaciones que se establecen con las personas con discapacidad son producto de la imposición y la resignación.

Cuando se habla de diferencia, en un primer momento es generalizada una postura frente a ésta como específica a algunas personas, sin embargo en el transcurso de los talleres, se argumenta que cada uno tiene características y rasgos que lo hacen diferente, no sólo en lo físico, sino también en el orden de lo comportamental, lo emocional, lo psicológico, lo cultural y lo ideológico.

En el discurso inicial de los educadores se manifiesta una marcada inclinación a nombrar a las personas con discapacidad con palabras como inválido, fenómeno, discapacitado, discapaz, niños especiales, problema; con ello se mantiene la tendencia a establecer relaciones sustentadas en la deficiencia y a ratificar que estas personas son seres en falta.

Sin embargo en el transcurso de los talleres se logran cambios en este aspecto, al reconocer que todas las personas son diferentes, no sólo las personas con discapacidad; lo que conlleva a que ya no se vea la discapacidad como único rasgo determinante de la diferencia, sino como una condición particular del ser humano.

Cuando se indaga sobre lo anormal y lo normal se establece una relación con la norma, en tanto se define la primera como lo que está por fuera de ella y la segunda como lo que hace parte de lo cotidiano y lo común, es decir, lo que está en los parámetros de la norma. Desde este parámetro social, se asume la discapacidad como una anormalidad, en tanto con ella se confirma la normalidad de otras personas.

En el discurso de los educadores aparece desde el principio la cuestión del otro, el cual está en términos de: "yo soy el que juzga al otro, el otro observa", "el alejarnos nos convierte en el otro, el que está lejos, el que se va, se convierte en el otro", "el otro depende de los afectos, yo soy el otro de alguien con quien tengo una relación de afecto", "el otro es quien se conoce", "independientemente de los afectos, el otro es el otro", "puedo ser el otro del otro".(EyE)"

Cuando se da la discusión de quién es el otro y se plantea la pregunta "¿yo puedo ser el otro del otro?"(TLL)*, se ve la dificultad

~ Este código es empleado para demarcar frases o comentarios de los educadores participantes.

* Este código hace referencia a marcaciones o comentarios de las talleristas

de los participantes para identificarse como un otro. En primera instancia se pone tan lejos del yo, que en cierto modo se pierde o no se reconoce su existencia, y para ser otro, constituirse como tal, es preciso alejarse. Luego se manifiesta el otro como alguien tan cercano como un familiar o un conocido y finalmente se considera ser el otro del otro.

En la medida en que se reconoce a alguien y se le da un lugar, se le está permitiendo ser y desarrollarse de una manera natural, haciendo posible, una construcción de identidad definida y segura.

En las personas con discapacidad específicamente, la familia genera un grado de dependencia basada en la sobreprotección, la cual no permite que la persona alcance su autonomía.

Análisis:

En el análisis de esta categoría se tienen en cuenta aquellos aspectos que emergieron en los discursos de los educadores a lo largo de los talleres, así como los resultados que arrojaron las encuestas inicial y final.

La información contrastada es considerada de importancia en la categoría de interacción, ya que determina y confirma el lugar que socialmente se ha asignado a las personas con discapacidad.

Llama la atención que algunos de los educadores se refieren a la diferencia como un aspecto ajeno a ellos, descargándola en otras personas, particularmente en las personas con discapacidad, y aunque en su discurso aparecen algunos rasgos que determinan las diferencias entre todas las personas, se siguió nombrando a lo largo de los talleres como un aspecto constitutivo que caracteriza a las personas con discapacidad; al respecto, en un primer momento, los educadores nombran a las personas con discapacidad con palabras que remiten a etiquetas y rótulos que se han empleado socialmente para referirse a ellas como un colectivo específico, marcando límites y diferencias entre unos y otros.

Hay un predominio por parte de los educadores al nombrar a las personas con discapacidad, específicamente a sus estudiantes como niños, omitiendo la etapa evolutiva en la que se encuentran, bien sea jóvenes o adultos; en consecuencia esta forma de reconocimiento pasa

a convertirse en un factor determinante de la interacción y del tipo de relaciones que se establecen con ellos, una relación infantilizada con un marcado predominio de dependencia.

En las encuestas la mayor parte de las marcaciones que predominan se orientan a una actitud favorable, aunque se presenta también una marcación que se encuentra entre *Indiferente* y *De acuerdo* con ello, con la salvedad que sólo se presenta en una minoría del grupo. Con lo anterior se puede establecer la tendencia de un imaginario social que nombra y en consecuencia actúa frente a las personas con discapacidad como si fueran niños eternos, lo que influye en el desarrollo de su identidad, y en última instancia en las formas de actuar e interactuar con ellos. Se puede deducir que algunos educadores utilizan también la sobreprotección y/o la indiferencia como un escudo para invisibilizar la discapacidad. En ambas visiones de las personas con discapacidad, se invisibiliza al individuo, cuando no se reconocen sus particularidades, cuando se tratan a todos por igual, ofreciéndoles una misma respuesta educativa que no responde a las necesidades y ritmos de aprendizaje.

La permanencia de las personas con discapacidad en instituciones especiales aparece en el discurso de los educadores, predominando las posturas que lo respaldan, argumentadas desde ellos, en la falta de capacitación que refieren para ofrecer respuestas educativas adecuadas y pertinentes a los estudiantes con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, dejando esta responsabilidad a las y los educadores especializados. En la primera encuesta se observó que cinco personas marcaron *De acuerdo*, pero cambian de opinión en la segunda encuesta, apareciendo en esta última tres personas que responden *Indiferente* y el resto en *Desacuerdo* y *Muy Desacuerdo*.

En la encuesta se realizó una pregunta que indagaba acerca de la agresividad como rasgo de la personalidad de las personas con discapacidad, esta pregunta arrojó resultados que dan cuenta de una actitud favorable, ya que el grupo de educadores, en su mayoría, responden estar *En Desacuerdo* y *Muy Desacuerdo*. Podría decirse que esto es consecuente con la ausencia de este aspecto en su discurso, ya que en ningún momento se hizo referencia a ello en los talleres y producciones.

La participación es un aspecto fundamental en la vida social, determinando en gran medida la interacción de las personas. En la encuesta fue rastreado este aspecto en la afirmación referida al voto en

la participación democrática; se evidencia en esta una actitud favorable al respecto, sin embargo esto muestra alguna inconsistencia con lo planteado respecto a la falta de conciencia que les atribuyen a las personas con discapacidad, aspecto que es referido por muchos a lo largo de los talleres y lo cual está relacionado con las categorías de análisis de sexualidad, productividad e inteligencia.

Cuando se aborda el tema de la participación en los talleres, se hace énfasis en que las respuestas sociales hacia las personas con discapacidad han cambiado, sin embargo, siguen predominando las del orden de la segregación, la ayuda, el temor y la lástima. Se hace alusión a que desde hace algún tiempo se vienen dando posibilidades de participación en los ámbitos cultural, educativo y deportivo, que se han constituido en espacios de exclusión, donde se agrupan básicamente por categorías diagnósticas, algunas instituidas desde las presiones ejercidas por las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, sin negar que ello les ha ofrecido posibilidades de desarrollo humano.

En cuanto a los conceptos de anormalidad y normalidad; hay un consenso respecto a que el primero se relaciona con las personas con discapacidad, específicamente con la forma como han sido nombradas a través de la historia, determinado por el imaginario de estas personas como seres en falta. Se hace alusión a que los términos anormales, especiales, discapacitados, fenómenos, inválidos, se han empleado a lo largo de las épocas, y su cambio por otros menos peyorativos no han significado una actitud menos segregadora y excluyente; los educadores reconocen que se ha visto un cambio significativo por parte de las familias y de algunas personas que tienen algún tipo de relación o afectos; "Hay actividades donde pueden participar las personas en situación de discapacidad, por eso ya no se esconden", "...hay tanto para meterlo como en deportes, en escuelas, entonces ya hay más aceptación" (EyE). En el caso de las personas con discapacidad esta suele ser la mayor dificultad, pues la familia tiene un impacto frente a la realidad y le es difícil superar el duelo del hijo deseado, desde la completitud y la perfección. Por lo tanto, es desde allí, donde comienza a cerrarse un mundo de posibilidades, de reconocimiento y de humanización.

Es así como se hace evidente que la discapacidad se asigna de acuerdo al lugar que se le otorga a una persona; entonces se puede decir que la discapacidad está en el imaginario de la sociedad, como lo dice Vega

Amando: "una sociedad que además de discapacitante, es incapaz de reconocer las necesidades de sus miembros a quienes excluye al mismo tiempo que los hace responsables de sus limitaciones, de esta manera no sólo se rehúsa a aceptar su responsabilidad sino que además decide olvidar las necesidades de las personas afectadas"⁸⁵.

Aún sigue siendo la deficiencia la que determina la diferencia; los educadores se remiten a la diferencia de acuerdo a la intervención que requiera el estudiante con discapacidad, sin reconocer la diferencia en términos de ritmos, estilos de aprendizaje e inteligencias.

6.2 CATEGORÍA: SEXUALIDAD

La sexualidad es producto de una construcción social históricamente determinada, por lo que se puede decir que su concepción es dinámica y se modifica debido a la evolución del ser humano desde el ámbito físico, mental y social.

"El concepto de sexualidad comprende tanto el impulso sexual, dirigido al goce inmediato y a la reproducción, como los diferentes aspectos de la relación psicológica con el propio cuerpo (sentirse hombre, mujer o ambos a la vez) y de las expectativas de rol social. En la vida cotidiana, la sexualidad cumple un papel muy destacado ya que, desde el punto de vista emotivo y de la relación entre las personas, va mucho más allá de la finalidad reproductiva y de las normas o sanciones que estipula la sociedad"⁸⁶

De esta manera, la sexualidad no sólo comprende el conjunto de condiciones físicas, biológicas, sino también las condiciones psicológicas, emocionales, sociales y culturales. La interrelación de estas variables marcan de forma decisiva al ser humano en todas las fases de su desarrollo; así, las relaciones que se establecen con la familia y la comunidad, determinan la identidad sexual, afianzan el concepto de sí y permiten que se tome conciencia de la propia existencia y del lugar que se ocupa en el mundo; por lo tanto la identidad sexual se expresa de manera diversa en cada uno, de acuerdo a las experiencias vividas y a la significación que se haga de ellas.

En este sentido, la sexualidad es vivida y entendida como el lenguaje del cuerpo, permitiendo así que exista interacción, relación, contacto, comunicación, placer, goce, disfrute; es el diálogo con el otro, es una

expresión permanente en las diferentes etapas de la vida que posibilita ser, tener, estar, y no se reduce sólo al acto erótico y genital; en ella se integra el cuerpo y la mente, cumpliendo una función de integración y complementariedad dentro de su desarrollo.

Socialmente se han construido ciertos patrones de conducta, asumidos por cada grupo social y/o cultural, respondiendo a sus creencias, costumbres, tradiciones y rasgos comportamentales característicos, desde los cuales se establece lo deseado o no, lo esperado o no, de las personas en una sociedad, específicamente en una comunidad.

Cada grupo social y cada cultura, define la manera como debe ser vivida la sexualidad y lo que ella significa, respondiendo a la manera en que se construyen y re-crean sus imaginarios. A grosso modo podría decirse que algunas de las expectativas sociales en torno a la sexualidad, giran alrededor de la heterosexualidad, la belleza física, el establecimiento de relaciones de pareja, la conformación de una familia, trascender el rol de asalariado, ser líder, entre otras.

La familia, como primer agente socializador, es llamada a hacer una orientación sexual que posibilite el desarrollo integral de cada individuo, en la comprensión de sí como ser sexuado, asumiendo su capacidad de amor y entrega, cada vez con una mejor preparación, libertad y responsabilidad. La escuela, a su vez, debe participar en este proceso, favoreciendo la adquisición de la conciencia propia y el desarrollo de procesos de autonomía y relaciones interpersonales.

Todas las personas son biológicamente sexuadas y cada una piensa, siente y actúa psicológica y socialmente como ser sexuado, ya que está dentro de un sistema de relaciones que permiten el desarrollo de diferentes actividades, por lo tanto la sexualidad debe ser vista como una expresión consciente de la identidad personal vívida con naturalidad, y su pleno desarrollo debe ser reconocido como un derecho de todos los seres humanos.

En este ejercicio investigativo, se rastrean los imaginarios de sexualidad con respecto a la población con discapacidad que subyace en el colectivo de educadores participantes, a partir de las afirmaciones 8, 12, 13, 19 y 21 de la encuesta tipo LiKert, enriquecidas con las notas de campo:

Cuadro 3. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Sexualidad

ENCUESTA

8. Las personas en situación de discapacidad tienen identidad sexual definida.

12. Las personas en situación de discapacidad pueden casarse.

13. Las personas en situación de discapacidad son compulsivos.

19. Se debe permitir que las personas en situación de discapacidad tengan hijos.

21. Las personas en situación de discapacidad pueden tener vida sexual en pareja.

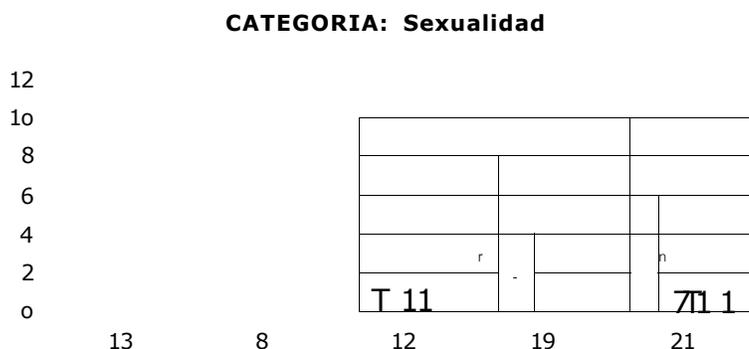
En todas las afirmaciones de esta categoría se observa un incremento en el número de personas que responden en la segunda encuesta muy favorablemente, incremento evidenciado en el rango favorable, sin que se presenten contradicciones al respecto, como se puede evidenciar en la Figura 9.

Por las marcaciones realizadas es necesario plantear la lectura de dos formas diferentes:

- Pensar más flexible de quien está de acuerdo o no.
- El no tomar una postura, se sale de la situación, dejando la responsabilidad en manos de otros.

Con relación a la compulsividad, se mantiene el número de personas que marcan indiferente. Figura 10.

Figura 9. Categoría Sexualidad, contrastación encuestas 1 y 2



• MA1 • MA2 • DA1 • DA2 • 11 • 12 • ED1 • ED2 • MD1 • MD2 • NR1 • NR2

Figura 10. Pregunta 13, contrastación encuestas 1 y 2

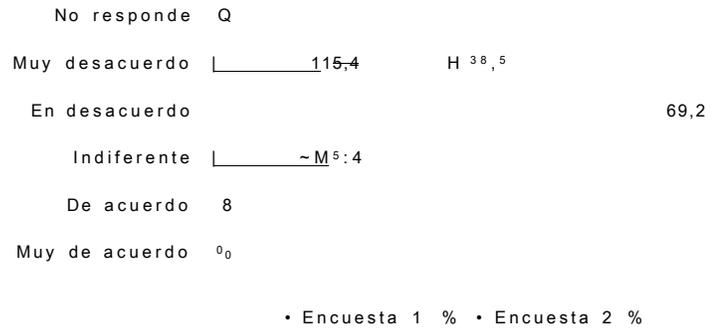


Figura 11. Pregunta 8, contrastación encuestas 1 y 2

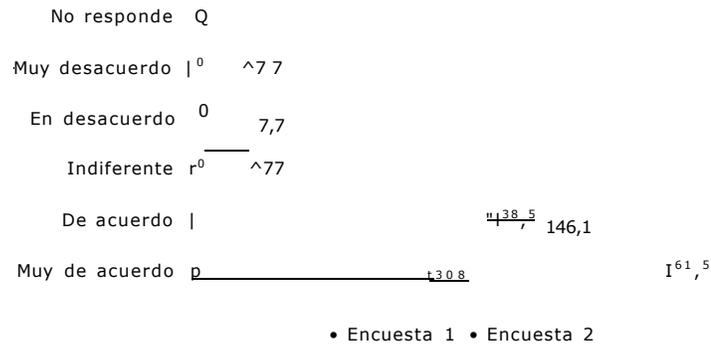


Figura 12. Pregunta 12, contrastación encuestas 1 y 2

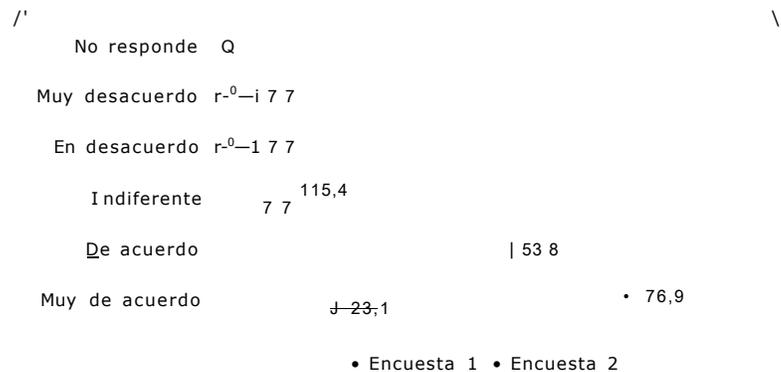


Figura 13. Pregunta 19, contrastación encuestas 1 y 2

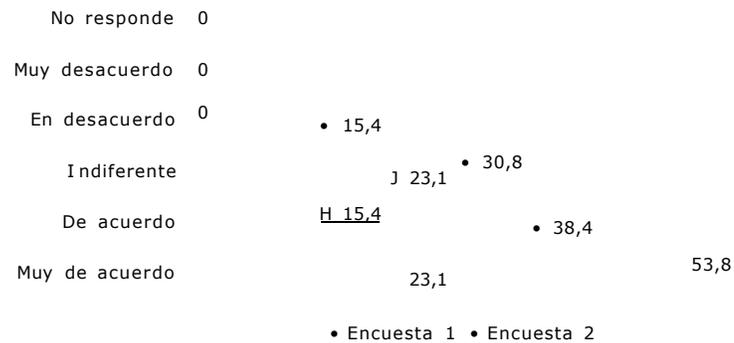
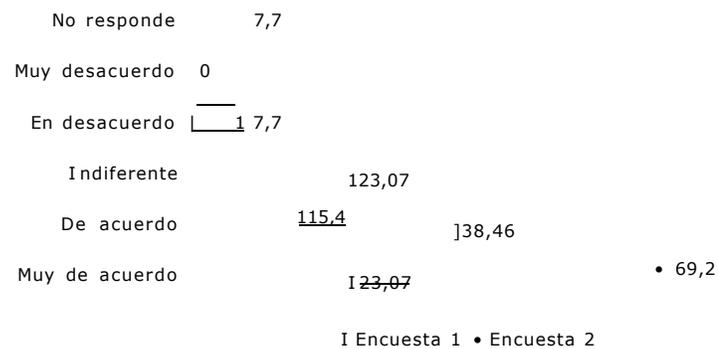


Figura 14. Pregunta 21, contrastación encuestas 1 y 2



NOTAS DE CAMPO

Durante el transcurso de los talleres, los educadores demuestran frente al tema de la sexualidad de las personas con discapacidad, ideas y creencias que se inclinan hacia la generalización de que estas personas no tienen conciencia de sus actos, razón por la cual se espera de ellos respuestas sexuales instintivas e impulsivas.

Se evidencia en el discurso que aún no queda claro lo que significa diversidad en términos de aceptar que todas y todos somos diferentes; se siguen considerando las personas con discapacidad como las diferentes, y las personas homosexuales también hacen parte de este colectivo de segregados.

Se encuentra una contradicción frente a si las personas con discapacidad son conscientes de sus actos, específicamente del desarrollo de su sexualidad.

Surge la idea de ser la formación la que influye en el desarrollo pleno de la sexualidad y de la responsabilidad o no que se asuma frente a ella. Ante lo cual se aclara como en la formación, específicamente de las personas con discapacidad intelectual ha primado más el aspecto motriz, cognitivo, social, que lo relacionado con su sexualidad, lo que conlleva a una poca o nula orientación al respecto.

Una de las conclusiones como equipo, se relaciona con la importancia de respetar y aceptar la existencia de valores individuales y sociales, que en un alto grado determinan la sexualidad de las personas; así mismo, hay un acuerdo frente a que "como seres humanos todos sentimos" (EyE).

Luego de la observación y análisis de cada una de las producciones del taller Tú, yo y nosotros, logra verse como en ninguno de los dibujos aparecen las personas con discapacidad en el rol de padres, esposo, excepto cuando la discapacidad es consecuencia de una deficiencia adquirida.

Análisis:

Para el análisis de esta categoría se tuvieron en cuenta varios aspectos, los cuales estaban dirigidos a indagar el imaginario de sexualidad que hay en los educadores.

Contrastando la información recolectada del diario de campo con las encuestas aplicadas a los educadores, se encuentra cierta ambivalencia, mientras la escala registra actitudes favorables frente a esta categoría (Figura 9), con respuestas guiadas por un ideal social de ser; en el discurso de los educadores se encuentran frases como: "Manejar una familia no es tan fácil y ellos tienen su problema" (EyE), lo que devela que aún subyace un imaginario de falta de conciencia por parte de las personas con discapacidad, para asumir su sexualidad y por tanto los diferentes roles que de ella se derivan.

En general, se puede decir que este imaginario no se movió hacia actitudes favorables, de reconocimiento y de valoración de la sexualidad como expresión del ser humano y asunción de roles dentro de la sociedad; siendo evidente la tendencia a homologar el término sexualidad con sexo y genitalidad.

De igual forma no se reconoce en las personas con discapacidad el derecho a la libre elección de pareja, dejándola en manos de los demás, específicamente de la familia; en consecuencia desaparece la posibilidad de ejercer el rol de novios, amigos, esposos, compañeros, padres.

Esto guarda relación con la visión que se tiene socialmente de las personas con discapacidad a quienes se ve como individuos sin voluntad propia y capacidad de elección, aspectos que de una u otra forma niegan el derecho de incidir autodeterminadamente en su propia existencia.

Se encuentra también en los educadores, cierta tendencia a validar los actos de las personas con discapacidad como consecuentes a su condición, "las personas con discapacidad actúan, en el orden de lo sexual, siempre por el instinto y la impulsividad" (EyE) es decir, se les otorgan rasgos y comportamientos específicos, obviando el hecho de que cualquier persona puede también tenerlos.

6.3 CATEGORÍA: PRODUCTIVIDAD

La productividad ha sido definida como la relación medible entre una producción dada y el conjunto de factores empleados, considerando la capacidad o grado de producción por unidad de trabajo.⁸⁷ En consecuencia, la sociedad contemporánea se mueve bajo un ritmo competitivo, enmarcada en un modelo de globalización y un sistema económico capitalista, que implica medir a las personas por la calidad y cantidad, por la eficiencia y efectividad, medidas éstas en términos de trabajo, tiempo y rentabilidad. Se parte de acciones y de hechos tangibles o visibles para poder determinar la productividad de las personas, pues es necesario verlas en acción y en función de algo para comprobar la habilidad o habilidades que poseen y cómo las ejecutan en un determinado tiempo y espacio. La cultura ha hecho inevitable la evaluación permanente del hacer de cada una de las personas, marcando niveles de superación y metas cada vez mayores.

Se es productivo en tanto se hace, en la medida en que se generan productos que benefician a una o más personas de una comunidad o sociedad. La productividad siempre es medible y varía de acuerdo a la situación en la que se encuentren las personas; ésta trasciende a espacios laborales, académicos, familiares y comunitarios, ya que existe un reconocimiento por parte del otro, quien se ve influenciado por unos

parámetros sociales que indican niveles de productividad, regidos por títulos académicos, experiencia y desempeño; lo que hace que siempre se esté mirando a las personas por su hacer y el cómo lo hacen. El acceso al mundo laboral incrementa el ingreso personal, favorece la independencia y mejora la calidad de vida en los individuos.

En esa concepción se inscribe el contexto educativo, respondiendo a un imaginario social que busca formar a los estudiantes con proyección a un mercado laboral, el cual tiene unas exigencias específicas frente al ser y al hacer.

La productividad debe ser vista de acuerdo a la vivencia, al contexto y según las habilidades de cada persona. La productividad está en el orden de lo individual, cada persona está dotada genéticamente y se encuentra inmersa dentro de un espacio sociocultural que la permea y determina unas capacidades y/o potencialidades para desempeñarse en contextos específicos.

En este ejercicio investigativo, se rastrean los imaginarios de productividad con respecto a la población con discapacidad que subyace en el colectivo de educadores participantes, a partir de las afirmaciones 5, 7, 10, 14 y 25 de la encuesta tipo LiKert, enriquecidas con las notas de campo:

Cuadro 4. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Productividad

ENCUESTA

- 5. Las personas en situación de discapacidad pueden llevar una vida social como las demás personas.
- 7. Las personas en situación de discapacidad deben tener las mismas oportunidades que otra persona.
- 10. Las personas en situación de discapacidad pueden tener una vida independiente.
- 14. Las personas en situación de discapacidad pueden alcanzar altos desempeños.
- 25. Las personas en situación de discapacidad pueden desempeñarse laboralmente.

La contrastación de la encuesta 1 y 2 (Figura 15), muestra una actitud favorable hacia el reconocimiento de las personas con discapacidad como personas productivas, específicamente en las

afirmaciones 7, 14 y 25 (Figuras 16, 17 y 18); pero en las afirmaciones 5 y 10 se presenta variedad en las marcaciones, pues en cada opción de respuesta se ubica mínimo una persona, mostrando una actitud ambivalente en la categoría analizada. (Figuras 19 y 20)

Figura 15. Categoría Productividad, contrastación encuestas 1 y 2

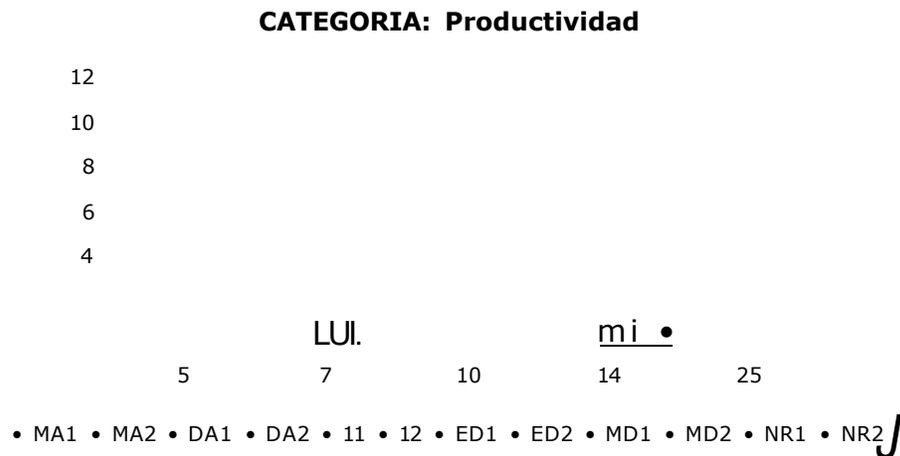


Figura 16. Pregunta 7, contrastación encuestas 1 y 2

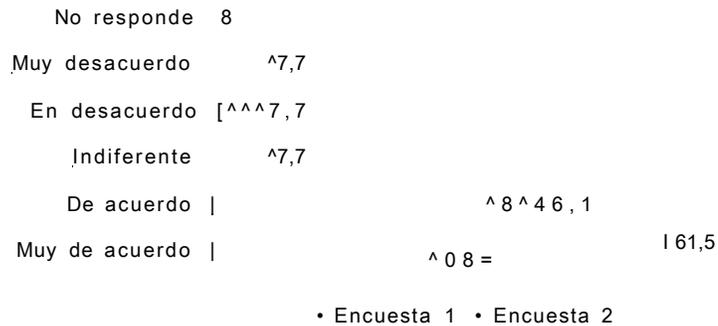


Figura 17. Pregunta 14, contrastación encuestas 1 y 2

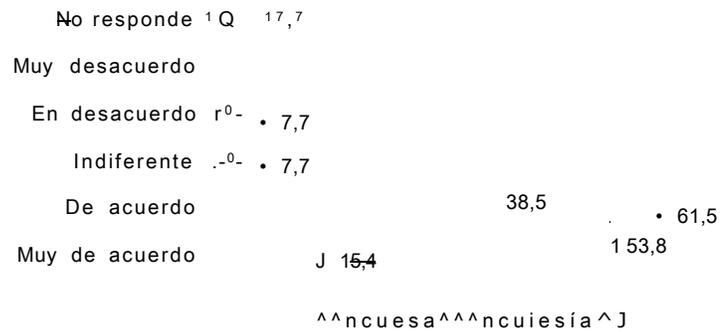


Figura 18. Pregunta 25, contrastación encuestas 1 y 2

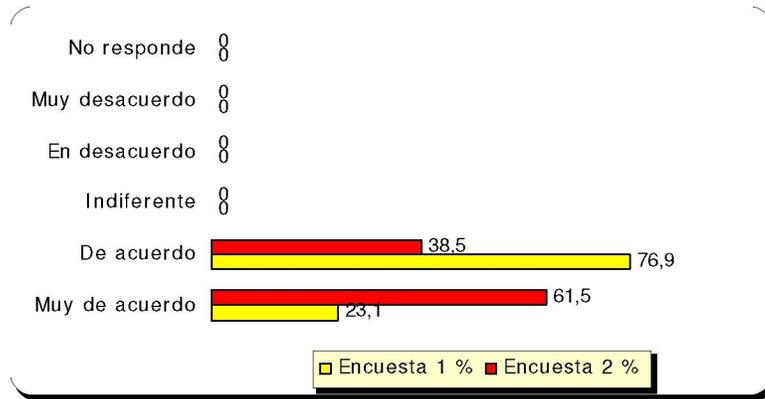


Figura 19. Pregunta 5, contrastación encuestas 1 y 2

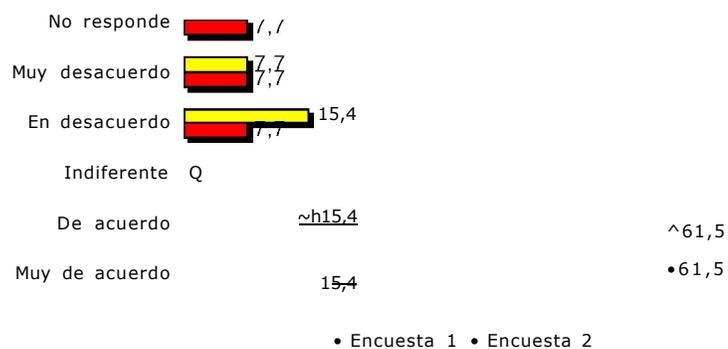
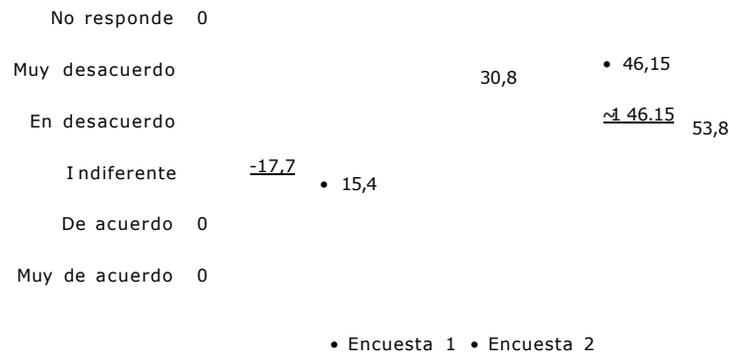


Figura 20. Pregunta 10, contrastación encuestas 1 y 2



NOTAS DE CAMPO

Las notas de campo, dan cuenta de cómo los educadores, durante la fase de intervención, se mueven bajo el imaginario de que las personas con discapacidad no pueden llegar a tener altos desempeños, por salirse de los parámetros de productividad establecidos socialmente, haciendo referencia a las ausencias neuroanatómicas que presentan, evidente en expresiones como: "La discapacidad está en el cerebro", "yo si puedo realizar cualquier trabajo que me pongan, póngame hacer cualquier cosa" (EyE). Imaginario que se moviliza, en algunos talleres, hacia el reconocimiento de la responsabilidad que tiene el contexto en la existencia de la discapacidad, afirmando que dichas personas pueden desarrollar habilidades para desempeñarse en actividades específicas no calificadas (como el dibujo y algunas manualidades), otorgándoles desde allí el lugar de individuos.

Análisis:

En la valoración de las afirmaciones 5 y 10, se lee disenso, pues se encuentran marcaciones en cada una de las afirmaciones que revelan diferentes posturas y concepciones frente a la independencia y la participación social de las personas con discapacidad; pero en el discurso oral la balanza se inclina hacia una actitud desfavorable, develando un consenso que niega la oportunidad de acceder a una vida independiente, por ser considerados con pocas habilidades para ser, desempeñarse y tomar decisiones.

Queda claro con el análisis anterior que existe un imaginario dominante de exclusión, justificando la marginación del mundo laboral que

históricamente ha acompañado a las personas con discapacidad, reflejado en la restricción del acceso a las empresas y la participación en los diferentes cargos y roles que puedan desempeñar, muy a pesar de la capacitación que puedan acreditar.

El modelo económico que rige la sociedad actual se mueve con factores competitivos y productivos de alta calidad, medida por la cantidad de productos finales como factor relevante para la rentabilidad, esta realidad reafirma el imaginario transhistórico en el cual la persona con discapacidad no es productiva ni competitiva, por la pasividad que ese imaginario les asigna frente a las demandas de los diferentes entornos.

6.4 CATEGORÍA: INTELIGENCIA

A lo largo de la historia el concepto de inteligencia ha tenido una importancia relevante, desde la cual se ubica a las personas en un rol social y en un imaginario que puede abrir las puertas al mundo académico y laboral.

La inteligencia ha sido definida desde las disciplinas psicológicas y educativas de múltiples formas, respondiendo a la época, al contexto y a los procesos educativos que se estén llevando a cabo. Tratando de unificar una definición, se puede decir que la inteligencia es la capacidad de los seres humanos para resolver problemas (desde lo individual y lo colectivo) lo que le posibilita adaptarse y/o proyectarse a diferentes contextos.

Existen dos enfoques psicológicos: el monofactorial y el multifactorial, dentro de los cuales se encuentran teorías de inteligencia como la psicometría y las inteligencias múltiples, las cuales han influido en la modificación y reformulación a lo largo de la historia del concepto de inteligencia. La primera establece parámetros cuantitativos para medir el coeficiente intelectual (CI) y la segunda establece parámetros cualitativos para medir capacidades en el orden individual; ambas arrojan un diagnóstico que permite darle un lugar al sujeto de acuerdo con la teoría que se esté aplicando. Estas pruebas deben tener en cuenta las características y circunstancias en las que se encuentran los individuos, pues son factores que influyen directamente en el resultado.

La escuela como primer lugar académico, es quien se ha encargado de promover un perfil de estudiante inteligente, el cual se manifiesta en un imaginario social, caracterizado por: resultados académicos altos,

responsabilidad, puntualidad, orden y disciplina, que trasciende escenarios y se convierten en convenciones, lo que influye en el reconocimiento de habilidades, en el desempeño individual y por lo tanto social; esta situación ha hecho que se incluyan a unos, pero por supuesto, que se excluyan a otros.

Desde el imaginario social se le ha ido otorgando una posición privilegiada a quienes durante su vida académica han ido cumpliendo ciclos, logrando niveles y obteniendo títulos, lo que los hace merecedores de posiciones sociales al ser reconocidos como personas inteligentes. Como dice Bourdieu: "los títulos escolares se consideran garantía de inteligencia"⁸⁸. Sin embargo, la comunidad educativa debería apropiarse de un discurso diverso en el que se reconozca que todas y cada una de las personas son inteligentes, además que pueden desarrollar diferentes inteligencias y desempeñarse en actividades específicas en un determinado momento.

En este ejercicio investigativo, se rastrean los imaginarios de inteligencia con respecto a la población con discapacidad que subyace en el colectivo de educadores participantes, a partir de las afirmaciones 1, 3, 9, 15 y 24 de la encuesta tipo Likert, enriquecidas con las notas de campo:

Cuadro 5. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Inteligencia

ENCUESTA

1. Las personas en situación de discapacidad son menos inteligentes que las demás personas.
3. Todas las personas en situación de discapacidad tienen retraso mental.
9. Un trabajo sencillo y repetitivo es el apropiado para las personas en situación de discapacidad.
15. Las personas en situación de discapacidad pueden ser profesionales.
24. Las personas en situación de discapacidad pueden tener talentos o capacidades excepcionales.

La contrastación de la encuesta 1 y 2, muestra una actitud favorable hacia el reconocimiento de las personas con discapacidad como seres inteligentes.

Obsérvese como en la encuesta inicial aparece un reconocimiento de la inteligencia en personas con discapacidad, sin embargo este se ratifica en la encuesta final, elevándose el puntaje dentro del rango favorable. (Figura 21)

Figura 21. Categoría Inteligencia, contrastación encuestas 1 y 2

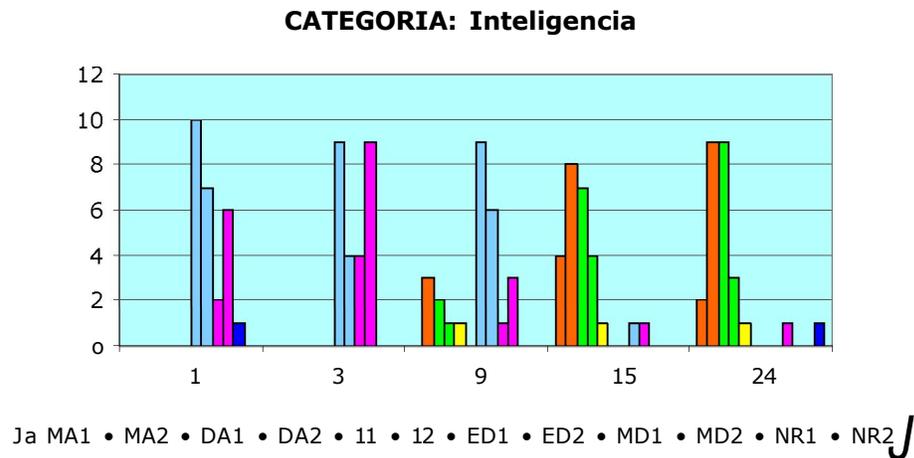


Figura 22. Pregunta 1, contrastación encuestas 1 y 2

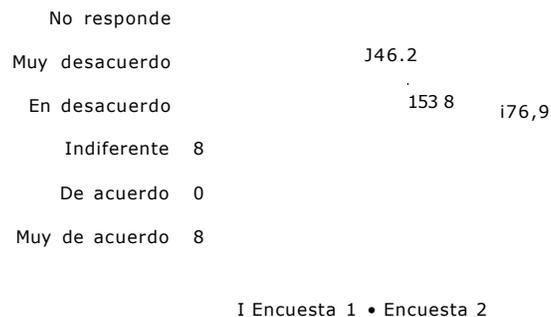


Figura 23. Pregunta 3, contrastación encuestas 1 y 2

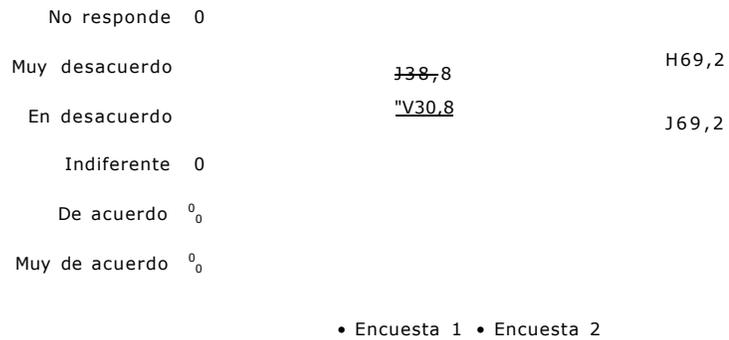


Figura 24. Pregunta 9, contrastación encuestas 1 y 2

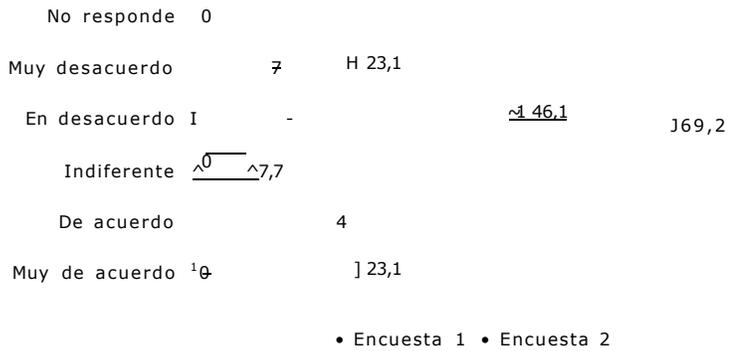


Figura 25. Pregunta 15, contrastación encuestas 1 y 2

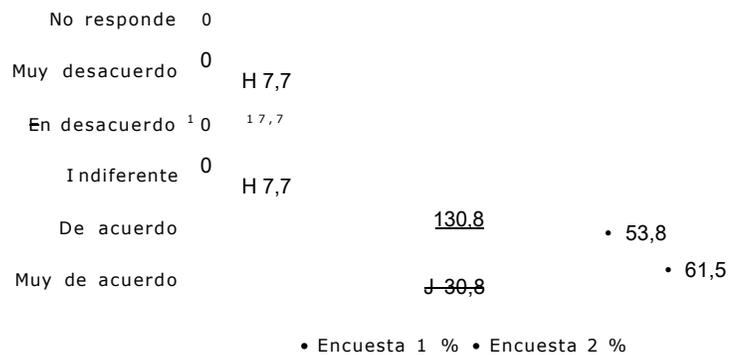
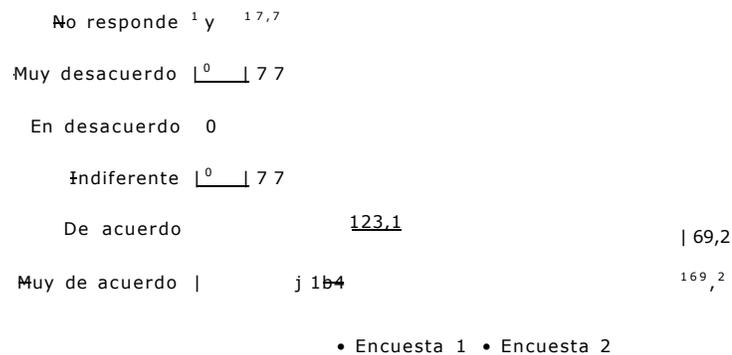


Figura 26. Pregunta 24, contrastación encuestas 1 y 2



NOTAS DE CAMPO

Las notas de campo dan cuenta de un imaginario, presente en educadores, que determina la existencia de un retraso mental en las personas con discapacidad, homologando la discapacidad a una deficiencia de orden cognitiva, lo cual se hace evidente en expresiones como: "la discapacidad está en el cerebro" (EyE). Concepción que se re-crea en el taller dirigido a la conceptualización de inteligencias múltiples, terminando por reconocer que la inteligencia mirada como capacidad puede ser enseñada y desarrollada, lo que implica que las personas con discapacidad también la poseen, y es responsabilidad del contexto, su potencialización.

Es importante anotar que ésta reconceptualización sólo se evidenció en este taller, pues en los siguientes, persistía la manifestación de una sola inteligencia medida por el coeficiente intelectual que admite exclusivamente como forma de simbolización de pensamiento la lingüística y la lógica-matemática.

Análisis:

La comparación de los resultados de las encuestas con el discurso de los educadores durante la fase de intervención, ha de leerse de dos maneras diferentes:

- Se encuentra concordancia sólo en un momento del proceso, en el que reconocen a las personas con discapacidad como seres inteligentes, pero evidenciando la dificultad que tienen para potenciar la inteligencia desde su capacitación específica. Reconocen la importancia del contexto educativo en el desarrollo y potencialización de la misma, al punto de afirmar que es el contexto quien determina

los parámetros que indican inteligencia en las personas, contexto influenciado por un modelo psicométrico instalado aún en el innatismo de la inteligencia, que refuerza y trata de estandarizar el ideal de ser, dejando como única opción para las personas con discapacidad, el desarrollo desde estrategias de trabajo repetitivo que minimizan sus posibilidades y estancan sus procesos de pensamiento, negando en ellos la posibilidad de potenciar talentos en el orden excepcional. Posibilidad que se re-creó cuando logran recordar personajes públicos que, a pesar, de su deficiencia neurobiológica han desarrollado talentos excepcionales en el marco de lo social y académico, tales como: Dona Williams, Stephen Hawking, Helen Keller, deportistas de las Olimpiadas Especiales y Paralímpicos, Andrea Bocelli; al punto de alcanzar a identificar capacidades específicas en (sus) estudiantes con discapacidad, ubicándolos incluso, en alguna inteligencia específica, con grandes posibilidades de éxito escolar si sus competencias académicas son transversalizadas por ellas. Y es precisamente aquí donde los educadores encuentran su mayor debilidad actual.

- La reconceptualización anterior no permanece en el discurso de educadores durante los demás talleres. Sus expresiones denotan la concepción de mente global (por la que se creía que la presencia de un déficit implicaba la afectación de la totalidad de la mente), que unida a la concepción de innatismo de la inteligencia, fue durante muchos años la mejor excusa, para la exclusión educativa, apoyada en el supuesto que la educación para las personas con discapacidad cognitiva resulta un esfuerzo improductivo, ya que su condición de inteligencia es, en consecuencia, inamovible. Bajo esta mirada las personas con discapacidad siempre necesitarían instituciones educativas y educadores especializados que ofrecieran apoyos permanentes. Demanda actual de los educadores participantes en esta investigación, evidente en expresiones como: "si yo hubiera querido ser maestra de ellos, hubiera estudiado educación especial", "...por ejemplo, tirar al muchacho a un aula regular, muchos no están preparados", "no estamos en condiciones de tratarlos", "la diferencia nos dice cómo trabajar, cómo voy a trabajar con él, hay que trabajar de otra manera con él" (EyE), argumentando que las personas con discapacidad son personas del momento, son las únicas diferentes, tienen desconocimiento de su ser, no se proyectan hacia el futuro, en fin, no tienen conciencia de su existencia y de su proyección, por lo que es necesario influir en su pensar, en su hacer, en su actuar, es decir, en su vida, tomando decisiones por ellas.

Finalmente se concluye que la intervención dirigida al imaginario de inteligencia abrió las puertas a la reconceptualización, pero no se resignificó, por la fuerza del imaginario social.

6.5 CATEGORIA: APARIENCIA

Lo que subyace en el imaginario de apariencia es la necesidad y el deseo de ser visibles, reconocidos y valorados. Imaginario que se instaura socialmente a partir de los condicionantes mismos de la naturaleza, como bien lo muestra el mecanicismo de Darwin⁸⁹ con respecto a la selección sexual, que puede ilustrarse desde el pavo real; la majestuosidad de su cola se convierte en la mejor publicidad para atraer a las hembras que prefieren aparearse con el macho de cola más espléndida. Su cola es muy pesada y se requiere de energía y fortaleza para soportarla; cuando la abre parece estar diciendo: miren que fuerte, saludable y capaz soy. De igual manera esa cola puede convertirse en su mayor enemigo, en tanto su grandiosa visibilidad lo hace más propenso a la depredación.

El ser humano no está exento de este comportamiento animal, igual ha hecho de su cuerpo un aparato de seducción, (a la vez, de consumo y venta) que regula su comportamiento social. En aras de obtener una mayor aceptación, se esfuerza por conseguir un cuerpo estético desde el ideal de belleza promovido por los medios masivos de comunicación y de información; manipula el aspecto físico modificando su morfología corporal o seleccionando vestuarios y complementos, para mostrar un cuerpo que hable bien de sí mismo y agrade a los demás.

Como lo afirma Desmond Morris⁹⁰, el estándar y canon de belleza creado y difundido pretende hacer de la belleza una condición intrínseca y universal capaz de ser aceptada por todos, negando su carácter temporal, cultural y contextual, y más aún, el valor de la diversidad humana. Ejemplo de ello son los concursos de belleza en el marco mundial, cuando se premia a una mujer negra con rasgos físicos de mujer blanca, a una mujer oriental con características occidentales.

El estándar y canon de belleza instaura un pensar, sentir, decir y hacer social exitoso para quienes se ajusten a él, los convierte en seres persuasivos y deseables con mayores posibilidades de acceder a diversos escenarios sociales y profesionales (la política, la TV y el cine, la moda y la publicidad, las relaciones públicas...), excluyendo a los

demás y dejando en ellos la insatisfacción que refleja la discrepancia entre los atributos físicos autopercebidos y los estándares sociales que ha ido interiorizando, configurando una pobre autoestima en tanto se resta valor a sus propias características, aptitudes y conductas.

En esta investigación se rastrean los imaginarios de apariencia respecto a la población con discapacidad que subyace en el colectivo de educadores participantes, a partir de las afirmaciones 6, 11, 17, 20 y 22 de la encuesta tipo LiKert, enriquecidas con las notas de campo:

Cuadro 6. Encuesta y Notas de Campo. Categoría Apariencia

ENCUESTA

- 6. La discapacidad se hace evidente físicamente.
- 11. Una persona en situación de discapacidad puede ser portada de una revista de belleza.
- 17. Una persona en situación de discapacidad puede ser la imagen de un producto de belleza.
- 20. Las personas en situación de discapacidad son feas.
- 22. Las personas en situación de discapacidad pueden ser sensuales.

La contrastación de la encuesta 1 y 2 muestra una actitud favorable hacia la apariencia física de las personas con discapacidad.

Obsérvese como en la encuesta inicial aparece un reconocimiento de los aspectos de la apariencia en personas con discapacidad, ratificándose en la encuesta final, elevándose el puntaje dentro del rango favorable. (Figura 27)

En la afirmación 6, que habla de la discapacidad como evidente físicamente, se encuentran marcaciones en De acuerdo, que desaparecen en la segunda encuesta.(Figura 28)

En todas las afirmaciones aparecen marcaciones en Indiferente, ya sea en ambas encuestas o sólo una, predominando el mayor número en la primera encuesta. (Figuras 28, 29, 30, 31 y 32)

Figura 27. Categoría Apariencia, contrastación encuestas 1 y 2

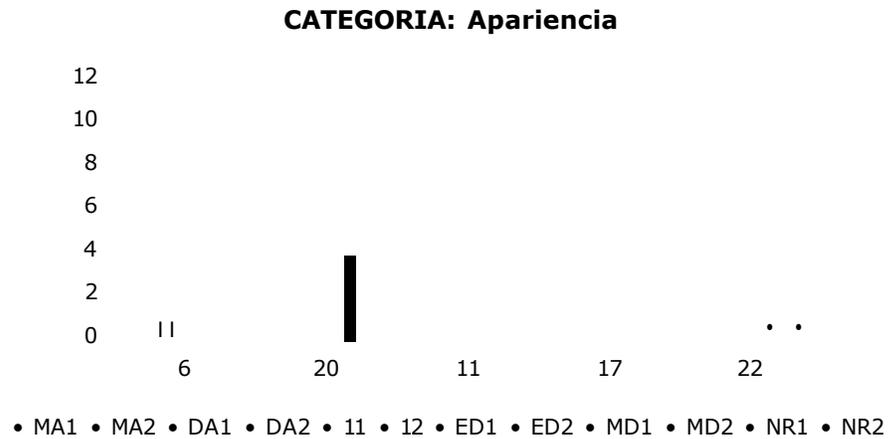


Figura 28. Pregunta 6, contrastación encuestas 1 y 2

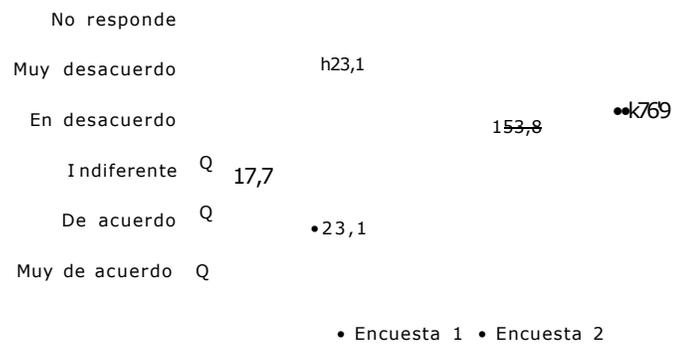


Figura 29. Pregunta 11, contrastación encuestas 1 y 2

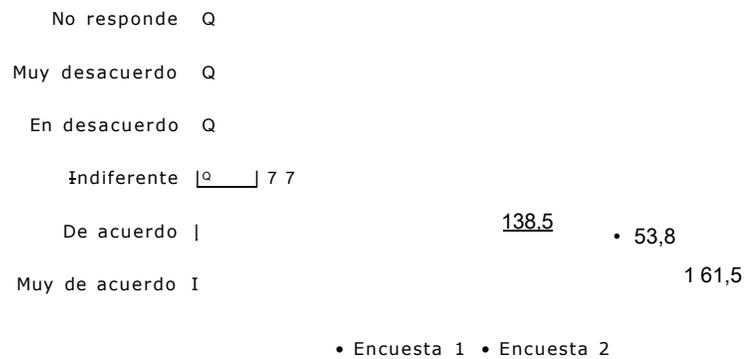


Figura 30. Pregunta 17, contrastación encuestas 1 y 2

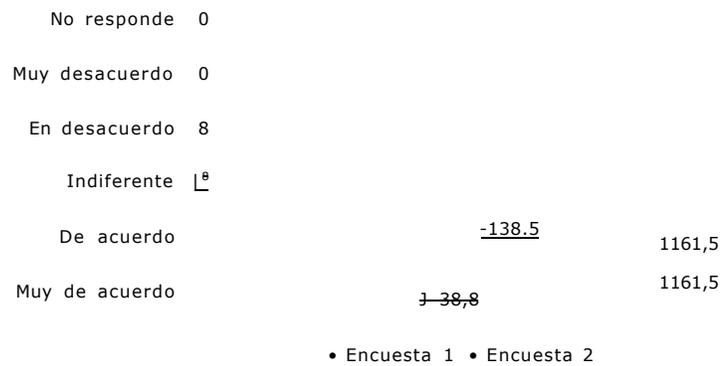


Figura 31. Pregunta 20, contrastación encuestas 1 y 2

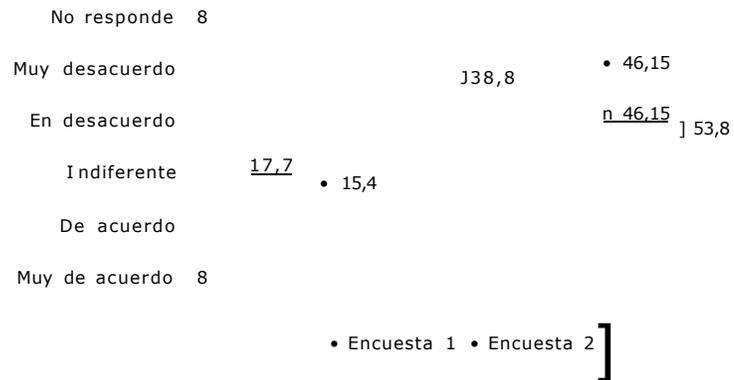
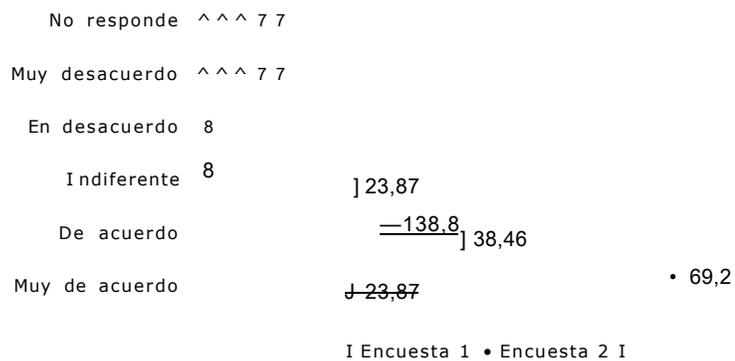


Figura 32. Pregunta 22, contrastación encuestas 1 y 2



NOTAS DE CAMPO

En las notas de campo aparece con frecuencia, dos formas de nombrar las personas con discapacidad, enmarcadas en el orden de la apariencia física:

- Diferente
- Discapacitado

Con el primero hacen referencia a aquellas personas que no cumplen con los cánones de belleza, contraponiendo a Natalia París (top model colombiana) con una persona diagnosticada con síndrome de Down: "...personas que sobresalen, lo que normalmente se puede llamar Natalia París, un Down" (EyE). La diferencia es retomada desde los aspectos físicos en consecuencia con los estándares sociales difundidos por los medios masivos de comunicación, a partir de los que se emiten juicios de valor y aceptación: "tiene cara de bobito", "parece un miquito" (EyE).

En el segundo término, agrupan a todas las personas con discapacidad: "la discapacidad se ve en lo físico", la discapacidad está en el cerebro y el cerebro es físico", "La discapacidad se ve por que la discapacidad cognitiva se ve, y si es cojo se le ve que es cojo" (EyE).

Análisis:

Con relación a la encuesta, se encuentra que las marcaciones dan cuenta del ideal de los educadores desde lo que se espera, lo cual es contradictorio con el discurso, evidenciado en lo oral y en las representaciones gráficas.

Los cánones de apariencia física determinan la predisposición para mirar al otro, siempre en busca del rasgo más evidente para nombrarlo. De hecho, al iniciar el ejercicio de intervención, los educadores manifestaban una imagen mental de las personas con discapacidad como seres raros que exaltaban en su apariencia la connotación de diferente dentro del colectivo cotidiano, argumentando que su deficiencia era evidente físicamente. Niegan así la diferencia como un asunto connatural al ser humano y resaltan la diferencia por tipificación diagnóstica determinada fenotípicamente, la cual resulta difícil de nombrar, pero necesariamente impulsa a mirar en busca de eso que le falta, le sobra o necesita; los educadores refieren con sorpresa su mirada escudriñadora hacia la persona con discapacidad que se cruza en

su trasegar; una mirada cargada de sentimientos ambivalentes entre el pesar y el rechazo, la impotencia y la necesidad de tener algo que ofrecer. Asienten en que lo usual es juzgar a partir de lo que se ve, sin tener en cuenta la historia que los asiste y la humanidad que los configura.

Sin embargo, en el transcurso de los talleres se evidencia un cambio en la mirada hacia la apariencia física de las personas con discapacidad, en la medida en que se pasa a reconocer la diferencia en el orden de lo humano, argumentando que cada uno tiene características y rasgos singulares que lo hacen único - individuo. Desaparece la palabra diferente para significar rasgos físicos que denotan jerarquías y comparaciones entre bonito y feo, fuerte y débil, expresando la necesidad de configurar otra significación de la apariencia en el orden de la singularidad humana.

7. CONCLUSIONES

*"Torio ser humano es, en cierto modo,
como los demás seres humanos,
como algunos de ellos,
como ningún otro".*

Olga María Alegre de la Rosa

El fin de un proceso es siempre el inicio de otro, lo que implica permanentemente construir, deconstruir y reconstruir sobre lo pensado, dicho y hecho. Esta investigación abre la posibilidad de seguir pensando y re-creando sobre el imaginario de discapacidad, así como fuente de inspiración para la diversidad de imaginarios que se han construido y se siguen construyendo socialmente frente a los individuos y los diversos contextos. En consecuencia, esta investigación no es un trabajo acabado, sino un punto de partida que permite la proyección, tanto de las mismas investigadoras como de la educación y específicamente de la educación especial.

En el transcurso de la investigación y a partir de conversaciones al interior del equipo investigador, se llega a que las categorías de análisis abordadas, están contenidas en una categoría mayor: el poder, el cual busca mantener las situaciones de la vida cotidiana bajo control, constituyéndose en un factor preponderante de los imaginarios, determinando el actuar, sentir y pensar social en términos dicotómicos (positivo y negativo, normal y anormal, bueno y malo...), al igual que el lugar que se le ha asignado a las personas.

El ser humano se desenvuelve en diferentes contextos en los que se crean y recrean parámetros, estereotipos y cánones, delimitando perfiles de personas, que generan formas de nombrar, al igual que grupos incluidos o excluidos; en esos contextos el poder surge como deseo y necesidad de controlar y vigilar a los demás, para ello se han creado instituciones como mecanismos de represión y control, convirtiéndose en respuesta a parámetros sociales y a los intereses de quienes ejercen el poder, que como constructo social siempre ha estado presente, dando lugar a la invisibilización de la persona en su particularidad e individualidad.

La escuela no ha estado exenta al ejercicio del poder; como escenario social, es un espacio re-productor de imaginarios dominantes que transversalizan el actuar, sentir y pensar de la comunidad, perpetuando

ideas normalizadoras y homogeneizadoras que constituyen el sustento para la construcción de la identidad personal y cultural, en las que subyace la negación o el reconocimiento de la singularidad humana. Y en esta perspectiva, el educador reproduce el poder a través del saber, imponiendo su propia cosmovisión y restringiendo el autodomínio, la autorregulación, la autodirección, el autocuestionamiento y la reflexión crítica sobre la realidad circundante, muy a pesar de que ellas sean sus metas en el proceso enseñanza - aprendizaje.

La discapacidad es uno de esos imaginarios dominantes, recreado en diferentes culturas y momentos históricos, que niega el reconocimiento de la persona como un ser humano singular; en respuesta a ello se han erigido instituciones especializadas, con figuras como la de educadores especiales que, basados en un diagnóstico clínico con unas características que generalizan al individuo, ofrecen una intervención asistencialista que perpetúa el imaginario de discapacidad en el que se invisibiliza a la persona.

Mientras la educación especial y los educadores especiales se sigan significando sólo para atender la discapacidad se seguirá categorizando y encontrando una excusa para no brindar una atención desde la diversidad, en consecuencia, la inclusión no será una realidad social. En la medida en que este imaginario persista, la sociedad necesitará un educador para cada una de las condiciones que se le atribuyen al ser humano.

Identificar el imaginario de discapacidad permite establecer un límite entre la deficiencia y la discapacidad, reconociendo que la discapacidad, más que una condición individual, es una condición social que no permite reconocer a las personas en su condición humana de ser diferente. La discapacidad está en quien la nombra, desde su forma de mirar; está en la sociedad poco preparada para contener a todos los individuos que ha producido y, por tanto, que hacen parte de ella.

En los resultados de la investigación, se pudo evidenciar cómo, a pesar de que no se resignificó la discapacidad en el imaginario de los educadores, si se logró una movilización y provocación de éste en el momento en que dejan de nombrar a las personas con discapacidad como los otros, como los anormales, reconociéndolas así como parte de la diversidad. Ésto sólo hace parte del proceso de resignificación, ya que es necesario para ello un cambio de actitud, más que del nombrar,

ya que ésta no es suficiente para generar una nueva significación de la discapacidad.

Hay un yo, otro y un nosotros, donde yo puedo ser el otro del otro. Ese otro puede o no afectarme, y yo -como otro- puedo o no afectar a ese otro. Es posible decir que los otros influyen constantemente en el yo, en el otro y en nosotros. Hablar de ese otro que es tan difícil de nombrar y de reconocer, pero que en el momento actual sugiere un reto, como lo plantea Skliar⁹¹ se corre el riesgo de morir sin sospechar siquiera lo que es el otro, a pesar de creer saberlo y conocerlo.

En concordancia con los fines y propósitos de esta investigación se propone la apertura de una línea de investigación como punto de partida para la identificación y reflexión de los imaginarios que se tienen de discapacidad; principalmente en los educadores en formación y sus formadores, quienes los reproducen en los diferentes contextos, reconociendo que si ellos resignifican sus imaginarios de discapacidad, desde lo personal y en el ejercicio profesional, contribuirán a la resignificación de esos imaginarios en los contextos sociales; de esta forma es necesario la descentración del quehacer del educador especial de la medicalización en la educación, logrando que se tenga una mirada social de la educación especial.

GLOSARIO

Palabra	Significado diccionario⁰	Significado para la tesis
Actitud	Comportamiento o estado de ánimo que se manifiesta exteriormente. Etimología: Del italiano <i>attitudine</i> (postura, actitud).	Manifestación del imaginario, está condicionada por lo afectivo y cognitivo y se expresa a través del comportamiento.
Alteridad	Condición de ser otro. Etimología: del latín <i>alteritas</i>	Condición de reconocerse como parte del otro como el otro.
Anormal	Irregular, contra la regla. Que es distinto de lo habitual o acostumbrado, o que accidentalmente se halla fuera de su estado natural o de las condiciones que le son propias. Etimología: Del francés <i>anormal</i> .	Concepto construido socialmente para designar aquello que se sale de la norma, de los cánones o parámetros establecidos por un grupo social.
Apariencia	Aspecto exterior de una persona o cosa. Etimología: Del latín <i>apparentia</i> .	Aspecto físico de una persona. Culturalmente se establecen cánones que determinan una imagen que es aceptada o no socialmente.
Capacidad	Actitud o suficiencia para alguna cosa. Talento o disposición para comprender bien las cosas. Etimología: Del latín <i>capacitas</i> .	Referido a las potencialidades y condiciones que tiene cada ser humano para hacer o ejecutar alguna acción.
Complejidad	Conjunto de características de lo que está formado por diversas partes o elementos.	Tejido de constituyentes heterogéneos que componen sistemas que se interrelacionan entre si, en

⁰ Las definiciones del diccionario fueron retomadas de diferentes diccionarios referenciados en la bibliografía.

	Etimología: ver Complejo	un proceso de retroalimentación.
Complejo	Que se compone de elementos diversos. Etimología: Del latín <i>complexus</i>	Aquello con lo cual se pueden establecer más de dos relaciones.
Comportamiento	Conducta, manera de comportarse y conducirse. Etimología: ver comportar. Del latín <i>cum</i> : con y <i>portare</i> : llevar.	Respuesta de cada persona como consecuencia de una actitud.
Comunidad	Grupo social con intereses comunes. Grupo de personas que viven en común para romper las bases egocéntricas de la pareja y a la familia, en los dominios afectivos y económicos. Etimología: Del latín <i>comunitas</i> .	Grupo de personas que viven unidas bajo ciertas reglas o que tienen características, intereses u objetivos comunes, comparten ideas, creencias, valores, costumbres, brindándose apoyo mutuo.
Conducta	Manera o forma de comportarse una persona.	Forma de actuar de una persona en una determinada situación.
Contexto	Medio que rodea a un objeto o individuo, sobre los que influye íntimamente. Etimología: Del latín <i>contextus</i> .	Espacio en el que se desenvuelve la persona, en el se involucra lo familiar, lo escolar, lo político, lo económico y cultural.
Destreza	Habilidad con que se hace una cosa con soltura y agilidad. Etimología: De <i>Diestro</i>	Es el perfeccionamiento de las habilidades que se tienen.
Diferencia	Alta de similitud; característica o propiedad por la que una persona o una cosa se distingue de otra. Etimología: Del latín <i>differentia</i>	Rasgo constitutivo de la diversidad humana que permite ver a cada individuo como ser único e irreplicable, considerando cada una de las particularidades, capacidades y necesidades de éste.

Diferente	Diverso, distinto o que no es igual.	Condición que es común a todos los seres humanos.
Discapacidad	Condición limitante determinada por la sociedad, a partir de parámetros de funcionalidad social.	Nominación social.
Diversidad	Diferencia, variedad. Abundancia de cosas distintas. Etimología: v. divertir. Del latín <i>divertere</i> (apartarse, distraerse)	Heterogeneidad de los sistemas sociales y los individuos que los componen; reconociendo la diferencia como única igualdad.
Educación	Desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales de una persona. Etimología: Del latín <i>educatio</i>	Proceso de transformación y formación social que viven todos y cada uno de los seres humanos para ser personas, esto se da desde que se nace, a través de la interacción.
Educación Especial	La que se destina a personas discapacitadas física o psíquicamente.	Servicio que se oferta exclusivamente a población con discapacidad, su objetivo es la habilitación-rehabilitación.
Educación formal	Es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos (Art. 10 Ley General de Educación 1994),	
Educación informal	Todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados (Art. 43. Ley General de Educación 1994).	
Educación no formal	Es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley (Art. 36 Ley General de Educación 1994)	
Educación Social	Derecho de la ciudadanía que se concreta en el	Es un proceso que encamina sus acciones a

	reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social.	transformar la realidad social, específicamente a partir de la maduración de los sujetos.
Educador	Persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza y a la educación. Etimología: Del latín <i>educator</i> .	Persona que participa en el proceso de enseñanza - aprendizaje como guía y orientador de procesos, que se reconoce y reconoce en otros la posibilidad de ser agentes activos que educan y son educados.
Equidad	Justicia e imparcialidad para tratar a las personas o para atribuir a cada uno aquello a lo que tiene derecho. Etimología: Del latín <i>aequitas</i> .	Condición de todas las personas de sujetos de derechos y deberes, lo que posibilita que todas y todos estén y tengan acceso a los bienes y servicios sociales, rescatando el valor individual.
Escuela	Establecimiento público donde se imparte la enseñanza primaria o cualquier género de instrucción. Etimología: Del latín <i>schola</i> (lección, escuela)	Espacio en el que se congrega la comunidad educativa, con el fin de ofrecer un servicio académico por grados y para obtener títulos.
Estudiante	Persona que estudia en una universidad u otro centro de estudios. Etimología: v. estudio. Del latín <i>studium</i> (conocer)	Persona que se encuentra inscrita en un centro educativo, participando en un proceso activo y recíproco de enseñanza aprendizaje, el cual le permite formarse como sujeto transformador de la realidad.
Exclusión	Acto y efecto de excluir (dejar de incluir algo entre lo de su clase o dejar de	Acción de no pertenencia. Rechazar o negar la posibilidad de acceso y

	aplicarle el mismo trato). Etimología: Del latín <i>exclusio</i>	participación.
Habilidad	Capacidad y disposición para una cosa. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con destreza. Etimología: Del latín <i>habilitas</i> , es decir capacidad inteligencia disposición para una cosa.	Desarrollo de las capacidades que tiene cada persona para desempeñarse en algo; se adquiere por medio de la estimulación y la práctica.
Holos	Un todo, una unidad.	Entender y comprender cada unidad, parte, componente como una totalidad que no puede verse o analizarse por separado; ésta a su vez contiene y refleja los demás componentes en una relación multidireccional.
Identidad	Conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás. Etimología: Del latín <i>identitas</i> , y este de <i>idem</i> (igual).	Conjunto de características que hacen referencia a lo que es cada persona y cada cultura, es una construcción permanente (individual y social), que se da en la medida en que se interactúa con otras identidades.
Igualdad	Semejanza o correspondencia de una cosa con otra. Etimología: ver igual. Del latín <i>aequalis</i> : igual.	Pretensión de considerar a todas las personas como iguales, lo que implica que estén en las mismas condiciones en un proceso de homogeneización.
Imagen	Representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos. Etimología: Del latín <i>imago</i> (representación retrato)	Figura icónica que da cuenta de una representación mental, adquiere significado al inscribirse en un contexto determinado.
Imaginario	Que sólo existe en la imaginación.	Conjunto de creencias, mitos, ideas, valores y

	Etimología: v. imagen. Del latín <i>imago</i>	pensamientos que se construyen social e históricamente a través de la interacción.
Inclusión	Acción y efecto de incluir. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. Etimología: ver incluir. Del latín <i>includere</i> : en	Proceso social que propende por la equidad social, en términos de acceso y participación de todos los sujetos en el entramado social, a partir del reconocimiento de cada uno.
Individuo	Persona considerada en sí misma e independientemente de los demás. Etimología: Del latín <i>individuus</i> (individual, persona).	Condición de cada persona de ser único, irrepetible y particular.
Integración	Proceso de asimilación mediante el cual la sociedad integra y unifica lo elementos heterogéneos y antagónicos. Etimología: Del latín <i>integration</i> , que significa acción o efecto de integrar o integrarse, constituir partes de un todo, unirse a un grupo para formar parte de él.	Movimiento educativo que promueve el acceso de todas las personas con necesidades educativas y/o con discapacidad al aula regular; adaptándose al sistema educativo.
Inteligencia	Facultad de comprender, conocer y razonar Etimología: del latín <i>intelligentia</i> .	Capacidad de los seres humanos para resolver problemas en el orden de lo cotidiano (individual y social) lo que le posibilita adaptarse a diferentes contextos.
Interacción	Acción recíproca entre dos fenómenos, factores o sistemas. Etimología: Del <i>inter</i> (entre) y acción	Manera en que las personas se afectan reciprocamente mediante el lenguaje y la acción; se da a partir del reconocimiento del otro y

		del lugar que se le asigna en la sociedad.
Lenguaje	Facultad humana que permite la comunicación y la expresión del pensamiento. Etimología: ver lengua. Del latín <i>lingua</i> .	Capacidad de las personas para comunicar ideas, pensamientos y emociones, facilitando la interacción.
Normal	Ordinario, corriente. Etimología: Del latín <i>normalis</i> .	Término utilizado socialmente para referirse a aquello que está dentro de los parámetros establecidos por la norma.
Otredad	Condición de ser otro.	Reconocimiento de la existencia del otro.
Otro - otra	Se dice de la persona o casa distinta de aquella de que se habla. Etimología: Del latín <i>alter</i> (el otros entre dos)	Toda persona que esta fuera de otra.
Persona	Individuo de la especie humana. Etimología: Del latín <i>persona</i> .	Ser humano educable.
Poder	Facultad para hacer algo. Dominio o influencia que uno tiene sobre alguno o sobre alguna cosa. Etimología: Del latín <i>potere</i> .	Eje central de la sociedad que rige los imaginarios. Posibilidad de ejercer una acción sobre otras personas, situaciones u objetos.
Prejuicio	Juicio u opinión sobre algo antes de tener verdadero conocimiento de ello, por lo general es desfavorable. Etimología: Del latín <i>praeiudicium</i> (juicio previo, decisión prematura).	Juicios de valor que se hacen a priori con relación a personas o situaciones.
Proceso	Desarrollo, evolución de las fases sucesivas de un fenómeno. Método sistema adoptado para llegar a un fin. Proceso acción de ir adelante.	Conjunto de acciones cíclicas en tanto sus elementos se están influenciando constantemente.

	Etimología: Del latín <i>processus</i> (progresión) porque un proceso consta de etapas sucesivas.	
Productividad	Relación medible entre una producción dada y el conjunto de factores empleados o uno solo de estos factores, considerando la capacidad o grado de producción por unidad de trabajo. Etimología: v. producir. Del latín <i>producere</i> (crear, originar)	Hacer de cada persona, medido por la sociedad en calidad y cantidad de acuerdo al beneficio que tenga para si mismo y para los demás.
Realidad	Existencia efectividad. Etimología: Del latín <i>realitas</i> .	Es algo subjetivo que responde a las particularidades del individuo y su contexto.
Representaciones	Idea que se forma del mundo exterior o de un objeto determinado. Etimología: Derivado de re y presentar. Ver presente. Del latín <i>praesens-entis</i> (tiempo actual)	Son las proyecciones mentales que hacen comprensible la realidad; permiten la materialización de un imaginario, sirven para dar fuerza o modificar un imaginario.
Resignificación	No se encuentra la definición en los diccionarios consultados.	Nuevo sentido que se le otorga al imaginario.
Sexualidad	Conjunto de características externas o internas, anatómicas o fisiológicas que presentan los individuos y determinan su sexo. Etimología: v. sexual. Del latín <i>sexuales</i>	Una de las dimensiones que constituyen al ser humano, por medio de la cual el individuo experimenta y vive su corporeidad; la sexualidad determina los roles de hombre-mujer, además permite la comunicación y la expresión de los sentimientos, afecta los procesos psicológicos y sociales del individuo.
Significación	Sentido o significado de algo, esp. de una palabra o	Sentido que se les atribuye a los imaginarios,

	frase. Etimología: ver significar. Del latín <i>signum</i> : señal y <i>facere</i> : hacer.	otorgando una comprensión de la realidad social e individual.
Símbolo	Figura, objeto que tiene significación convencional. Etimología: Del latín <i>symbolum</i> (yo junto hago coincidir)	Imágenes que tienen un valor funcional y convencional, otorgándole sentido a la realidad.
Social	Que concierne a la sociedad, a una colectividad humana. Relaciones entre grupos. Etimología: Del latín <i>socialis</i> (sociable, aliado)	Concepto unificador que remite a una colectividad.
Socialización	Proceso de colectivización de los medios de producción y de intercambio.	Son las relaciones que establecen los sujetos en una sociedad determinada, a través de la participación activa y compartiendo puntos en común.
Sociedad	Reunión permanente de personas, pueblos o naciones que conviven y se relacionan bajo unas leyes comunes. Etimología: Del latín <i>societas</i> (compañía)	Conjunto de grupos y comunidades que comparten fines, objetivos, creencias y espacios; adoptando comportamientos similares.
Sujeto	Individuo, persona innominada. Etimología: Del latín <i>subiectus</i> (sometido, sujeto).	Es quien accede y reconoce la norma en el contexto social al cual pertenece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ MAFFESOLI, Michel. El imaginario social En: Revista Anthropos. No. 198 (2003) p. 149-153
- ² NACIF ALVES, Cristina. Recurso Humano. En: "Educación Inclusiva en Brasil - Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro" [Artículo en Internet]. http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_es.html [Consulta: 10 de enero de 2006].
- ³ Ibíd.
- ⁴ Ibíd.
- ⁵ DEL CAMPO ALEPUZ, Gabriel. Exclusión social y salud. [Artículo de Internet]. http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_sociolog_salud_4.htm [Consulta: mayo 3 de 2006].

Ibíd.
- ^D VIGLIECA, Olga. Marginación y desocupación. [Artículo de Internet]. <http://monografias.com/trabajos10/margi/margi.shtml> [Consulta: mayo 3 de 2006]
- ⁸ DEL CAMPO, Op.cit.
- ⁹ VIGLIECA, Op.cit.
- ¹⁰ AINSCOW, Mel y BOOTH, T. Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. Manchester : Universidad de Manchester, 1998 [Artículo de Internet]. <http://www3usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf1.pdf> [Consulta: marzo 3 de 2006]
- ¹¹ CARDONA M., Maria Cristina. Prólogo a la edición española. En : TILSTONE, Christina et. al. Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. España : Ediciones Roudledge, 2003. p.13

- ¹²- VERDUGO ALONSO, Miguel. De La Segregación a la Inclusión. [Artículo de] [Consulta: 10 de Mayo de 2006]. <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- ¹³- FERNÁNDEZ, Agustín. EDUCACIÓN INCLUSIVA: "ENSEÑAR Y APRENDER ENTRE LA DIVERSIDAD". Revista Digital UMBRAL 2000 - No. 13 - Septiembre 2003. [Artículo en Internet] <http://www.reduc.cl/reduc/fernandez13-2.pdf> [Consulta: octubre 10 de 2005].
- ¹⁴- READ, Geoff. Promoviendo la inclusión a través de los estilos de aprendizaje. En : TILSTONE, Christina et. al. Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. España : Ediciones Roudledge, 2003. p. 181
- ¹⁵- NOEL MIGUEZ, María. Construcción Social de la Discapacidad a través del Par Dialéctico Integración - Exclusión. Montevideo: 2003. 118 p. Trabajo de Grado (Maestría en Servicio Social). Universidad de la República Federal de Río de Janeiro. [Tesis en Internet]. <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Posgrados/tesismiguez.pdf> [Consulta: abril 12 de 2005].
- ¹⁶- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Educación inclusiva: una escuela para todos. España. Aljibe. Citado por: AGUILAR MONTOYA, Gilda. Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. En : CONGRESO EDUCATIVO INTERNACIONAL: DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. (5 : 2004 : España) Memorias. España: Universidad Interamericana 2004. [Artículo de Internet]. www.dpi.org/sp/resources/topics/documents/DELEXTERMINIOcorregido.doc. [Consulta: mayo 22 de 2005].
- MEJÍA TOBÓN, Dora Lucia. El niño con retardo mental : un niño invisible para sus padres. El talón de Aquiles de la inclusión. Medellín, 2003. 153 p. Trabajo de Grado (Maestría en Educación Social y Animación Sociocultural) Universidad de Sevilla.
- ^{1a} UIPC. INMERSO. Unidad 2. Evolución histórica de los modelos en los que se fundamenta la discapacidad. [Artículo de Internet] <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/PDF/unidad2.pdf> pág. 3.
- ¹⁹- MEJÍA. Op.cit., p. 14

- ^{2a} AGUILAR. Op.cit., p. 4
- ²¹. MEJÍA. Op.cit., p. 15
- ²². SÁNCHEZ PALOMINO y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 61-90. Citado por: AGUILAR, Op.cit., p.7
- ²³. Ibíd., p. 7
- ²⁴. VERDUGO, Miguel Ángel. Construcción social de la discapacidad [artículo de Internet]. <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf> [Consulta: abril 12 de 2005].
- ²⁵ UIPC. INMERSO. Op.cit., p. 5
- ²⁶. UIPC. INMERSO. Op.cit., p. 5
- ²⁷. VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En : Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. [Artículo de Internet] <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2005]
- ²⁸. UIPC. INMERSO. Op.cit., p. 9
- ²⁹. VERDUGO, Op.cit., p. 24
- ³⁰. OLKIN, R. *Chat psychotherapists should know about disability*. NewYork: The Guilford Press. 1999. Citado por: VERDUGO, Op.cit., p.4
- ³¹ Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) [Artículo de Internet]. http://www.salud.gob.mx/apps/htdocs/cemece/cif/cif_modelo.html [Consulta: abril 10 de 2005].
- ³². AGUILAR, Op.cit., p. 15
- ³³. Ibíd., p. 23

- ³⁴ GARCÍA ARETIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLA, Marta. Sector temático 1. La educación Fundamentos básicos. En: MEDINA RUBIO, Rogelio, GARCÍA ARETIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLA, Marta. Teoría de la educación. Educación Social. Madrid : Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2001, p. 15-188
- ³⁵ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia, Artículo 67. Bogotá : Corte Constitucional, 1991.
- ³⁶ . MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley General de Educación, Artículo 1º. Bogotá : Ministerio de Educación, 1994.
- ³⁷. *Ibíd.*, Art. 104
- ³⁸. *Ibíd.*, Art. 5
- ³⁹. DUCH, Lluís. Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud. Ed. Trotta, S.A. Madrid, 2002. Pág. 21
- ^{4a} *Ibíd.* p. 18
- ⁴¹ PÉREZ SERRANO, Gloria. Familia, grupos de edad y relaciones intergeneracionales. Sevilla: Consejería de relaciones institucionales, Junta de Andalucía. 2000. Citado por: MEJÍA. *Op.cit.*, p. 37
- ⁴² GADAMER, Hans Georg. Sobre los que enseñan y los que aprenden. Citado por: LARROSA, Jorge, ANDERSEN, C. MERIC, Marcel, RODRIGUEZ, Carlos. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. España : Laertes, 1996, 494 p.
- ⁴³. BARON, Robert, BYRNE Donn. Psicología Social. España : Printece Hill 8ª edición 1998. Pág. 4ª. p. 38
- ⁴⁴. OCTAVO CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCADORES HOLÍSTICOS, para "crear una visión común para una educación holística" Chicago, Illinois, Junio de 1990.
- ⁴⁵ YUS RAMOS, Rafael. Educación integral: Una educación Holística para el siglo XXI. Bilbao : Editorial Desclee, 2001. Tomo I, p. 18
- ⁴⁶ *Ibíd.*, I, p. 37

- ⁴⁷ *Ibíd.*, I, p. 43 - 66
- ⁴⁸ *Ibíd.*, I, p. 28
- ⁴⁹ *Ibíd.*, II, p. 243 - 255
- ⁵⁰ OCTAVO CONGRESO, *Op.cit.*
- ⁵¹ RAMOS, *Op.cit.*, I, p. 93
- ⁵² CASTORIADIS, Cornelius. El campo de lo social histórico. En: ESTUDIOS. filosofía-historia-letras. [publicación periódica en línea] 1986. Enero-Marzo
http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html.
[consulta: Agosto 9 de 2005]
- ⁵³ *Ibíd.*
- ⁵⁴ CASTILLO GARCÍA, José Rubén y NARANJO GIRALDO, José Jesús. La comprensión de los grupos sociales: Imaginarios colectivos y representaciones sociales. *En*: ANFORA. Vol. 11, No. 18 (diciembre 2003 - julio 2004); p. 146 - 160
- ⁵⁵ CABRERA, Daniel H. Técnica y progreso como significaciones imaginarias sociales: elementos para una hermenéutica social de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: ANTROPOS No 198 (2003) p. 106 - 125
- ⁵⁶ CASTILLO Y NARANJO, *Op.cit.*, p. 148
- ⁵⁷ BERIAIN, Joxetxo. La integración en las sociedades modernas. En: *Anthropos* (1996). Citado por: CARRETERO PASIN, Ángel Enrique. La dialéctica orden/desorden social desde los Imaginarios sociales. En: Revista Electrónica del Centro de Estudios del imaginario. [publicación periódica en línea]
<http://www'unir'br/~cei/artig074'html> [consulta: Septiembre 14 de 2005]
- ⁵⁸ AFFAYA, Mohammed Nouredine. Imaginarios de hecho y razón política por una esperanza intercultural. En: Revista CIDOB Afers Internacionals N^o 66-67 (2004) p.25-38 [publicación periódica en

- línea]. <http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.phpCcodj196>
[Consulta: Noviembre 4 de 2005]
- ⁵⁹. ECHEVERRI GONZÁLEZ, Jorge. Construcción de imaginarios. En: NOVUM (Manizales). Vol. 07 N° 19 (Enero-Junio 1999); p. 35-49
- ⁶⁰. CASTILLO Y NARANJO, Op.cit., p. 155
- ⁶¹. CASTORIADIS. Op.cit.
- ⁶². BOIA Lucien. Pour une histoire de l'imaginaire. Paris: Ed. Les Belles lettres; 1998. P. 15. Citado por: AFFAYA, Op.cit. p-27
- ⁶³. CARRETERO, Op.cit.
- ⁶⁴. FOUCAULT, Michell. Vigilar y castigar. Madrid : siglo XXI, 1976. Citado por: LARROSA Jorge. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la medicación pedagógica de la experiencia de si. En: . Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1995. p. 366
- ⁶⁵. CARRETERO, Op.cit.
- ⁶⁶. FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder: Madrid: La Piqueta; 1992. Citado por: CARRETERO, Op.cit.
- ⁶⁷. DE CERTEAU, Michel. L'invention du quotidien 1, Arts de faire París: Gallimard ; 1990. Citado por: CARRETERO, Op.cit.
- ⁶⁸. SOARES DARCIE B. Reflexões sobre a Memória e o Imaginário. En: Revista Electrónica del centro de Estudios del Imaginario. [Publicación periódica en línea] <http://www.unir.br/~cei/artigo74.html>. [consulta: mayo 25 de 2005]
- ⁶⁹. PADAWER, Miguel. La construcción discursiva de la discapacidad: Un análisis de dos discursos. [Artículo de Internet] www.avizora.com/publicaciones/ciencias_sociales/textos/004/_construcciondiscursiva_discapacidad.htm [consulta: febrero 15 de 2005]
- ⁷⁰. *Ibíd.*, p. 13
- ⁷¹ *Ibíd.*, p. 18

- ⁷² Ibíd., p. 22
- ⁷³- AFFAYA, Op.cit. p.28
- ¹⁴- BOIA, citado por: AFFAYA, Op.cit. p.28
- ⁷⁵. DOS SANTOS, Filho. Pesquisa quantitativa versus pesquisa cualitativa o desafío pragmático. Citado por: VALDEZ, Julio. Hacia una posible definición de métodos cualitativos. [Artículo de Internet] <http://www.Monografías.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cuantitativos.shtml> [Consulta: abril 10 de 2005].
- ⁷⁶- Ibíd.
- ⁷¹- Ibíd.
- ⁷⁸. GALEANO M., María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín : Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2004. p. 51
- ⁷⁹- GUTIERREZ, Guillermo. El taller reflexivo. Medellín: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, 2002. 404 p.
- ⁸⁰- GALEANO, Op.cit. p. 42
- ⁸¹ ALVARADO, Sara Victoria et.al. Enfoques de la investigación en ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica. Manizales : CINDE, 1990. p. 35
- ⁸²- PÉREZ, Op.,cit. p. 11
- ⁸³- CARMONA OTÁLVARO, Juan Gabriel. Normalización y subjetivación. Un análisis de ambos procesos desde la perspectiva de las relaciones de poder. Tesis para optar el título de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. 2002, p. 94
- ⁸⁴. SKLIAR, Carlos. La cuestión del otro y de la diversidad en la pedagogía. Conferencia. Texto en formato magnético.
- ⁸⁵. VEGA FUENTE, Amando. La educación social ante la discapacidad. España : Ediciones Aljibe, 2003. p. 39

- ⁸⁶ MICROSOFT. Biblioteca de Consulta Encarta. 2005. Microsoft Corporation.
- ⁸⁷. BELCHER G, Jhon. Productividad total: como aprovechar los recursos para obtener ventaja competitiva. Argentina. Editorial Granica, 1991. p. 3
- ⁸⁸. Bourdieu, P. "El racismo de la inteligencia". En : Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. No 66 (2005) p. 45-48.
- ⁸⁹. CRONIN, H. *The Ant and the Peacock*, Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ZAHAVI, Am. Y ZAHAVI, Av. *The Handicap Principle: A Missing Piece of Darwin's Puzzle*. New York : Oxford University Press, 1997) Citado por: DUTTON, Denis. *Estética y Psicología Evolucionista*. Traducido de inglés por Eva Zimmerman www.denisdutton.com. En : *Artes: la Revista*, Universidad de Antioquia. Vol. 5, N°9 (junio 2005) p. 74-87
- ⁹⁰. MORRIS, Desmond. *El hombre al desnudo: un estudio objetivo del comportamiento humano*. Barcelona: Ediciones Nauta, 1988. p. 281
- ⁹¹ SKLIAR, Carlos. *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*. Conferencia. Texto en formato magnético.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, Purificación. La educación social como campo pedagógico emergente. Orígenes y tradiciones. En : Revista de Ciencias de la Educación. No 169, 1997. p. 23-33

ABELA, Jaime Andréu, ORTEGA RUIZ, José F. PÉREZ CORBACHO, Ana María. Sociología de la discapacidad Exclusión e inclusión social de los discapacitados. [Artículo de Internet]. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2005].

ABUCHEDID, Claudia y otras. ¿Enriquecen las experiencias directas a los niños con necesidades educativas especiales? [Artículo de Internet]. <http://www.minusval.2000.com> [Consulta: noviembre 11 de 2005].

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Informe. [Publicación en Internet]. www.european-agency.org [Consulta: febrero 12 de 2005].

AGUADO DIAZ, Antonio León. Historia de las Deficiencias. Escuela Libre Editorial. Fundación ONCE. Madrid, 1995 p. 263 [Artículo de Internet]. <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/Libro%20Historia%20de%20las%20deficiencias.zip> [Consulta: 12 de abril de 2005].

ALEGRE DE LA ROSA, Olga María. La discapacidad en el cine. Tenerife : Ediciones Octaedro, 2003. 253 p.

AMOR PAN, José Ramón. Sexualidad y personas con síndrome de Down. [Artículo de Internet]. http://www.down21.org/educ_psc/sexualidad/sexualidadpersonassd.htm [Consulta: Febrero 18 de 2006].

ANDER-EGG. Ezequiel. Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recolección de datos e información. Buenos Aires : Grupo Editorial Lumen-Humanitas, 2003. 381 p.

ANDREU A., Jaime; ORTEGA R., José F; PEREZ C., Ana María. Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los

discapacitados En: Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales No. 45 (2003) p. 77-106

ARNAU RIPOLLÉS, María Soledad. Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de vida independiente. [Artículo de Internet]. <http://www.uj i.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/42.pdf> [Consulta: 18 de abril de 2005].

AVILEZ M, Jose A. ¿Qué es una encuesta?. [Artículo de Internet] <http://www.monog radias.com/trabajos12/recoldat/recoldat.shtml> [Consulta: septiembre 20 de 2005].

BALDARO Verde, Jole y otros. La sexualidad del deficiente. Barcelona, España. Ediciones CEAC, SA., 1988. 104 p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educagao inclusiva. En : Ponto de vista. No 3/4 (2001/2002); p. 161-172

BARRERA MORALE, Marcos Fidel. Holística [Articulo de Internet] [http://wwW'monografiaS'Com/trabajos7/holis/holis2'Shtml'](http://wwW'monografiaS'Com/trabajos7/holis/holis2'Shtml) [Consulta: Noviembre 29 de 2005]

BELCHER G, Jhon. Productividad total: como aprovechar los recursos para obtener ventaja competitiva. Argentina. Editorial Granica, 1991. 383 p.

BOGDAN, Robert, TAYLOR, Steven J. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona : Paidos, 1996. 343 p.

CABELLO MARTINEZ, María José. Educación permanente y educación social: Controversias y compromisos. Málaga: Ediciones Aljibe, 2002. 350 p.

CARRETERO PASIN, Ángel Enrique La noción de imaginario social en Michel Maffesoli En : Revista Española de Investigaciones Sociológicas No. 104, (Oct.-Dic. Madrid 2003); p. 199-209

CASTILLO GARCÍA, José Rubén, NARANJO GIRALDO, José Jesús. La comprensión de los grupos sociales: imaginarios colectivos y representaciones sociales. En : Ánfora Vol. 11, No 18 (dic 2003 - jul 2004); p. 146 - 160

CLAVE. Diccionarios SM. [Publicación en Internet]
<http://clave.librosvivos.net/> [Consulta: febrero 23 de 2006].

COLOMBIA. Consejo nacional de acreditación de escuelas normales superiores, caens -formación de maestros - elementos para el debate - Santa fe de Bogotá, d.c., junio, 2.000. [Documento de Internet].
http://www.mineducacion.gov.co/documentos/Formacion_Maestros.pdf
[Consulta: junio 19 de 2005].

DE LA HERRÁN GASCÓN, Manuel. ¿Qué es Real? Lo subjetivo y lo objetivo, Una aproximación reflexiva hacia la experiencia mística [Artículo de Internet].
www.redcientifica.com/doc/doc200206080051.html [Consulta: 11 Noviembre de 2005].

DEL RIO, Pablo. De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución : el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico de L.S. Vigotsky. En : Revista Cultura y Educación. Vol. 10, No 5 (1998); p. 35-57.

DE MORAES, Denis. Imaginario social y hegemonía cultural. [Artículo de Internet].
<http://www.comminit.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-258.html>. [Consulta: noviembre 2 de 2005].

Diccionario enciclopédico Larousse. Editorial Planeta. Colombia. 1982

DUBET, François. A escola e a exclusão. En : Cadernos de pesquisa. N° 119 (julho 2003); 29-46

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En! Cadernos de Pesquisa. Vol.34, No.122 (2004) [Artículo en Internet]
http://www.scielo.br/scielo.phpCpidjS0100-15742004000200003&scriptjsi_arttext&tIngjes [Consulta: 11 de noviembre de 2005].

Encuentro inclusión, alfabetización digital para la inclusión social. Madrid, noviembre 24 de 2005. [Publicación en Internet].
www.redconecta.net/e-inclusion/Programa_encuentro.htm [Consulta: 21 agosto de 2005].

ESPAÑA. MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES. INMERSO. Indicadores de exclusión social de mujer y discapacidad. [Artículo de Internet]. http://www.asoc-ies.org/docs/indioxso_muj_dis.pdf. [Consulta: marzo 30 de 2005].

FALCON, Mabel Inés. Desarrollo de nuevas significaciones en el espacio escolar. En : Universidades, Vol. 52, N^o 24 (Julio - Diciembre, 2002); p. 31-32

FENELLOSA T, Ligia. Desafiando las bases simbólicas de la exclusión: Movimientos sociales y sociedad civil. En: Revista Perfiles latino americanos. Vol.8, N0. 14 (1999); p. 17-25.

FERNÁNDEZ, Agustín. EDUCACIÓN INCLUSIVA: "ENSEÑAR Y APRENDER ENTRE LA DIVERSIDAD". Revista Digital UMBRAL 2000 No. 13, 2003. <http://www.reduc.cl/reduc/fernandez13-2.pdf> [Artículo en Internet]. [Consulta: octubre 10de 2005].

FOUCAULT, Michel. Un diálogo sobre el poder. Madrid : Alianza material. 164 p.

GAMAL ABDEL, Cerda. Holística: Una luz vertebradora para el cambio. En : Estudios Pedagógicos, No 24 (1998); p. 123-129
GARCÍA, Dora. Grupo, métodos y técnicas participativas. Buenos Aires : Espacio Editorial. 1997, 134 p.

GARCÍA, Ramón. Pequeño Larousse Ilustrado. Paris: Ediciones Larousse, 1986. 1663 p.

GARCÍA PASTOR, Carmen. Segregación, integración e inclusión. En : Bordon. Revista de Pedagogía. Vol 55, No 1 (2003); p. 9-39

GUERRERO CASTRO, Francisco. La teoría de las inteligencias múltiples [artículo de Internet]. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu14.htm> [Consulta: octubre 17 de 2005].

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. España: Editorial Paidós, 2001. 313 p.

GRISPERT, Carlos. Oceano Uno Color. Diccionario enciclopédico. Barcelona : Oceano Grupo Editorial, 1997. 1784 p.

MEDELLÍN. SECRETARÍA DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD. Elementos conceptuales para el trabajo comunitario. Medellín : Gobernación de Antioquia, 1994. 129 p.

GONZÁLES, Pilar. Las actitudes y sus cambios. [Artículo en Internet]. http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm [Consulta: marzo 11 de 2006].

GRUPOS Y LIDERAZGO. [Artículo en Internet]. <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/gruliduc h.htm> [Consulta: julio 25de 2005].

HERNANDEZ SAMPIERI, C. Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. - 3. ed. México : McGraw-Hill Interamericana, 2003. 705 p.

J'P. Goetz y M.D., LeCompte, Alain Coulon. [Artículo de Internet]. <http://www.monografias.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cualitativos.shtml>. [Consulta: febrero 8 de 2006].

JAMIL CURY. Carlos Roberto. Políticas inclusivas e compensatórias na educagao básica. En : Cadernos de pesquisa. Vol. 35, No 124 (Jan/abr. 2005); p. 11-32

JIMÉNEZ, Jeannette. CASTRO, Adrián. BRENES, Cristian. Productividad. [Artículo en Internet]. <Http://www.monog rafias.com/trabajos6/prod/prod.shtml> [Consulta: febrero 16 de 2006].

JIMÉNEZ SIMÓN, Juan Ramón. Procesos de exclusión social: redes de participación en personas con discapacidad. IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL. [Artículo de Internet]. <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c37.pdf> [Consulta: abril 12 de 2005].

LABERTE CASTIÑEIRAS, José Ramón. La atención a la diversidad en la encrucijada. En : Bodon, Revista de Pedagogía. Vol 55, No 1 (2003); p. 81-91

LAPALMA, Fernando. ¿Qué es eso que llamamos Inteligencia?: La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. [artículo de Internet]. www.lapalmaconsulting.com [Consulta: septiembre 17 de 2005].

LEONARD, Jim. Nuestros contextos definen nuestra realidad. [Artículo en Internet]. www.inteligencia-emocional.org/articulos/nuestroscontextosdefinen.htm [Consulta: Noviembre 11 de 2005].

LÓPEZ NOQUERO, Fernando et.al. investigar en educación social. Sevilla : Universidad de Sevilla, 2002. 193 p.

LÓPEZ ROMO, Heriberto. La metodología de encuesta. En : GALINDO CÁCERES, Jesús. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman, 1998. p. 33-73

LUCA, Silvia Luz. El docente y las inteligencias múltiples. En : Revista Iberoamericana de Educación. [Artículo en Internet] www.rieoei.org/psi_edu12.htm [Consulta: septiembre 13 de 2005]

MANCEBO, María Ester. Encuestas telefónicas y personales: Convergentes, complementarias o distintas? En : Prisma No.15 (2000); p 82-96

MANZANO, V; ROJAS, A; y FERNÁNDEZ, J. Manual para encuestadores : fundamentos del trabajo de campo. Aspectos prácticos, 1ed. España : Ariel, S.A., 1996. 143 p.

MARTÍN DEL CAMPO, Beatriz. Educación social en una cultura discapacitante. En : Revista Cultura y Educación. Vol. 15 No 2 (2003). p. 179 - 192

MEDINA RUBIO, Rogelio; GARCÍA ARETIO, Lorenzo; RUIZ CORBELL, Marta. Teoría de la Educación social. Madrid : Universidad Nacional de Educación a distancia, 2001. 430 p.

MICROSOFT. Los Empleados. Tener empleados más productivos. [Artículo en Internet]. http://www.microsoft.com/spain/empresas/lenguajepyme/empleados/empleados_productivos.msp [Consulta: febrero 16 de 2006].

MOLINA ESTRADA, Isabel. Teoría de las inteligencias múltiples: Todo niño es un genio en potencia. En : Revista ser familia. No 4. (1996); p. 10-15.

MORRA, G Linda y FRIEDLAN Amy. [Artículo de Internet] <http://www.preval.org/documentos/0950.pdf> [Consulta: febrero 8 de 2006].

NORTES CHECA, Andrés. Encuestas y precios : Matemáticas, cultura y aprendizaje. 2 ed. Madrid : Síntesis, 1995. 176 p

PARDO DE V., Graciela, CEDEÑO C., Marlene. Investigación en salud: factores sociales. Bogotá : Editorial McGraw-Hill, interamericana, 1997. 344 p.

ORTEGA, Rocío. Las mujeres... ¿se prefieren rubias? [Artículo de Internet] <http://www.ultimahora.com.py/correo/17-01-2004/articulos/Nro6.htm> [Consulta: septiembre 21 de 2005]

PAZ, Octavio. El lenguaje. Libro x. Ed. Y. 1956. [Artículo de Internet]. <http://www.enfocarte.com/3.21/poesia5.html> [Consulta: marzo 2 de 2006].

PEÑUELA V., Alejandro, ÁLVAREZ GARCÍA, Luis Guillermo. Imaginarios, colectivos: implicaciones sociales. Una aproximación psicológica a las agendas de información. [Artículo en Internet] <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/lpenuela.html> [Consulta: abril 10 de 2005].

PEREIRA DOS SANTOS, Monica. Educagao inclusiva: redefinido a educagao especial. En : Ponto de vista. No 3/4 (2001/2002); p. 103-118

PÉREZ DE LARA, Núria. La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona : Ed. LAERTES, 1998. 228 p.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación - acción : aplicaciones al campo social y educativo. España: Dykinson, 1990. 284 p.

PEREZ SERRANO, Gloria et.al. Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid : Narcea, 2001. 319 p.

PETROS, Antoni. La educación social en la cultura del bienestar. En : Revista Cultura y Educación. No 27 (1995); p. 5 - 20.

PIMENTEL, Álamo. Escola, educagao e gestao da vida. En : Ponto de vista. No 3/4 (2001/2002); p. 145-159

PINTOS, Juan Luis. Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social). Santiago de Compostela, Julio 1994. [Artículo de Internet] <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm> [Consulta: agosto 15 de 2005]

PRIETO S., Maria Dolores y FERRADIZ, Carmen. Inteligencias múltiples y currículo escolar. España: Editorial Aljibe, 2001. 120 p.

RECALDE, Luis. Concepto y Fundamento de la Psicología Social [Artículo de Internet]. <Http://www.monografias.com/trabajos5/psicoso/psicoso.shtml#inter> [Consulta: marzo 13 de 2006].

RESTREPO, Bernardo. Investigación-Acción Pedagógica: Algunos Efectos Sobre los Maestros Investigadores. En : Cuadernos Pedagógicos No. 23, 2003; p 45 - 56

RIBETTO, Anelice. Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro. En : ODISEO. Revista electrónica de pedagogía. Año 3, No 5. Julio-diciembre 2005 [Artículo de Internet] <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/ribetto-diferencia.htm> [Consulta: abril 12 de 2005].

RIVERO, J. EL LIBRO DEL MES, Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización [Artículo de Internet]. www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newroom/resenas/2000/ulio/libromes.htm-41k- [Consulta: abril 28 de 2006].

RODRIGUEZ SALAZAR, Tania. El debate de las representaciones sociales en la psicología social En: Relaciones; Estudios de Historia y Sociedad. Vol. 24, No. 93 (2003) p. 51-80

SANTILLO BARRIO, Fernando y LATORRE, Andrea. El imaginario social desde Castoriadis. En: <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Santullo/Castoriadis.htm>. [Consulta: abril 22 de 2005].

SANTOS REGO, Miguel Anxo. El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. En : Estudios Pedagógicos, N. 26 (2000) p. 133-148

SOTO RODRIGUEZ, Juan. DINÁMICA DE GRUPO. [Artículo de Internet]. www.ilustrados.com/publicaciones/EEpFFZpuZltRrKZBfW.php [Consulta: julio 25 de 2005].

TARAZONA A, Álvaro. A propósito de algunas reflexiones sobre educación y exclusión en Colombia. En : Revista de estudios políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Vol. 3, No 5 (2001); p. 65-70.

TILSTONE, Christina, FLORIAN, Lani, ROSE, Richard, CARDONA M., Maria Cristina. Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. España : Ediciones Roudledge, 2003. 360 p.

UZIN OLLEROS, Angelina. "La política del acontecimiento o el acontecimiento de la política. Una aproximación al problema político del otro". [Artículo en Internet] <http://www.psicoanalisis-s-p.com.ar/poder005.html> [Consulta: enero 10 de 2006].

VALLES, M. Técnicas Cualitativas de investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. Síntesis. [Artículo de Internet]. <http://www.monografias.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cualitativos.shtml> [Consulta: marzo 20 de 2005].

VÁSQUEZ ROCCA, Adolfo. Transversales "Alteridad, seducción e imagen fotográfica". [Artículo de Internet]. <http://www.ucm.es/info/nomadas/11/avrocca2.htm> [Consulta: noviembre 10 de 2005].

VEGA Fuente, Armando. La educación social ante la discapacidad. España : Ediciones Aljibe, 2003. 286 p.

VEJARANO M., Gilberto, LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN AMERICA LATINA. ANTOLOGIA. México, CREFAL, 1983, 341 p. [Artículo de Internet] http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/leccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiv4.htm [Consulta: septiembre 2 de 2006].

VENTOSA PÉREZ, Víctor. Evaluación de la Animación sociocultural: Guía de orientación para animadores. Madrid : Ed. Popular S.A., 1992. 159 p.

VERDUGO, Miguel Ángel. De la segregación a la inclusión Escolar. [Artículo de Internet].
<http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
[Consulta: abril 12 de 2005].

. Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. España : Siglo Veintiuno, 2002. 1437 p.

VILLA, Juan David. Estamos en camino. Talleres psicosociales para el desarrollo de las comunidades de paz. Bogotá : CINEP, 2000. 88 p.

ANEXO 1. FICHA DE CONTENIDO

<p>Localización: Sitio donde se encuentra el material</p>	<p>Clasificación: Números que asignan en la biblioteca o el que se asigne en el proyecto.</p>	<p>NO Número de la ficha</p>
<p>Descripción: Bibliografía completa.</p>		
<p>Contenido: Lugar para registrar la información: puede ser resumen, cita textual, reflexión personal, transcripción de entrevista.</p>		<p>Palabras clave Expresiones cortas o palabras que dan cuenta del contenido específico de la ficha.</p>
<p>Observaciones: Reflexiones o apreciaciones de quien elabora la ficha, datos que amplíen, precisen o confronten la información allí consignada, información sobre otros autores o textos que amplíen el tema, datos sobre ilustraciones, cuadros, figuras que pueden servir posteriormente.</p>		
<p>Tipo de ficha: Textual, de resumen o de interpretación de la investigación.</p>	<p>Elaborada por: Nombre de quien la realiza.</p>	

ANEXO 2. ENCUESTA TIPO ESCALA LIKERT

INSTRUCCIONES

Su tarea consiste en marcar con una X **MUY DE ACUERDO, DE ACUERDO, INDIFERENTE, EN DESACUERDO, MUY DESACUERDO** en cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

No existen respuestas buenas o malas; cada opinión indica simplemente una diferente forma de pensar.

Procure contestar a todas las frases, incluso aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.

En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar.

Lea con atención cada frase, pero no se detenga demasiado analizando su respuesta.

Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

Código

Fecha

Edad:

21-30
31-40
41-50
51-60
+ 60

Genero:

F _____

M _____

¿Ha tenido algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

SI _____ No _____

En caso afirmativo, señale por favor

Razón del contacto
(puede señalar más de una):

. Familiar
. Laboral
. Social

Frecuencia del
Contacto:

. Permanente
. Frecuente
. Esporádica

c. Tipo de discapacidad

. Física
. Cognitiva
. Sensorial
. Múltiple

	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	MUY DESACUERDO
1. Las personas en situación de discapacidad son menos inteligentes que las demás personas.					
2. Las personas en situación de discapacidad deben vivir con personas en la misma situación.					
3. Todas las personas en situación de discapacidad tienen retraso mental.					
4. Las personas en situación de discapacidad son agresivas.					
5. Las personas en situación de discapacidad pueden llevar una vida social como las demás personas.					
6. La discapacidad se hace evidente físicamente.					
7. Las personas en situación de discapacidad deben tener las mismas oportunidades que otra persona.					
8. Las personas en situación de discapacidad tienen identidad sexual definida.					
9. Un trabajo sencillo y repetitivo es el apropiado para las personas en situación de discapacidad.					
10. Las personas en situación de discapacidad pueden tener una vida independiente.					
11. Una persona en situación de discapacidad puede ser portada de una revista de belleza.					
12. Las personas en situación de discapacidad pueden casarse.					
13. Las personas en situación de discapacidad son compulsivos sexuales.					
14. Las personas en situación de discapacidad pueden alcanzar altos desempeños.					
15. Las personas en situación de discapacidad pueden ser profesionales.					
16. Las personas en situación de discapacidad actúan como niños a lo largo de toda su existencia.					
17. Una persona en situación de discapacidad puede ser la imagen de un producto de belleza.					
18. Las personas en situación de discapacidad pueden ejercer el derecho al voto.					
19. Se debe permitir que las personas en situación de discapacidad tengan hijos.					
20. Las personas en situación de discapacidad son feas.					
21. Las personas en situación de discapacidad pueden tener vida sexual en pareja.					
22. Las personas en situación de discapacidad pueden ser sensuales.					
23. Las personas en situación de discapacidad deben permanecer en instituciones especiales.					
24. Las personas en situación de discapacidad pueden tener talentos o capacidades excepcionales.					
25. Las personas en situación de discapacidad pueden desempeñarse laboralmente.					

CATEGORIAS DE ANALISIS

El imaginario colectivo con relación a:

CATEGORÍA: INTERACCIÓN

Se analizará a partir de los ítems:

- 2. Las personas en situación de discapacidad deben vivir con personas en la misma situación. (-)
- 4. Las personas en situación de discapacidad son agresivas. (-)
- 16. Las personas en situación de discapacidad actúan como niños a lo largo de toda su existencia.(-)
- 18. Las personas en situación de discapacidad pueden ejercer el derecho al voto. (r)
- 23. Las personas en situación de discapacidad deben permanecer en instituciones especiales. (-)

CATEGORÍA: SEXUALIDAD

Se analizará a partir de los ítems:

- 8. Las personas en situación de discapacidad tienen identidad sexual definida. (r)
- 21. Las personas en situación de discapacidad pueden tener vida sexual en pareja. (r)
- 12. Las personas en situación de discapacidad pueden casarse. (r)
- 13. Las personas en situación de discapacidad son compulsivos sexuales. (-)
- 19. Se debe permitir que las personas en situación de discapacidad tengan hijos. (r)

CATEGORÍA: PRODUCTIVIDAD

Se analizará a partir de los ítems:

- 5. Las personas en situación de discapacidad pueden llevar una vida social como las demás personas. (r)
- 7. Las personas en situación de discapacidad deben tener las mismas oportunidades que otra persona. (r)
- 10. Las personas en situación de discapacidad pueden tener una vida independiente. (r)
- 14. Las personas en situación de discapacidad pueden alcanzar altos desempeños. (r)

25. Las personas en situación de discapacidad pueden desempeñarse laboralmente. (r)

CATEGORÍA: INTELIGENCIA

Se analizará a partir de los ítems:

I. Las personas en situación de discapacidad son menos inteligentes que las demás personas. (-)

3. Todas las personas en situación de discapacidad tienen retraso mental. (-)

9. Un trabajo sencillo y repetitivo es el apropiado para las personas en situación de discapacidad. (-)

15. Las personas en situación de discapacidad pueden ser profesionales. (r)

24. Las personas en situación de discapacidad pueden tener talentos o capacidades excepcionales. (r)

CATEGORÍA: APARIENCIA

Se analizará a partir de los ítems:

6. La discapacidad se hace evidente físicamente.(-)

20. Las personas en situación de discapacidad son feas. (-)

II. Una persona en situación de discapacidad puede ser portada de una revista de belleza. (r)

17. Una persona en situación de discapacidad puede ser la imagen de un producto de belleza. (r)

22. Las personas en situación de discapacidad pueden ser sensuales. (r)

ANEXO 3. TALLERES

TALLER N.1

Nombre: El espejo

Fecha: Octubre 3 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Identificar el imaginario de discapacidad en torno a la interacción.

Objetivo del taller: Reconocer que todos y cada uno hace parte de la diversidad.

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad central: Observación de cubículos
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad Central

La actividad consiste en pasar por 11 cubículos, 8 de estos llevan rostros de personas: un niño, una mujer gorda, una niña negra, un niño con síndrome de Down, un hombre hermoso, una mujer hermosa, una mujer anciana y una mujer indígena; en los tres cubículos restantes hay un espejo entero, otro fragmentado y un collage de rostros, el cual tiene un fragmento de espejo en la mitad. La actividad se lleva a cabo así: cada participante se ubica frente a un cubículo donde tendrá la tarea de observar y escribir en un papel su sentir, luego rota por los demás durante un tiempo asignado. Al final cada uno de los participantes pasa a mirar y mirarse en el collage.

Preguntas orientadoras:

- ¿Quién es el otro?
- ¿Qué es normal y anormal?
- ¿Qué es la diferencia?
- ¿Qué es diversidad?

Devolución

Se enfatiza en los conceptos diversidad, normal, anormal, diferencia, otredad y norma.

TALLER N.2

Nombre: Las Tribus

Fecha: Octubre 11 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Identificar el responsable, sujeto o contexto, de la discapacidad según la mirada de los educadores.

Objetivo del taller: Clarificar algunos conceptos relacionados con la discapacidad.

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad central: Discusión y reflexión por grupos a través de preguntas orientadoras
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad central

Para esta actividad el grupo es dividido por subgrupos, lo que corresponde a una tribu, a las cuales se les asigna una pregunta y un color primario para identificarlas; una vez hayan terminado de resolver la pregunta, deben escribir en un cartel las conclusiones a las que llegaron, para posteriormente socializarlas a los participantes de las otras tribus. Las preguntas son distribuidas de la siguiente forma: Tribu amarilla ¿Qué es y cómo veo la discapacidad?, Tribu azul ¿Qué siente y cómo se siente el educador frente a la discapacidad?, Tribu roja ¿Qué respuestas sociales se han generado en torno a la discapacidad? y ¿Para qué?

Devolución

Definición de discapacidad, diferencia entre necesidades educativas comunes, individuales y especiales; definición y diferencia entre inclusión, integración y educación especial.

TALLER N.3

Nombre: La sexualidad

Fecha: Octubre 18 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Identificar el imaginario de sexualidad del colectivo de educadores.

Objetivo del taller: Reconocer la sexualidad como aspecto constitutivo del ser humano.

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad: Estudio de caso
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad central

Los asistentes se dividen en cuatro grupos, a cada uno de ellos se le entrega un estudio de caso diferente, con el cual se pretende que compartan su sentir y pensar acerca de las situaciones que se presentan en ellos. Los casos son:

CASO 1

Andrés Felipe es un joven de 17 años de edad, con discapacidad intelectual que se encuentra integrado en el colegio fe y alegría.

Andrés siempre se ha distinguido por ser uno de los estudiantes mas alegres de la institución, desde el momento de su ingreso tuvo una excelente socialización con sus compañeros y compañeras de clase, de igual forma ha sido aceptado y acogido por ellos y por los profesores en su totalidad.

En los últimos días ha mostrado un comportamiento aún mas extrovertido que de costumbre. Al igual que en su madre se ha notado una actitud de sobreprotección para con el joven, evidenciándose en la negación de permisos, y en las visitas constantes a la institución para vigilar el comportamiento del muchacho.

El mes pasado se realizó la fiesta de integración en la institución, todos los jóvenes de la secundaria asistieron a este evento que es trascendental para ellos.

En el transcurso de esta se escucharon risas y algunos comentarios de contenido sexual por parte de varios estudiantes; al indagar por lo que sucedía se descubrió que algunos de ellos habían visto que Andrés Felipe se encontraba encerrado en uno de los salones dándose "besitos" con una de sus compañeras de clase, de inmediato uno de los docentes fue al salón a ver que

estaba sucediendo en realidad, para su sorpresa se encontró con los dos jóvenes ligeros de ropas, en una situación de intimidad sexual.

CASO 2

Steven y Sofía son dos jóvenes de 17 años de edad, estudiantes del colegio fe y alegría.

Ambos jóvenes siempre se han distinguido por ser unos de los estudiantes mas alegres de la institución.

En los últimos días Steven ha mostrado un comportamiento aún mas extrovertido que de costumbre.

El mes pasado se realizó la fiesta de integración en la institución, todos los jóvenes de la secundaria asistieron a este evento que es trascendental para ellos.

En el transcurso de esta se escucharon risas y algunos comentarios de contenido sexual por parte de varios estudiantes; al indagar por lo que sucedía se descubrió que algunos de ellos habían visto que Steven y Sofía se encontraban encerrados en uno de los salones dándose "besitos", de inmediato uno de los docentes fue al salón a ver que estaba sucediendo en realidad, para su sorpresa se encontró con los dos jóvenes ligeros de ropas, en una situación de intimidad sexual.

CASO 3

Camilo Marín y Anthony Carmona tienen 15 años de edad y cursan el grado octavo en grupos diferentes, ambos en la jornada de la tarde en la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar. Dicha Institución es oficial y mixta. Los dos jóvenes son amigos desde hace varios años y hacen parte de un grupo de amigos compuesto por 4 mujeres y 6 hombres, los cuales pertenecen a grupos de la comunidad y participan de actividades recreativas y culturales.

Dentro de la institución son reconocidos como un grupo muy activo y líder, ya que toma la iniciativa en la participación y realización de eventos culturales.

La institución cada año celebra el día del estudiante realizando una gran fiesta, a ella también asisten educadoras, educadores y directivas que comparten con las y los estudiantes de dicha conmemoración. Este año la organización del evento estuvo a cargo del grupo de amigos de Anthony y Camilo; ellos aunque coordinaron el montaje de la fiesta tuvieron el apoyo de otros estudiantes.

El día 15 de octubre se llevo a cabo la fiesta; ese día se contó con el servicio de una miniteka con luces y hubo una variedad de música que tenía animados a estudiantes y educadores. Los asistentes a este evento bailaron, cantaron, y entre baile y baile se escucharon las risas a causa de los chistes de algunos de ellos.

El algún momento de la fiesta, se encendieron las luces pues la rectoría quería dar los agradecimientos y felicitar a las y los estudiantes en su día. En ese instante, Camilo y Anthony estaban en la pista dándose un apasionado beso.

CASO 4

Diego Martínez y Luis Torres, tienen 15 años de edad y cursan el grado octavo en grupos diferentes, en la jornada de la tarde en la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar, ambos tienen discapacidad. Dicha Institución es oficial y mixta. Los dos jóvenes son amigos desde hace varios años y hacen parte de un grupo de amigos compuesto por 4 mujeres y 6 hombres, los cuales pertenecen a grupos de la comunidad y participan de actividades recreativas y culturales.

La institución cada año celebra el día del estudiante realizando una gran fiesta, a ella también asisten educadoras, educadores y directivas que comparten con las y los estudiantes de dicha conmemoración. Este año la organización del evento estuvo a cargo del grupo de amigos de Anthony y Camilo; ellos aunque coordinaron el montaje de la fiesta tuvieron el apoyo de otros estudiantes.

El día 15 de octubre se llevó a cabo la fiesta; ese día se contó con el servicio de una miniteka con luces y hubo una variedad de música que tenía animados a estudiantes y educadores. Los asistentes a este evento bailaron, cantaron, y entre baile y baile se escucharon las risas a causa de los chistes de algunos de ellos.

El algún momento de la fiesta, se encendieron las luces pues la rectoría quería dar los agradecimientos y felicitar a las y los estudiantes en su día. En ese instante, Camilo y Anthony estaban en la pista dándose un apasionado beso.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué observa?
- ¿Qué siente el docente en ese momento?
- ¿Cómo debería tomar la situación?
- ¿Cómo debería actuar en el momento?

Devolución

Definición de sexualidad, sexo, genitalidad y género.

TALLER N.4

Nombre: Ser, hacer, saber

Fecha: Octubre 24 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Resignificar el imaginario de inteligencia reconociendo que no todas las personas con discapacidad tienen discapacidad cognitiva y que las personas con discapacidad cognitiva pueden tener talentos.

Objetivo del taller: Reconocer que dentro de la discapacidad cognitiva se pueden desarrollar talentos.

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad: dinámica de tarea
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad central

El espacio donde se realiza el taller se divide en siete stand con diferentes actividades, objetos y características propias de cada una de las siete inteligencias propuestas por Gardner.

Cada uno de los educadores debe ubicarse en uno de ellos e interactuar con el material que allí se encuentra, después de un tiempo determinado se pasa al stand siguiente; rotando por todos los stands. Una vez terminada la rotación se pide a los educadores que se ubiquen en el stand que más les gusta y se les pregunta el por qué de la elección, la idea es que reconozcan e identifiquen la inteligencia de mayor predominancia en ellos a través de sus intereses.

A continuación se solicita que ubiquen personas con discapacidad reconocidas en la sociedad en una inteligencia y que lo justifiquen; finalmente para contextualizar, se les pide que visualicen a cada uno de sus estudiantes con discapacidad en una inteligencia, sustentando el por qué.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué es la inteligencia?
- ¿La inteligencia es innata o se desarrolla?

- ¿Cómo se clasifica la inteligencia?
- ¿Las personas con discapacidad son inteligentes?
- ¿Las personas con discapacidad pueden tener talentos?

Devolución

Definición de inteligencia, las inteligencias según Gardner, estilos de aprendizaje.

Cuadro con ejemplos de personas famosas con discapacidad que han sobresalido en una inteligencia.

INTELIGENCIA	PERSONA	EVIDENCIA
Lingüística	Dona Williams	Libro
Matemática	Stephen Hawking	Cátedra Newton
Espacial	Helen Keller	Publicaciones
Kinestesica	Participantes de las Olimpiadas Especiales y Paralímpicos	Trofeos, medallas.
Naturalista		
Musical	Andrea Bocelli	Discografía
Interpersonal		
Intrapersonal		

TALLER N.5

Nombre: Tu, yo y nosotros

Fecha: Noviembre 21 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Reconocer la construcción de la identidad desde los imaginarios sociales.

Objetivo del taller: Reconocer el desarrollo de la identidad como construcción social.

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad: Dibujo
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad central

Cada uno de los participantes toma un papel en el cual se nombran diferentes personas (estudiante, ama de casa, profesional, persona con discapacidad auditiva, personas con discapacidad visual, persona con discapacidad motora, persona con discapacidad). Además se les entrega una hoja en blanco dividida en cuatro partes iguales; en la que deben dibujar la persona en los cuatro ciclos de vida: niñez, juventud, adultez y tercera edad. Una vez terminada la actividad se pegan los dibujos en la pared para que todos observen las producciones y puedan hacer aportes y preguntas en el momento de la socialización.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué persona dibujaron?
- ¿Por qué la representaron así?

Devolución

Definición de identidad, cómo se construye y su relación con las cinco categorías de análisis de la investigación.

TALLER N.6

Nombre: ¿Y quién es el otro?

Fecha: Noviembre 22 de 2005

Objetivo de las investigadoras: Identificar el imaginario que tienen los educadores acerca de las personas con discapacidad.

Objetivo del taller: Identificar que cree la gente acerca de las personas con discapacidad

Agenda de trabajo

1. Encuadre
2. Actividad: reflexión individual
3. Socialización y plenaria
4. Devolución
5. Evaluación

Actividad central

A cada uno de los participantes se le hace entrega de una hoja en blanco y se les da la instrucción en dos momentos, primero: escribir por un lado de la hoja qué piensan, dicen, creen y sienten los demás acerca de las personas con discapacidad; segundo: al otro lado de la hoja escribir que piensa, cree y siente cada uno, de las personas con discapacidad.

Devolución

Definición de imagen, representación, significación, imaginario; cómo se construye un imaginario, cuándo se socializa, se colectiviza y se convierte en una realidad.

**ANEXO 5. EVALUACIÓN DE TALLERES Y TALLERISTAS
PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRESBITERO JUAN J. ESCOBAR**

La información que se le solicita a continuación es de gran importancia para evaluar los talleres realizados, con el fin de mejorar programas posteriores. Por favor responda con sinceridad las siguientes preguntas. Marque con una X en el lugar que corresponde. Si desea complementar la información, puede hacerlo donde dice observaciones.

EVALUACION DE TALLERES

1. La estructura del taller le pareció: (estructura: presentación, actividad, socialización-plenaria, devoluciones, evaluación)
Inadecuada _____ Adecuada _____
Observaciones:

2. ¿Quitaría algún aspecto de la estructura?
Sí _____ No _____
¿Cuál _____ y _____ Por _____ qué?

3. Las actividades realizadas en los talleres le parecieron:
Malas _____ Regular _____ Buenas _____ Excelentes _____
Observaciones:

4. El ambiente en el grupo le pareció:
Inadecuado _____ Adecuado _____
Observaciones:

5. En lo profesional los talleres le aportaron:
Poco_____Suficiente_____Mucho.
Observaciones:

6. ¿En qué otros aspectos considera que le aportaron los talleres?

7. Señale el taller que más le gusto:
El espejo_____Tu, yo, nosotros
Las tribus_____¿Y quién es el otro?
La sexualidad_____¿Quién soy yo?
Ser, hacer y saber
Explique el por qué le gusto más:

8. ¿Sugeriría retomar alguno de los temas vistos?
Sí_____No
¿Cuál y Por qué?

9. Teniendo en cuenta que el objetivo de los talleres apuntó al mejoramiento de los procesos de inclusión en la institución, considera que este objetivo se cumplió?
Sí_____No
¿Por qué?

10. Sugerencias:

EVALUACION DE LAS TALLERISTAS

1. El desempeño de las talleristas le pareció:

Malo_____Regular_____Bueno_____Excelente

Observaciones:

2. Claridad frente al uso de la palabra:

Mala_____Regular_____Buena_____Excelente

Observaciones:

3. Considera que habría aspectos a mejorar:

Comentarios:

MUCHAS GRACIAS